

Relatie Autonomie en Competentie binnen Kindcentra

Masterthesis Maatschappelijke Opvoedingsvraagstukken

Universiteit Utrecht

Student: Emma Claessen

Studentnummer: 3994368

Datum: 27 juni 2016

Masterthesis Maatschappelijke Opvoedingsvraagstukken (201500307)

Universiteit Utrecht

Begeleider: dr. Eva van de Weijer-Bergsma

Tweede beoordelaar: dr. Joyce Endendijk

Stage-instelling: M&O-groep, 's Hertogenbosch

Stagebegeleider: Astrid van den Hurk

Samenvatting

Doel: Op basis van de Self-Determination Theory (SDT) is onderzocht of kindcentra een omgeving creëren waarin kinderen zich optimaal kunnen ontwikkelen. *Methode:* Het onderzoek is uitgevoerd middels semigestructureerde interviews met twaalf betrokkenen, werkzaam in en rond beginnende en ervaren kindcentra. Er is onderzocht hoe op micro-, meso- en exoniveau tegemoet wordt gekomen aan de basisbehoeften van kinderen aan relatie, autonomie en competentie, en of er sprake is van continuïteit. *Resultaten:* Ervaren kindcentra komen optimaal tegemoet aan de basisbehoeften. In beginnende kindcentra zijn uitdagingen: dialoog met kinderen, verbondenheid tussen medewerkers, verbondenheid tussen (onderwijs)medewerkers en ouders, een autonomie-ondersteunende stijl, een uitdagende omgeving, duidelijke verwachtingen en uitwisseling van kennis en kunde. Op het gebied van continuïteit zijn handelen naar de pedagogische visie, één doorgaande lijn en afstemming tussen betrokken partijen uitdagingen. Leiderschap en integratie blijken essentieel voor bewerkstelling van continuïteit en realisatie van succesvolle kindcentra. *Conclusie:* Beginnende kindcentra komen niet altijd optimaal tegemoet aan basisbehoeften van kinderen. Dit onderzoek leidt tot aanbevelingen voor kindcentra bij het creëren van een omgeving waarin kinderen tot optimale ontwikkeling kunnen komen.

Abstract

Aim: Based on the Self-Determination Theory I investigated if 'Kindcentra' create an environment for optimal child development. *Method:* I used semi-structured interviews to answer the research question. Participants were twelve stakeholders, working in and for starting and experienced Kindcentra. I identified how Kindcentra satisfy the basic needs of children for relatedness, autonomy and competence on micro-, meso- and exo-level. I also examined if there is continuity in Kindcentra. *Results:* Experienced Kindcentra satisfy the basis needs of children. Challenges in starting Kindcentra are: dialogue with children, relatedness between employees, relatedness between employees (teachers) and parents, an autonomy-supportive style, a challenging environment, clear expectations and exchange of knowledge between employees. In terms of continuity, challenges are: act in accordance with the pedagogical vision, one continuous line of learning and development, and alignment between involved parties. Leadership and integration appear to be key conditions in achieving continuity and realizing successful Kindcentra. *Conclusion:* Starting Kindcentra not fully satisfy basic needs of children. The investigation leads to recommendations for creating an environment for optimal child development in Kindcentra.

Keywords: Kindcentra, Self-Determination Theory, Basic Needs, Continuity

Relatie, Autonomie en Competentie binnen Kindcentra

De afgelopen jaren is de samenwerking tussen kinderopvang en het onderwijs toegenomen (Oostdam, Tavecchio, Huijbregts, Nohr, & Ex, 2014). Dit mede als gevolg van de motie Van Aartsen en Bos (2005), waarin de relatie tussen deze sectoren werd gelegd ten behoeve van ouders en kinderen, en het rapport ‘Dutch Design’ (Taskforce Kinderopvang/Onderwijs, 2010), waarin voorstellen tot samenwerking werden gedaan (Van Rozendaal & Vaes, 2015).

Een actuele, maatschappelijke ontwikkeling die vanuit deze samenwerking is ontstaan, zijn initiatieven richting integratie van kinderopvang (dagopvang en buitenschoolse opvang), peuterspeelzalen en het basisonderwijs in één kindcentrum (Studulski, 2010): een integrale voorziening voor opvang, ontwikkeling en educatie van alle kinderen van nul tot dertien jaar. Kindcentra beogen een plek te zijn waar kinderen talenten kunnen ontwikkelen, gelijke kansen krijgen en waar doorgaande ontwikkellijnen zijn: vanzelfsprekende, vloeiende overgangen van verzorging naar spelend leren en educatie, met het oog op continuïteit in de ontwikkeling (Van Rozendaal & Vaes, 2015). Het doel is om samen te werken vanuit één organisatie, één team, één pedagogische visie op ontwikkeling en educatie (Oostdam et al., 2014; Van Rozendaal & Vaes, 2015), bij voorkeur zoveel mogelijk op één locatie (Studulski, 2010). Waar in een brede school verschillende voorzieningen onder één dak zijn samengebracht zijn de voorzieningen binnen een kindcentrum ook daadwerkelijk geïntegreerd in één organisatie (Nederlands Jeugdinstituut [NJI], z.j.).

Voorstanders noemen verschillende redenen voor het realiseren van kindcentra. Zo zou het een oplossing zijn voor het huidige stelsel van versnipperde voorzieningen en zou de aansluiting van activiteiten en voorzieningen ontwikkelkansen voor kinderen vergroten (Oostdam et al., 2014; Studulski, 2011). Tegengeluiden zetten vraagtekens bij de maatschappelijke opdracht van de kinderopvang en de kindgerichte inhoud van een ononderbroken leer- en ontwikkellijn (“Bescheidenheid past de kinderopvang”, 2015).

Hoewel de initiatieven voor kindcentra er zijn, is de werkelijke realisatie vooral nog een stip op de horizon (Studulski, 2011). Het is namelijk (nog) niet mogelijk om kinder-, peuteropvang en primair onderwijs vanuit één organisatie aan te bieden. De huidige praktijk, van sterk verschillende juridische en financiële kaders voor kinder-, peuteropvang en onderwijs, legt beperkingen op aan intensieve en fundamentele samenwerking (Oostdam et al., 2014; Studulski, 2011; Van Rozendaal & Vaes, 2015). Verschillende partijen, zoals Regiegroep Kindcentra 2020, pleiten daarom voor een nieuw stelsel waarmee kindcentra als integrale voorzieningen mogelijk gemaakt kunnen worden. De politiek lijkt dit voorstel te omarmen (Velsink, 2015).

Een belangrijke, veel gestelde, maar nog onbeantwoorde vraag is wat de werkelijke meerwaarde van kindcentra is (Studulski, 2011; Verheijke, 2014). Het meest aangevoerde argument voor de realisering is het belang van deze voorziening voor optimale ontwikkeling van kinderen (Nji, z.j.; Van Rozendaal & Vaes, 2015). Er wordt echter niet (specifiek) uitgewerkt wat men hieronder verstaat. Daarbij wordt weinig tot geen wetenschappelijke onderbouwing gegeven over de wijze waarop kindcentra tegemoetkomen aan die optimale ontwikkeling. Er is zeer weinig wetenschappelijk onderzoek over kindcentra.

De empirisch onderbouwde Self-Determination Theory (SDT) van Deci en Ryan (2000) biedt een theoretisch raamwerk om te kijken naar de wijze waarop kindcentra tegemoet kunnen komen aan optimale ontwikkeling van kinderen. Volgens de SDT hebben individuen drie psychologische basisbehoeften. Vervulling van deze behoeftes is een voorwaarde om tot optimale ontwikkeling te komen. Er is nog geen wetenschappelijk onderzoek gedaan naar de SDT binnen kindcentra. Dit onderzoek beoogt daarom in kaart te brengen hoe kindcentra inspelen op de drie basisbehoeften. Allereerst worden de drie basisbehoeften toegelicht en wordt uiteengezet waarom het tegemoet komen aan deze behoeftes bijdraagt aan de ontwikkeling van kinderen. Ook wordt beschreven hoe volwassenen in de omgeving van kinderen kunnen inspelen op de basisbehoeftes. Vervolgens wordt onderzocht hoe er binnen kindcentra tegemoet wordt gekomen aan de drie basisbehoeften van kinderen.

Theoretisch Kader

Drie Psychologische Basisbehoeften

De SDT gaat uit van individuen als actieve wezens die van nature gericht zijn op groei en ontwikkeling (Deci & Ryan, 2000; Deci & Ryan, 2008). Volgens de SDT hebben alle individuen drie aangeboren, psychologische basisbehoeften, namelijk: relatie, autonomie en competentie. Deze basisbehoeften kunnen gezien worden als drie even belangrijke voedingsstoffen die onmisbaar zijn voor doorgaande psychologische groei, integriteit en welzijn (Deci & Ryan, 2000). Er is empirisch bewijs voor de universaliteit en het belang van deze behoeftes voor individuele ontwikkeling (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000). De drie basisbehoeften worden achtereenvolgens besproken.

Relatie. De behoefte aan relatie heeft betrekking op het verlangen om zich verbonden te voelen aan anderen, om liefde en zorg te geven en krijgen (Deci & Ryan, 2000). Hierbij is het van belang dat individuen zich geaccepteerd voelen (Ryan & Deci, 2002).

Verbondenheid is cruciaal voor een zich ontwikkelende mens (Deci & Ryan, 2000). Kinderen zijn van nature gericht op communiceren en het exploreren van hun omgeving

(Riksen-Walraven, 2000). Veilige verbondenheid stelt hen in staat om de wereld te verkennen en zichzelf verder te ontwikkelen (Deci & Ryan, 2000; Deci, Ryan, & Williams, 1996). Het tegemoetkomen aan de behoefte aan relatie leidt onder andere tot meer inzet en plezier (Skinner, Furrer, Marchand, & Kindermann, 2008). Daarentegen is een gebrek aan deze verbindingen gerelateerd aan verminderde gezondheid en welzijn (Baumeister & Leary, 1995).

Het belang van verbondenheid komt ook naar voren in de hechtingstheorie (Bowlby, 1958). Volgens deze theorie wordt een veilige hechting tussen kinderen en hun primaire opvoeder(s) gekenmerkt door een warme, intieme en continue relatie (Bretheron, 1992). Een veilige hechting is niet alleen van belang voor de psychologische ontwikkeling in de kindertijd, maar ook een voorspeller van het toekomstig functioneren in sociale interactie met peers of andere volwassenen (Ainsworth, 1989). Vanuit de vroege hechtingsrelatie internaliseren kinderen emotionele verwachtingspatronen, die als werkmodellen functioneren voor toekomstige interacties (Bretheron, 1992).

Autonomie. Een tweede psychologische basisbehoefte is de behoefte aan autonomie. Autonomie heeft betrekking op de vrije wil: het verlangen om ervaringen en gedrag zelf te bepalen (Deci & Ryan, 2000). Individuen die autonomie ervaren, zien zichzelf als initiatiefnemers van hun eigen gedrag: zij selecteren gewenste uitkomsten en kiezen hoe zij deze bereiken. Autonomie is het handelen op basis van eigen, vrije keuze waarbij er sprake is van flexibiliteit en afwezigheid van druk (Deci & Ryan, 1987). Individuen die autonomie ervaren beschouwen en accepteren gedragingen en handelingen als een deel van zichzelf (Deci & Ryan, 2000).

Autonomie ervaringen dragen bij aan betrokkenheid (Jang, Reeve, & Deci, 2010; Miserandino, 1996; Reeve & Jang, 2006; Skinner et al., 2008), in de vorm van aandacht, participatie, inzet, volharding, positieve emoties, inspraak (Jang et al., 2010), academische prestaties, interesse (Reeve & Jang, 2006) en plezier (Reeve & Jang, 2006; Skinner et al., 2008).

Hodgins, Koestner, & Duncan (1996) stellen dat relatie en autonomie soms als onverenigbare behoeftes beschouwd worden. Volgens Deci en Ryan (2000) komt deze opvatting voort uit een misinterpretatie van het concept 'autonomie' als 'onafhankelijkheid'. Dit zijn verschillende concepten: waar autonomie betrekking heeft op handelen vanuit vrije wil, gaat onafhankelijkheid over het zelfstandig functioneren (Deci & Ryan, 2008). Volgens de SDT hangt de behoefte aan autonomie juist sterk samen met de behoefte aan verbondenheid (Deci & Ryan, 2000; Hodgins et al., 1996).

Competentie. Om zich optimaal te ontwikkelen moeten kinderen voorzien worden in hun competentiebehoefte (Deci & Ryan, 2000). SDT beschrijft competentie als het vermogen van een individu om effectief in interactie te treden met de omgeving (White, 1959). Het is de aangeboren drang die mensen energie geeft voor het uitvoeren van activiteiten (Deci & Ryan, 2000). Deze behoefte zorgt ervoor dat individuen op zoek gaan en blijven naar optimale uitdagingen en activiteiten, die aansluiten bij hun capaciteiten en deze verder uitbreiden (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2002). Competentie heeft betrekking op gevoelens van zelfvertrouwen en doeltreffendheid (Ryan & Deci, 2002). Kinderen die competentie ervaren blijken nieuwsgierig, participierend (Miserandino, 1996), volhardend en ervaren plezier (Miserandino, 1996; Skinner et al., 2008). Het niet voorzien in de competentiebehoefte blijkt daarentegen gerelateerd aan negatieve gevoelens zoals angst, woede, verveling en vermijding (Miserandino, 1996).

Intrinsieke Motivatie

Het tegemoet komen aan de individuele behoeftes aan relatie, autonomie en competentie, leidt tot intrinsieke motivatie (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000). Intrinsieke motivatie heeft betrekking op de actieve, spontane betrokkenheid bij activiteiten, die mensen uitvoeren wanneer ze zich vrij voelen om hun natuurlijke interesses te volgen. Intrinsieke motivatie is volgens de SDT fundamenteel voor levenslange psychologische groei (Deci & Ryan, 2000), en is dan ook van essentieel voor optimale ontwikkeling. Dit type motivatie leidt namelijk tot een verscheidenheid aan positieve ontwikkelingsuitkomsten waaronder betere academische prestaties, volharding (Guay, Ratelle, & Chanal, 2008), zelfregulatie, mentale gezondheid en welzijn (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000; Sheldon & Elliot, 1999). Daarentegen is de afwezigheid van omgevingscondities die behoeftebevrediging ondersteunen een hoofdvoorspeller van slechte mentale gezondheid, zoals stress of de ontwikkeling psychopathologie. Bovendien is de vervulling van slechts één of twee basisbehoefte niet voldoende. Optimale ontwikkeling vereist bevrediging van alle drie de basisbehoefte (Deci & Ryan, 2000).

Tegenover intrinsieke motivatie staat extrinsieke motivatie: het handelen vanwege een bepaalde consequentie die hieraan vasthangt, zoals het verkrijgen van een externe beloning of vermijding van extern opgelegde straf (Deci & Ryan, 2000). Deze vorm van motivatie ondermijnt de intrinsieke motivatie (Deci, Koestner, & Ryan, 1999).

Een Omgeving die Tegemoetkomt aan de Basisbehoefte

De vraag is hoe een omgeving gecreëerd kan worden waarin kinderen worden voorzien in hun basisbehoefte, waardoor intrinsieke motivatie tot bloei komt en kinderen zich optimaal

kunnen ontwikkelen. De ecologische systeemtheorie van Bronfenbrenner (1994) onderscheidt verschillende systemen binnen de omgeving van een individu, die invloed uitoefenen op de ontwikkeling. Het systeem met de meest directe invloed is het microsysteem. Dit systeem heeft betrekking op wederkerige interactie tussen het zich ontwikkelende individu en personen uit de directe omgeving., zoals ouders en leerkrachten (Bronfenbrenner, 1994; Bronfenbrenner, 1999). De verschillende manieren waarop volwassenen op microniveau tegemoet kunnen komen aan de basisbehoeften relatie, autonomie en competentie, worden hieronder uiteengezet.

Veilige hechting en verbondenheid. Sensitieve responsiviteit, de mate waarin volwassenen signalen van kinderen juist interpreteren en hier adequaat en gepast op reageren, blijkt essentieel voor de ontwikkeling van een veilige gehechtheidsrelatie (Albers, Riksen-Walraven, & De Weerth, 2010; Posada et al., 2002). Onderzoek toont dat intensief, sensitief interacteren tussen beschikbare, toegankelijke verzorgers en kinderen bijdraagt aan de ontwikkeling van een veilige hechtingsrelatie (Ritchie & Howes, 2003), het welzijn (De Schipper, Van Ijzendoorn, & Tavecchio, 2004), en het veiligheidsgevoel van kinderen (Riksen-Walraven, 2000). Volwassenen kunnen bijdragen aan een gevoel van verbondenheid door liefdevol, toegewijd, betrouwbaar (Skinner & Belmont, 1993), zorgzaam en respecterend te zijn (Roeser, Midgley, & Urdan, 1996; Van Manen, 1991; Van Manen & Li, 2002). Daarbij is het van belang dat volwassenen geduldig zijn, zich kunnen verplaatsen in het perspectief van kinderen (Van Manen, 1991; Van Manen & Li, 2002), naar kinderen luisteren en hen serieus nemen (Van Manen & Li, 2002).

Autonomie-ondersteunende stijl. Volwassenen komen tegemoet aan de autonomiebehoefte wanneer zij een autonomie-ondersteunende stijl hanteren (Van Loon, 2013; Vansteenkiste, Soenens, Sierens, & Lens, 2005; Vansteenkiste et al., 2012). Er zijn verschillende kenmerken van een autonomie-ondersteunende houding.

Allereerst moedigen autonomie-ondersteunende volwassenen het zelfinitiatief van kinderen aan (Deci et al., 1996; Vansteenkiste et al., 2005) en laten zij kinderen op hun eigen manier werken (Reeve, 2009). Dit stimuleren zij door uitleg en handeling af te stemmen op de interesses, wensen en behoeftes van kinderen (Jang et al., 2010).

Daarnaast erkennen autonomie-ondersteunende volwassenen de gevoelens van kinderen en verplaatsen zij zich in hun perspectief (Deci et al., 1996; Jang et al., 2010; Reeve & Jang, 2006; Reeve, 2009; Vansteenkiste et al., 2005). Ook het luisteren naar en de kans geven aan leerlingen om te praten draagt bij aan de ervaring van autonomie (Reeve & Jang, 2006).

Een ander belangrijk element van een autonomie-ondersteunende stijl is niet-controlerende, informatieve communicatie (Jang et al., 2010; Reeve, 2009). Hierbij geven volwassenen verklarende beweegredenen voor verzoeken en gestelde eisen, zodat kinderen de logica hierachter begrijpen (Jang et al., 2010; Reeve, Jang, Hardre, Omura, 2002; Reeve 2009). Boodschappen die autonomie-ondersteunende volwassenen geven zijn informatief, flexibel en rijk in competentie-gerelateerde informatie (Jang et al., 2010). Volwassenen die deze stijl hanteren gebruiken geen directieve taal (Deci et al., 1996; Reeve, 2009; Vansteenkiste et al., 2005).

Tot slot bieden autonomie-ondersteunende volwassenen keuzes aan kinderen (Deci et al., 1996; Reeve & Jang, 2006; Vansteenkiste, 2005). Het bieden van optiekeuzes blijkt weinig bij te dragen aan de intrinsieke motivatie (Reeve, Nix, & Ham, 2003). Naast optiekeuzes onderscheiden Reeve et al. (2003) actiekeuzes: de vrije keus om wel of niet op een bepaalde manier te handelen. In tegenstelling tot optiekeuzes blijken actiekeuzes de ervaring van zelfbepaling en hiermee de intrinsieke motivatie te vergroten. Echter, een voorwaarde is dat actiekeuzes worden gegeven in een autonomie-ondersteunende context (Reeve et al., 2003). Bovendien dienen geboden keuzes relevant zijn voor interesses en doelen van het individu (Katz & Assor, 2007).

Tegenover een autonomie-ondersteunende stijl staat een controlerende stijl (Koestner, Ryan, Bernieri, & Holt, 1984; Vansteenkiste et al., 2012) Controlerende volwassenen maken gebruik van extrinsieke prikkels, dwang en directief taalgebruik om kinderen zich op een bepaalde manier te laten gedragen, voelen of denken (Reeve, Jang, Carrell, Jeon, & Barch, 2004; Reeve, 2009; Soenens, Sierens, Vansteenkiste, Dochy, & Goossens, 2012). Deze stijl ondermijnt de intrinsieke motivatie (Soenens et al., 2012; Vansteenkiste et al., 2012), en leidt tot gevoelens druk, verplichting (Reeve, 2009), woede, angst en de vermindering van academische betrokkenheid (Assor et al., 2005) en prestaties (Soenens et al., 2012).

Structuurondersteuning. Het bieden van structuurondersteuning draagt bij aan een gevoel van competentie (Van Loon, 2013). Structuur is de mate waarin houvast wordt geboden (Vansteenkiste, Sierens, Soenens, & Lens, 2007). Structuurondersteuning kan geboden worden door het duidelijk kenbaar maken van verwachtingen (Jang et al., 2010; Skinner & Belmont, 1993; Vansteenkiste et al., 2005; Vansteenkiste et al., 2007), bijvoorbeeld met betrekking tot afspraken, doelstellingen en manieren waarop doelstellingen effectief bereikt kunnen worden (Skinner & Belmont, 1993).

Daarnaast kunnen volwassenen structuurondersteuning bieden middels steun en begeleiding tijdens het leerproces, in de vorm van positieve, constructieve, procesgerichte

feedback (Jang et al., 2010; Vansteenkiste et al., 2007). Deze feedback draagt bij aan de ervaring van competentie, mits individuen zich verantwoordelijk voelen voor de uitgevoerde taak (Deci & Ryan, 2000).

Een andere vorm van structuurondersteuning is het aanbieden van optimaal uitdagende taken. Dit stimuleert kinderen tot uitbreiding van bestaande vaardigheden en hierdoor ervaren leerlingen controle over hun leerproces (Vansteenkiste et al., 2007). Het bieden van optimale uitdagingen biedt kinderen de kans om hun competentiebehoefte te vervullen (Deci et al., 1996).

Van Loon (2013) stelt dat leerkrachten over het algemeen geneigd zijn te denken dat autonomie- en structuurondersteuning twee conflicterende principes zijn. Er blijkt echter een positief verband tussen autonomie- en structuurondersteuning (Jang et al., 2010; Sierens, Vansteenkiste, Goossens, Soenens, & Dochy, 2009; Van Loon, 2013; Vansteenkiste et al., 2012). Een optimale leer- en ontwikkelomgeving vereist dan ook zowel autonomie- als structuurondersteuning (Jang et al. 2010; Vansteenkiste et al., 2012). Dit leidt tot intrinsieke motivatie van kinderen (Jang et al., 2010; Van Loon, 2013). Omgevingen waar enkel structuurondersteuning, autonomieondersteuning, of geen van beiden wordt geboden, doen afbreuk aan de intrinsieke motivatie (Vansteenkiste et al., 2012).

Een Omgeving die Tegemoetkomt aan Basisbehoeften van Medewerkers

Op basis van wetenschappelijke literatuur zijn verschillende manieren waarop volwassenen op microniveau kunnen inspelen op de basisbehoeften van kinderen bovenstaand uiteengezet. Maar wat hebben volwassenen nodig om optimaal aan de drie basisbehoeften tegemoet te komen?

Uit onderzoek komt naar voren dat de mate waarin leerkrachten autonomieondersteuning vanuit hun leidinggevende(n) en de schoolomgeving ervaren, bepalend is voor de mate waarin zij deze stijl hanteren (Deci, Vallerand, Pelletier, & Ryan, 1991).

Volwassenen die druk ervaren vanuit hun leidinggevend en schoolomgeving, bijvoorbeeld door verantwoordelijk gesteld te worden voor prestaties of zich te houden aan een curriculum, treden controlerender op (Deci, Spiegel, Ryan, Koestner, & Kauffman, 1982; Pelletier, Séquing-Lévesque, & Legault, 2002; Soenens et al., 2012). De ervaring van autonomieondersteuning vanuit leidinggevend draagt bij aan verbondenheid tussen leerkrachten en aan gevoelens van autonomie en competentie (Klassen, Perry, & Frenzel, 2012). Het tegemoetkomen aan deze basisbehoeften leidt tot intrinsieke motivatie (Deci & Ryan, 2000). Uit onderzoek van Katz en Shahar (2015) blijkt dat leerkrachten die lesgeven vanuit intrinsieke motivatie het belang van intrinsiek gemotiveerde kinderen erkennen en eerder een

autonomie-ondersteunende dan controlerende stijl hanteren (Katz & Shahar, 2015; Roth, Assor, Kanat-Maymon, & Kaplan., 2007). Bovendien is er een positief verband tussen intrinsieke motivatie van leerkrachten en intrinsieke motivatie van kinderen (Roth et al., 2007).

De ecologische systeemtheorie omschrijft de indirecte invloed die twee of meer systemen op de ontwikkeling van een individu hebben als meso- en exosysteem. Het mesosysteem heeft betrekking op relaties en verbindingen tussen twee of meer verschillende omgevingen, bijvoorbeeld tussen medewerkers en ouders. Een mesosysteem bestaat dan ook uit twee of meer interacterende microsystemen (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Het exosysteem bestaat uit verbindingen en interacties tussen twee of meer omgevingen, waarvan één niet in directe verbinding staat met het zich ontwikkelende individu (Bronfenbrenner, 1994).

Continuïteit in de Omgeving

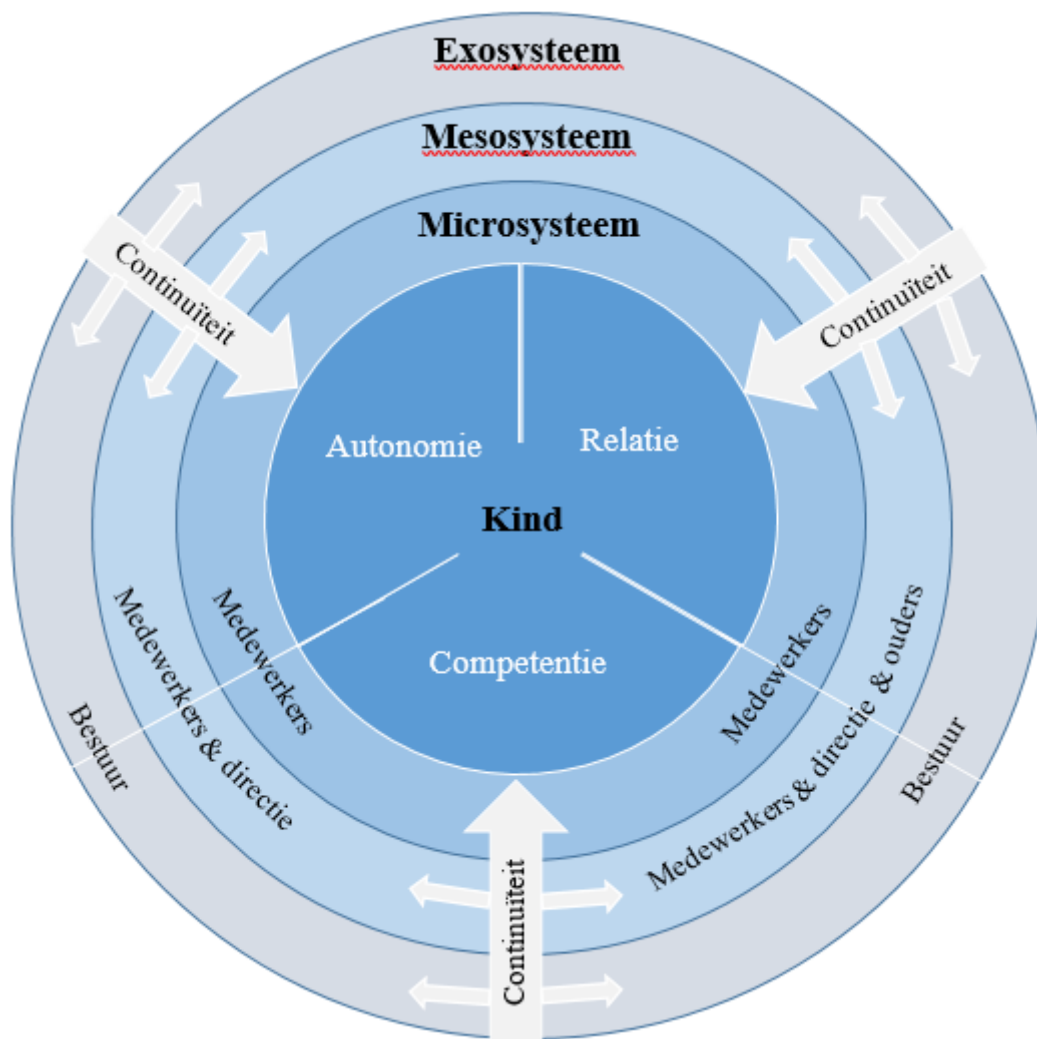
Om tot ontwikkeling te komen moeten interacties tussen individu en omgeving op regelmatige basis en over een langdurige periode plaatsvinden. De stabiliteit van relaties, interacties en activiteiten blijkt essentieel voor de psychologische ontwikkeling (Bronfenbrenner, 1995; Bronfenbrenner, 1999). Daarbij stelt Rixen-Walraven (2000) dat consistentie en continuïteit tussen verschillende opvoedingscontexten bijdragen aan de kwaliteit van opvoeding, het welzijn en de ontwikkeling van kinderen. Volgens De Winter (2012) is er sprake van verval van de voormalige continuïteit tussen verschillende opvoedingscontexten: diverse opvoedingsmilieus zoals familie en school zijn minder op elkaar afgestemd (De Winter, 2012; Onderwijsraad, 2008). De Winter (2012) pleit voor een ‘Pedagogische Civil Society’: een gemeenschap met collectieve zorg voor opvoeding en ontwikkeling van kinderen, waarin sprake is van onderlinge samenwerking tussen ouders, goede banden tussen ouders en scholen, gelijke relaties tussen ouders en opvoedingsexperts, geen top-down opgelegde opvoedingsadviezen en een actieve rol voor kinderen (De Winter, 2012).

Ook uit recent wetenschappelijk onderzoek (Nitecki, 2015) komt het belang van partnerschap tussen ouders en school ten behoeve van ontwikkeling van kinderen naar voren. Partnerschap vraagt om zowel professionele als sociale interacties waarbij niet enkel informatie wordt gegeven over prestaties, maar er diepe relaties tussen gezinnen en professionals ontwikkeld worden, binnen een warme, verwelkomende omgeving. Er moet sprake zijn van ouderbetrokkenheid op het gebied van communicatie, opvoeding, besluitvorming en samenwerking met de gemeenschap (Nitecki, 2015).

Verder blijkt dat het werken met één pedagogische visie en beleid in kindcentra een positief effect heeft op de continuïteit in het leven van kinderen (Antonides, 2014). Tot slot blijkt integrale, gelijkwaardige samenwerking tussen kinderopvang- en onderwijsmedewerkers in de praktijk niet vanzelfsprekend. Ondanks een gedeelde ambitie om bij te dragen aan de kindontwikkeling, blijven medewerkers in een beginnend kindcentrum zich identificeren met de eigen groep en is er vaak sprake van ‘wij-zij denken’ (Van Buren, 2011). Dit belemmert wellicht afstemming en ondermijnt mogelijk de continuïteit die juist van belang is voor de ontwikkeling van kinderen.

Een Omgeving voor Optimale Ontwikkeling in Kindcentra

Uit literatuur blijkt het inspelen op de behoeftes van kinderen aan relatie, autonomie en competentie, op micro-, meso- en exoniveau van belang voor optimale ontwikkeling van kinderen. Daarbij komt ook het belang van continuïteit in en tussen verschillende opvoedingscontexten naar voren. Een model voor optimale ontwikkeling van kinderen binnen kindcentra is in Figuur 1 weergegeven.



Figuur 1. Basisbehoeften en continuïteit op micro-, meso- en exoniveau binnen kindcentra.

De vraag is of kindcentra een continue omgeving creëren waarin kinderen worden voorzien in hun basisbehoeften, waardoor intrinsieke motivatie tot bloei komt en kinderen zich optimaal kunnen ontwikkelen. De onderzoeksvraag luidt dan ook: Hoe wordt binnen kindcentra tegemoet gekomen aan de psychologische basisbehoeften van kinderen aan relatie, autonomie, competentie? Wat gaat hierbij goed en wat zijn uitdagingen?

Methode

Design

Om de onderzoeksvraag te beantwoorden werden kwalitatieve, semigestructureerde interviews afgenomen bij verschillende actoren in en rondom kindcentra. De onderzoeker maakte onderscheid tussen beginnende kindcentra (minder dan drie jaar ervaring) en ervaren kindcentra (meer dan drie jaar ervaring). Tijdens de interviews werd in kaart gebracht hoe kindcentra op micro-, meso- en exoniveau tegemoet komen aan de behoeften van kinderen aan relatie, autonomie en competentie, en of er sprake is van continuïteit. Uitdagingen werden in beeld gebracht.

Participanten

Voor dit onderzoek werd gebruik gemaakt van *purposive sampling*: de steekproef werd doelbewust geselecteerd ten behoeve van het doel van de studie (Coyne, in Boeije, 2009). De belangrijkste betrokken partijen kwamen naar voren uit informatie van adviseurs op het gebied van kindcentra.

De onderzoeker legde vanuit stageactiviteiten persoonlijk contact met mogelijke participanten. Twaalf van de dertien benaderde participanten waren beschikbaar voor een interview. De geïnterviewden waren vier medewerkers (groepsleiders peuterspeelzaal en dagopvang, een onderbouwcoördinator primair onderwijs en een kwaliteitsmedewerker) van een beginnend kindcentrum, vier leidinggevenden (twee leidinggevenden kinderopvang, één directeur primair onderwijs en één directeur primair onderwijs/kindcentrum) van beginnende kindcentra, twee bestuurders van beginnende en ervaren kindcentra, waarvan één lid van Regiegroep Kindcentra 2020, en twee experts op het gebied van kindcentra, waarvan één oprichter van een inmiddels ervaren kindcentrum.

Meetinstrument

De semigestructureerde interviews werden afgenomen middels *topiclists*. Vanuit het theoretisch kader werden de hoofdtopics en belangrijkste bijbehorende elementen vastgesteld (zie bijlage 1). Daarbij werd het element ‘doorgaande lijn’, volgens Regiegroep Kindcentra 2020 een kenmerk van kindcentra, toegevoegd bij het hoofdtopic continuïteit. Vanuit dit overzicht werden de topiclists opgesteld (voorbeeld topiclist zie bijlage 2). De specifieke

vragen per hoofdtopic werden toegespitst op de participanten: interviews met medewerkers en leidinggevenden richtten zich voornamelijk op het tegemoetkomen aan de basisbehoeften op micro- en mesoniveau en continuïteit binnen hun eigen kindcentra. De interviews met experts en bestuurders richtten zich voornamelijk op het tegemoetkomen aan de basisbehoeften op meso- en exoniveau en op continuïteit binnen kindcentra. Ook kon in deze interviews meer gevraagd worden naar een algemeen beeld van kindcentra in Nederland.

Procedure

De dataverzameling vond plaats in april en mei 2016. De interviews duurden ongeveer negentig minuten en werden afgenomen op locaties naar voorkeur van participanten, waaronder kindcentra en bestuurskantoren. Tijdens de dataverzameling trachtte de onderzoeker tegemoet te komen aan de basisbehoeften van participanten. Deelnemers werden vanuit warm contact benaderd en de onderzoeker stelde zich toegankelijk op (relatie). Voorafgaand aan het interview lichtte de onderzoeker het verloop en het doel toe (competentie). Er werd toestemming gevraagd voor opname van het gesprek en de onderzoeker vertelde dat persoonlijke gegevens geanonimiseerd worden en informatie vertrouwelijk wordt behandeld. Het interview begon met open, persoonlijke vragen, bijvoorbeeld over de functie en ambities van de deelnemer, om de relatie tussen onderzoeker en participant op te bouwen. Vervolgens werden meer gerichte vragen gesteld over hoe kindcentra op micro-, meso-, en exoniveau inspelen op de drie basisbehoeften en op continuïteit. Er werd gevraagd naar redenen voor een bepaalde aanpak, succesfactoren en uitdagingen. Gedurende de interviews werd voortdurend gevraagd naar voorbeelden uit praktijksituaties. De onderzoeker ging respectvol met deelnemers om (relatie). Er was tijdens de interviews ruimte voor eigen inbreng (autonomie). Na afloop van de interviews werden de opnames teruggeluisterd en getranscribeerd.

Dataverwerking en Analyse

Middels kwalitatieve analyse van de verkregen data, in de vorm van codering, werd in kaart gebracht hoe kindcentra op micro-, meso- en exoniveau inspelen op de basisbehoeften en continuïteit. De codering vond plaats aan de hand van het vooraf opgestelde coderings-overzicht (bijlage 1). De in de data aanwezige thema's en categorieën werden aldus in beeld gebracht. Wanneer informatie niet bij een van de bestaande codes in te delen was, werd een nieuwe code toegekend. Na afloop van het coderen werd informatie met dezelfde codering bij elkaar gebracht en ondergebracht bij de opgestelde hoofdt topics. Per basisbehoefte werden de belangrijkste resultaten op micro-, meso- en exoniveau uiteengezet.

Resultaten

Relatie

Microniveau. Een kindcentrum moet een veilige, open, warme en verwelkomende omgeving zijn, waarin alle kinderen geaccepteerd en gewaardeerd worden. Professionals die bereid zijn om de relatie met kinderen aan te gaan, beschikbaar en toegankelijk zijn, om kinderen geven en waarbij kinderen dit ook daadwerkelijk ervaren, zijn volgens experts cruciaal. Het is van belang dat medewerkers oprechte interesse in kinderen tonen, op een respectvolle manier met kinderen omgaan en zich kunnen inleven. Bovendien is het volgens een expert essentieel om als professional gelukkig en jezelf te zijn om deze relatie aan te kunnen gaan.

Alle deelnemers beamen het belang van een veilige, vertrouwde setting waarin kinderen verbondenheid ervaren. Een beginnend kindcentrum speelt hier op in middels vertrouwde gezichten voor de groep. Op school krijgen kinderen trainingen en sociale vaardigheidslessen gericht op acceptatie en respectvolle omgang.

Een expert en bestuurder geven aan dat het belangrijk is dat kinderen gezien, gehoord en serieus genomen worden. Uit verschillende interviews komt het belang van dialoog met kinderen dan ook naar voren. Tijdens deze gesprekken zoeken medewerkers naar de betekenis achter gedrag en gedachten van kinderen. In ervaren kindcentra worden dergelijke gesprekken met kinderen gevoerd. Ook in een beginnend kindcentrum gaan alle medewerkers in dialoog met kinderen.

Daarentegen gaan medewerkers van een ander beginnend kindcentrum volgens de directeur weinig met kinderen in gesprek. Toch blijkt er aandacht voor positieve interactie. Zo werkt de kinderopvangorganisatie onder andere met de interactievaardigheden: sensitieve responsiviteit en praten en uitleggen. Deskundigheid op dit gebied is volgens medewerkers, leidinggevend en experts van belang.

Mesoniveau. Ook de relatie tussen professionals blijkt van belang voor de ontwikkeling van kinderen en van professionals. Volgens een bestuurder is deze verbondenheid het belangrijkste bindmiddel binnen kindcentra. Alleen als professionals zich veilig, gerespecteerd, gehoord en serieus genomen voelen door andere medewerkers, leidinggevend en bestuurders kunnen zij dit ook aan kinderen bieden. Daarbij is het volgens bestuurders en experts belangrijk dat professionals intrinsiek gemotiveerd zijn om de relatie met elkaar aan te gaan en dat alle medewerkers daadwerkelijk verbondenheid ervaren en in dialoog zijn. Daarentegen vinden enkele professionals uit een beginnend kindcentrum

actieve samenwerking tussen bovenbouwleerkrachten en kinderopvangmedewerkers niet nodig.

Verbondenheid tussen medewerkers begint met ontmoeting en contact. Vanuit hier kunnen medewerkers een gelijkwaardige relatie aangaan en in dialoog treden. Het is van belang dat medewerkers elkaar vinden op inhoud en op interactieniveau waarbij er sprake is van openheid en commitment. Van hieruit kunnen professionals samen, vanuit verschillende expertises, naar ontwikkeling van kinderen kijken.

De daadwerkelijke ervaring van verbondenheid is volgens een expert afhankelijk van het ontwikkelingsstadium waarin een kindcentrum zich bevindt. In ervaren kindcentra is er sprake van verbondenheid tussen alle medewerkers. Professionals zoeken elkaar vanuit zichzelf op en zijn continu in dialoog. Het merendeel van kindcentra in Nederland, volgens een expert zeventig procent, staat nog in de kinderschoenen. In veel van deze kindcentra staan medewerkers nog ver van elkaar af en zijn aftastend, “ze maken misschien wel verbinding door een werkoverleg, omdat het zo gefaciliteerd is, maar niet vanuit een eigen drive . . .”, aldus een expert.

Bovendien signaleren experts en bestuurders regelmatig een ongelijke relatie tussen onderwijs en kinderopvangorganisaties, waarbij het onderwijs zich opstelt als dominante partner en de kinderopvang als volgzame partner. Een expert ervaart dan ook dat kinderopvangorganisaties het lastig vinden om de dialoog met het onderwijs aan te gaan. De ongelijkwaardige relatie komt onder andere voort uit verschillen in grootte en werkwijze, met een pedagogische focus in de kinderopvang en een didactische focus in het onderwijs. Zo stelt de directeur van een beginnend kindcentrum: “. . . wij-zij is er wel, maar niet persoonlijk Het is nog wel zo van: ‘Goh, school is toch veel groter’, ‘jullie hebben 0 tot 4 jaar, dat is toch heel anders’”. Kinderopvang- en peuterspeelzaalmedewerkers bevestigen het wij-zij gevoel. Ook in een ander beginnend kindcentrum draaide het vanwege een fusietraject vooral om de wensen van twee scholen en voelde de kinderopvangorganisatie zich ongelijkwaardig. Door formulering van een gezamenlijk doel en inzicht in elkaars werkzaamheden, is de verbondenheid versterkt.

Huisvesting blijkt van invloed op verbondenheid tussen medewerkers. In een beginnend kindcentrum, met verschillende locaties voor opvang en onderwijs, voelen alle medewerkers zich binnen hun eigen team verbonden maar is er geen sprake van verbondenheid tussen alle medewerkers. Vanwege verschillende locaties en werktijden ontmoeten medewerkers elkaar weinig. Medewerkers en leidinggevenden verwachten verbetering wanneer men over een jaar samen in één gebouw werkt. Echter, dit geeft geen

garantie: in een beginnend kindcentrum, met één locatie voor opvang en onderwijs, is er weinig contact omdat kinderopvangmedewerkers in een apart gedeelte van het gebouw werken en niet pauzeren in de gezamenlijke ruimte.

In de beginnende kindcentra zijn er verschillende leidinggevendenden voor kinderopvang en onderwijs. De verbondenheid tussen hen is in ontwikkeling: er is betrokkenheid, openheid en dialoog. Transparante communicatie en nabijgelegen werkplekken dragen hieraan bij.

Ook komt uit alle interviews het belang van relatie met ouders naar voren. Experts en een bestuurder geven aan dat gelijkwaardige dialoog met ouders wezenlijk is voor samenwerking in belang van het kind. Hierbij is open, positieve interactie, waarbij partijen naar elkaar luisteren, elkaar serieus nemen en respecteren, fundamenteel: “Wanneer ouders en professionals goed door een deur kunnen, dezelfde taal spreken, vertrouwen in elkaar hebben en dit ook uitspreken en laten merken aan kinderen, dan creëer je een veilige omgeving voor kinderen”.

In ervaren kindcentra is sprake van gelijkwaardige relatie en dialoog tussen ouders en medewerkers. Ook kinderopvang- en peuterspeelzaalmedewerkers van beginnende kindcentra ervaren verbondenheid met ouders. Vanuit regelmatig contact en gezamenlijke activiteiten, wordt een vertrouwensband opgebouwd van waaruit medewerkers en ouders met elkaar in gesprek gaan. Daarentegen is er in beginnende kindcentra minder verbondenheid tussen onderwijsmedewerkers en ouders. Volgens leidinggevendenden komt dit doordat er veel minder contact is tussen onderwijsmedewerkers en ouders.

Exoniveau. Leidinggevendenden van beginnende kindcentra geven aan een goede band en veel dialoog te hebben met hun eigen bestuurder. De verbondenheid tussen leidinggevendenden en het bestuur van het kindcentrum als geheel is in ontwikkeling; men leert elkaar steeds beter kennen.

Bestuurders benadrukken het belang van een goede relatie tussen bestuurders die samengaan in een kindcentrum. Van hieruit kan men de inhoudelijke verdieping zoeken en verbondenheid tussen leidinggevendenden en medewerkers bevorderen door het goede voorbeeld te geven in gelijkwaardige samenwerking, openheid en het uiten van vertrouwen en waardering.

Autonomie

Microniveau. Uit alle interviews blijkt het belang van het inspelen op de autonomiebehoefte. Bestuurders zien autonomie als het geven van ruimte voor ontwikkeling: “Kinderen mogen ontdekken en exploreren . . . fouten maken en vallen, dat betekent dat je ze ook loslaat”. Experts stellen dat professionals vertrouwen moeten hebben in kinderen en de

vrijheid moeten geven zonder dat het onveilig of onprettig wordt. Men benadrukt dat dit niet betekent dat je kinderen volledig loslaat en ze mogen doen waar ze zin in hebben. Bij het aanbieden van activiteiten lichten kinderopvang- en peuterspeelzaalmedewerkers altijd het belang toe maar dwingen zij kinderen nooit om iets te doen.

Leidinggevenden en bestuurders geven aan dat kinderen al vanaf jonge leeftijd hun wensen, interesses en behoeften kunnen aangeven. Door hierop in te spelen komen professionals tegemoet aan de autonomiebehoefte. Dit verhoogt volgens bestuurders de motivatie en betrokkenheid. Een goede relatie tussen medewerker en kind is hiervoor vereist.

In een ervaren kindcentrum stemmen medewerkers het handelen af op de wensen, interesses en behoeften van kinderen, bijvoorbeeld middels vertaling van wetenschappelijke ontwikkeldoelen naar persoonlijke doelstellingen. Er zijn beweegruimtes gefaciliteerd en werkplekken zijn flexibel ingericht met zowel stilte- als samenwerkplekken. Onderwijs en opvang lopen door elkaar: er kan om vijf uur 's middags een taalles plaatsvinden of om negen uur 's morgens een gitaarles. Ook een beginnend kindcentrum stemt het handelen af op wensen, interesses en behoeften. Kinderen kunnen bij de buitenschoolse opvang aangeven wat ze leuk vinden, met onder andere drumlessen en scheikundige experimenten als invulling.

Ook door kinderen inbreng en eigen keuze te geven wordt ingespeeld op de autonomiebehoefte. In ervaren kindcentra is veel ruimte voor eigen keuzes. Medewerkers maken samen met kinderen een persoonlijk ontwikkelplan waarbij kinderen doelstellingen en termijnen bepalen. Zij betrekken kinderen bij het opstellen van regels en er is een leerlingenpanel. In een beginnend kindcentrum zijn kinderen betrokken bij het ontwerpen van een logo en hebben kinderen inbreng middels kindvergaderingen. Leidinggevenden benadrukken dat het belangrijk is om ideeën vanuit kinderen te laten komen.

In bijna alle pedagogische visies speelt autonomie een rol. Echter, in de praktijk blijkt autonomie vaak geen basisprincipe. Dit komt volgens experts onder andere doordat men in Nederland handelt vanuit het risico-denken. Onderwijsinstellingen, peuter- en kinderopvangorganisaties moeten aan veel Arbo-eisen voldoen. Hierdoor vinden medewerkers het lastig om van het vaste programma en gestelde eisen af te wijken. Experts, een bestuurder en een leidinggevende nemen waar dat leerkrachten veelal bepalen wat kinderen gaan doen. Volgens de directeur van een beginnend kindcentrum hebben onderwijsmedewerkers moeite met het loslaten van gevestigde normen en waarden. Medewerkers van ervaren kindcentra ervaren volgens een expert de kracht van het loslaten.

Medewerkers en leidinggevenden van een beginnend kindcentrum geven aan dat ruimte voor eigen keuze in ontwikkeling is. Onderwijsmedewerkers bieden eigen keuzes

middels taakkaarten en planborden, waarbij leerkrachten taken bepalen en kinderen keuze hebben in het moment van uitvoer. Kinderopvangmedewerkers vinden het vanwege vastliggende activiteiten soms lastig om kinderen keuzes te bieden en zijn zoekende naar hoe zij meer kunnen inspelen op interesses van kinderen. Peuterspeelzaalmedewerkers laten kinderen kiezen uit verschillende speelhoeken of uit twee verschillende werkjes.

Verschillende medewerkers geven aan dat het leerkrachten niet altijd lukt om een autonomie-ondersteunende stijl te hanteren: “. . . word je af en toe uitgedaagd [gedwongen] omdat je die andere stijl [controlerende stijl] bijna wil gaan toepassen want anders krijg je de orde niet in de klas”. In deze gevallen gebruiken zij directieve taal.

Mesoniveau. Volgens bestuurders, leidinggevend en experts is het essentieel dat ook medewerkers van kindcentra zelf autonomie ervaren om dit aan kinderen te kunnen bieden. Als professionals ruimte krijgen kunnen zij in hun programma ontwerp zijn en durven zij eigen invulling te geven aan gestelde eisen, om zo in te spelen op de wensen, interesses en behoeftes van kinderen. Medewerkers moeten deze ruimte durven nemen, fouten durven maken, ‘out of the box’ denken, en zichzelf willen ontwikkelen. Hiervoor blijken duidelijke kaders en vertrouwen vanuit de directie vereist. Bovendien stelt een bestuurder dat gemotiveerde professionals ruimte geven aan kinderen.

Volgens een expert bieden vooral ervaren kindcentra autonomie aan medewerkers. Medewerkers krijgen en benutten de ruimte om lessen af te stemmen op de wensen, interesses en behoeftes van kinderen. Door de focus op organisatorische aspecten en de ervaring van werkdruk wordt in het merendeel van kindcentra minder ingespeeld op de autonomiebehoefte van medewerkers.

Leidinggevend van beginnende kindcentra bieden ruimte voor eigen inbreng, zolang medewerkers de meerwaarde van keuzes kunnen verantwoorden. Taken worden niet opgelegd en er is geen sprake van directief taalgebruik. Desondanks is er volgens een leidinggevende nog onvoldoende veiligheid en vrijheid om te leren en je eigen mening te geven.

De daadwerkelijke ervaring van autonomie door medewerkers van beginnende kindcentra verschilt. Sommigen ervaren veel autonomie, zowel vanuit hun eigen leidinggevende als vanuit de directie van het kindcentrum. Anderen ervaren enkel autonomie vanuit hun eigen leidinggevende. Een kinderopvangmedewerkster ervaart geen autonomie vanuit haar eigen leidinggevende: er zijn veel eisen en er is weinig ruimte voor eigen inbreng. Afwijken van het dagprogramma, dat door hogere hand is bepaald, is niet zomaar mogelijk.

Ervaren kindcentra brengen wensen en behoeftes van medewerkers in beeld en stemmen het handelen hierop af. Ook een beginnend kindcentrum heeft oog voor de wensen

en behoeftes van medewerkers: zij hebben de mogelijkheid om in de vergaderruimte wensen en ideeën op te schrijven. In een ander beginnend kindcentrum is niet altijd gehandeld op basis van wensen van medewerkers. Zo werd besloten om bepaalde trainingen te volgen, waarbij de behoefte voorafgaand niet in kaart werd gebracht.

Een bestuurder geeft aan dat autonomie ook een belangrijke waarde is voor ouders. Ouders hebben in een ervaren kindcentrum ruimte voor inbreng en initiatieven. Medewerkers nemen hun wensen en behoeften serieus en stemmen handelingen hierop af. Ook professionals van de kinder- en peuteropvang van beginnende kindcentra geven aan het handelen zoveel mogelijk af te stemmen op de wensen, interesses en behoeften van ouders. Zij leggen adviezen nooit op en lichten eisen toe.

Exoniveau. Bestuurders geven aan binnen kaders vrijheid te geven aan directie en professionals. Zij leggen zo min mogelijk op en stimuleren initiatieven van professionals. In een beginnend kindcentrum ervaren leidinggevenden autonomie vanuit het bestuur. Zo werkt de kinderopvangorganisatie met ‘regie op locatie’, waarbij leidinggevenden mogen aansturen, eigen keuzes mogen maken en ideeën mogen doorvoeren. In een ander beginnend kindcentrum is de mate waarin de directeur van het kindcentrum, voorheen schoolleider, autonomie ervaart sterk veranderd: “Ik kon alles zelf besluiten . . . Die autonomie ben ik nu kwijt . . . want het nieuwe bestuur gaat alles goedkeuren wat ik doe”. Aan de andere kant erkent de directeur zijn autonomie op de werkvloer binnen het onderwijs.

Competentie

Microniveau. Kindcentra komen op verschillende manieren tegemoet aan de competentiegevoelens van kinderen. Uit alle interviews komt naar voren dat structuur bieden belangrijk is om kinderen houvast te geven. Volgens experts en medewerkers weten kinderen door het bieden van duidelijkheid waar ze aan toe zijn. Een bestuurder stelt dat structuur geboden kan worden door routines, dagstructuren en het samen met kinderen opstellen van positieve regels.

Ervaren kindcentra bieden duidelijkheid door met kinderen een ontwikkelplan te maken en volgen, waarbij ze proberen kinderen het vertrouwen te laten voelen dat ze het kunnen. Medewerkers bespreken met kinderen welke doelen zijn bereikt, welke nieuwe doelen kinderen willen behalen en hoe ze dit kunnen doen. Een beginnend kindcentrum biedt duidelijkheid middels zichtbare afspraken en regels en het gebruik van taakkaarten en planborden. Leerkrachten bespreken het lesdoel en manieren om dit te bereiken. Kinderopvang- en peuterspeelzaalmedewerkers geven aan dat structuur bieden soms lastig doordat kinderen thuis andere grenzen hebben: “Heel de dag is het gestructureerd en

consequent, nee is ook echt nee, maar op het moment dat de ouder het kind komt halen, dan merk je dat de structuur meteen verandert”. Verder geeft een kinderopvangmedewerkster aan:

. . . je werkt met vier of vijf collega’s die allemaal een ander idee hebben van hoe zij structuur zien . . . de kinderen zeggen dan: ‘Bij de ene juf mag je drie keer en bij de andere juf mag je maar twee keer’.

Experts stellen dat professionals in een kindcentrum de ontwikkeling van kinderen begeleiden en faciliteren. In ervaren en beginnende kindcentra wordt middels begeleiding en ondersteuning getracht kinderen succeservaringen op te laten doen. Volgens een leidinggevende is er voor nul- tot vierjarigen meer ruimte tot begeleiding en ondersteuning dan in het onderwijs, vanwege een lager leidster-kind ratio. Volgens bestuurders kunnen begeleiders het gesprek tussen kinderen faciliteren en kinderen bewust maken hoe ze elkaar kunnen helpen. De peuterspeelzaal van een beginnend kindcentrum laat oudere kinderen jongere kinderen helpen. Een ander beginnend kindcentrum gaat werken met principes van de Vreedzame School die kinderen toerusten om zelfredzaam te zijn en elkaar te helpen.

Een bestuurder stelt dat het belangrijk is om kinderen te laten reflecteren op ontwikkelingsprocessen. Wanneer kinderen ruimte krijgen voor eigen keuzes is procesgerichte feedback cruciaal:

Kinderen hebben het recht om fouten te vergeten en fouten te maken, het recht om met zelfstandigheid te oefenen en dat hoeft niet meteen goed te gaan. . . . Kinderen hebben wel recht op feedback. . . . Dat is wat anders dan straf geven voor iets wat ze eigenlijk moeten oefenen.

In een ervaren kindcentrum geven medewerkers veel positieve feedback, zodat kinderen zich competent voelen om goede keuzes te maken. In een beginnend kindcentrum proberen onderwijsmedewerkers lessen met leerlingen te evalueren.

Volgens een expert lukt het ervaren kindcentra een uitdagende omgeving voor kinderen te creëren, bijvoorbeeld middels rekenhoeken met diverse, uitdagende materialen. Een bestuurder benadrukt het belang van het kindcentrum als context waarin kinderen in aanraking komen met diverse materialen. Binnen beginnende kindcentra kunnen kinderen kennismaken met activiteiten als judo en drummen en wordt uitdaging geboden middels ‘plus’ gymlessen. Bij de meeste kindcentra is de creatie van een uitdagende omgeving in ontwikkeling. Voor nul- tot vierjarigen zijn er vaak uitdagende, inspirerende hoekjes. In het onderwijs wordt een uitdagende, inspirerende omgeving minder waargenomen.

Een bestuurder stelt dat professionals in een kindcentrum hun handelen moeten afstemmen op de ontwikkelingsgraad van kinderen. In een beginnend kindcentrum bepalen

kinderopvang- en peuterspeelzaalmedewerkers middels observaties waar een kind ondersteuning of uitdaging kan gebruiken. In ervaren kindcentra ontwerpen professionals lessen om aan te sluiten op het niveau van kinderen. In beginnende kindcentra is dit nog een uitdaging. Volgens een leidinggevende is het niet vanzelfsprekend dat professionals perfect kunnen inspelen op het niveau van kinderen. Experts nemen waar dat kindcentra ervoor open staan om op dit gebied te leren.

Mesoniveau. Om als medewerker in te kunnen spelen op de competentie-ontwikkeling van kinderen is theoretische kennis over ontwikkeling en begeleiding van kinderen volgens leidinggevendenden, bestuurders en experts essentieel. Medewerkers moeten zowel het individuele als groepsproces in de gaten houden en de kunde bezitten om lessen te ontwerpen. Het is van belang dat medewerkers hun eigen competenties in beeld hebben en kunnen reflecteren op hun handelen. Tot slot benadrukt een expert het belang van diverse talenten in een team, zodat kinderen zich “overal aan kunnen meten”.

Een expert stelt dat professionals een heldere structuur, met duidelijke doelstellingen en verwachtingen vanuit de directie nodig hebben. Medewerkers van een beginnend kindcentrum geven aan dat zij structuur missen. Zij beschrijven het transformatieproces naar het kindcentrum als ‘vaag’ en ‘theoretisch’ en ervaren onduidelijkheid over de toekomstige aansturing.

Uit alle interviews komt het belang van het samenbrengen en delen van expertise en ervaring van professionals naar voren, “en dat je elkaar helpt als het lastig wordt”, aldus een bestuurder. Experts geven aan dat medewerkers vooral moeten leren van elkaar. Het geven en ontvangen van feedback is cruciaal maar professionals vinden dit lastig.

In ervaren kindcentra geven professionals elkaar feedback. In een beginnend kindcentrum geven medewerkers elkaar enkel binnen de eigen organisatie feedback. Tussen de peuterspeelzaal en dagopvang van beginnende kindcentra is er uitwisseling van kennis en kunde. Er is echter nog geen sprake van uitwisseling van kennis en kunde tussen alle medewerkers. De wil om dit te doen is er maar verschillende werkplekken, werktijden en budgetten voor professionalisering belemmeren.

Tot slot benadrukken bestuurders en experts dat delen van kennis en het geven van feedback tussen medewerkers en ouders van belang voor de kindontwikkeling.

Exoniveau. De directie van een beginnend kindcentrum ervaart duidelijke verwachtingen vanuit het bestuur. Er is een vaste toestemmings- en besluitvormingsstructuur en het lange termijn doel is vastgelegd. Leidinggevendenden geven aan dat het bestuur ook begeleiding en advies biedt waar nodig. Bestuurders voeden professionals met kennis,

bijvoorbeeld middels bijeenkomsten met verschillende beginnende kindcentra, waar men kan leren van elkaars ervaringen. Het bestuur van een ervaren kindcentrum geeft feedback op het handelen van professionals en laat hen weten dat er ruimte voor begeleiding is.

Continuïteit

Microniveau. Volgens een expert is een gezamenlijke pedagogische visie het fundament van een kindcentrum. Een eenduidige pedagogische aanpak waarbij alle medewerkers vanuit dezelfde principes werken is cruciaal. In alle pedagogische visies staat het kind centraal. Daarbij spelen de basisbasisbehoeften bijna altijd een rol. Een expert ervaart vaak een groot verschil tussen de pedagogische visie op papier en het handelen in de praktijk. Volgens experts, bestuurders en leidinggevendenden is het dan ook belangrijk om in dialoog te gaan en blijven over wat de opgestelde visie betekent voor het handelen van medewerkers.

In een ervaren kindcentrum handelen alle professionals continu vanuit de opgestelde pedagogische visie. In een beginnend kindcentrum is er een gezamenlijke pedagogische visie maar handelen niet alle medewerkers vanuit dezelfde pedagogische principes. Er zijn nog geen concrete handelingen uit de visie afgeleid.

Daarnaast blijkt een ononderbroken leer- en ontwikkelingslijn cruciaal. Volgens experts en bestuurders is de doorgaande lijn in ervaren kindcentra duidelijk zichtbaar. In veel kindcentra is deze in ontwikkeling. Een expert stelt dat de meeste kindcentra zoeken naar een stapje verder dan een warm overdrachtsformulier.

Deelnemers geven verschillende invullingen aan de term doorgaande lijn. Een expert omschrijft een doorgaande lijn als het continu handelen op basis van de kindbehoeftes. Een andere expert stelt dat het betekent dat er geen breuken zijn tussen peuterspeelzaal, opvang en school maar dat dit in de praktijk nog een uitdaging is. Zo ligt de focus in een beginnend kindcentrum op een doorgaande lijn voor nul- tot zevenjarigen.

Een ander genoemd element is één volgsysteem voor nul- tot dertienjarigen. De meeste kindcentra zijn volgens een expert nog niet bezig met het vastleggen van de ontwikkeling van kinderen op een eenduidige manier: “De meeste vinden het ook heel eng, ‘ja, maar, en de wet op de privacy?’ . . . ‘dan mogen al die professionals in één systeem?’ , ja dat is juist de bedoeling!”. In een beginnend kindcentrum zijn de observatiesystemen van onderwijs en opvang nog niet volledig aan elkaar gekoppeld. Er is één observatiesysteem voor nul- tot zevenjarigen maar geen afstemming over de manier van observeren, waardoor interpretaties van gedragingen kunnen verschillen.

Tot slot benoemen deelnemers thema-uitwisseling tussen kinder-, peuteropvang en onderbouw, en koppeling van het sportprogramma van school aan de buitenschoolse opvang

als kenmerken van de doorgaande lijn. In een beginnend kindcentrum staat het kindcentrum-breed werken met principes van de Vreedzame School en Basisontwikkeling op de planning.

Mesoniveau en exoniveau. Continuïteit in het handelen van betrokken partijen in en rond kindcentra vereist afstemming. Open communicatie, afstemming van begrippenkaders, en een gelijkwaardige relatie tussen betrokkenen blijken voorwaarden bij het vaststellen van kernwaarden, de pedagogische visie en doorgaande lijn.

Bestuurders noemen verschillende belemmeringen bij afstemming tussen betrokkenen, zoals: belangenstrijd vanwege concurrentieposities of verschillende geloofsovertuigingen, professionals die verblind zijn door hun eigen gelijk, en vermeende verschillen in normen, waarden en werkwijzen. In deze situaties blijkt het cruciaal om aan de voorkant commitment, loyaliteit en respect voor elkaars waarden te hebben en vanuit gelijkwaardig dialoog de gemeenschappelijkheden en het hogere, gezamenlijke doel in kaart te brengen. Een bestuurder stelt dat deze verdieping meestal niet wordt opgezocht en dat betrokken partijen stranden op aannames. Verder stellen professionals uit beginnende kindcentra dat verschillen in werkplekken, werktijden, eisen en budgetten voor professionalisering de afstemming van een pedagogische visie en doorgaande lijn bemoeilijkt.

Uit alle interviews komt naar voren dat afstemming met en betrokkenheid van ouders fundamenteel is. Bestuurders, experts en leidinggevenden gaan uit van ‘educatief partnerschap’: “elkaar helpen om een arrangement te scheppen waar het kind het best in gedijt”, met ruimte voor gelijkwaardigheid, participatie, meedenken en ondersteuning. De waarden: relatie, autonomie en competentie zijn volgens een bestuurder ook van belang voor ouders.

In een ervaren kindcentrum is sprake van educatief partnerschap: medewerkers betrekken ouders bij het opstellen van ontwikkelplannen voor kinderen, delen inzichten en hebben een informatievoorziening waarmee ouders en medewerkers elkaar makkelijk op de hoogte kunnen houden. Ouders zijn betrokken bij het opstellen van de kernwaarden en pedagogische visie. Ook in een beginnend kindcentrum zijn ouders hierbij betrokken. Er is een ouderklankbordgroep en de uitspraak *‘It takes a village to raise a child’* staat hoog in het vaandel. Verdere invulling en werkelijk handelen vanuit het educatief partnerschap blijkt echter nog een uitdaging. Zo vinden sommige leerkrachten het lastig om ouders inbreng te geven. “Sommige die al langer in het onderwijs zitten zeggen dan: ‘oh dus ouders winnen?’”, aldus de schoolleider.

In een ander beginnend kindcentrum ervaren medewerkers ouderbetrokkenheid als lastig. Het lukt redelijk om ouders middels koffie-ochtenden binnen te halen maar er is geen

werkelijke betrokkenheid. Bij voorlichtingsavonden is een lage opkomst, is er weinig afstemming over regels en grenzen, en zijn ouders niet betrokken bij het opstellen van de pedagogische visie. Volgens de directeur ontbreekt gelijkwaardig partnerschap.

Integratie. Bestuurders stellen dat het essentieel is dat er geen schotten zijn binnen het kindcentrum en dat de betrokken partijen echt geïntegreerd zijn in één organisatie. Hiervoor is inhoud-gedreven samenwerking volgens een expert wezenlijk en blijkt het werken op één locatie bevorderend.

Daarentegen leidt samenwerking vanuit organisatorische, financiële of logistieke redenen ertoe dat er weinig afstemming is tussen partijen en samenwerking minder gericht is op kindbehoefte. Een bestuurder en expert noemen deze organisaties geen kindcentrum maar een ‘bedrijfsverzamelgebouw’ en ‘een optelsom van verschillende disciplines’.

Een bestuurder stelt dat het belangrijk is om als kindcentrum als één organisatie naar buiten te treden, zonder verschillende sublogo's of namen. In ervaren kindcentra is dit het geval. In beginnende kindcentra is dit soms een dilemma. Zo treedt een kinderopvangorganisatie naar buiten met hun eigen naam omdat zij reclame willen maken. De peuterspeelzaal draagt wel de naam van het kindcentrum. Het is opvallend dat hierover geen afstemming is tussen kinderopvang- en peuterspeelzaalmedewerkers.

Leiderschap. Uit alle interviews komt naar voren dat leiderschap belangrijk is bij het bewerkstelligen van continuïteit en realisatie van succesvolle kindcentra. Stimuleren en faciliteren van ontmoeting en blijvende dialoog tussen medewerkers is van belang, waarbij de leider een voorbeeld is in gelijkwaardige verbondenheid. Leiderschap speelt een rol bij het doorvoeren van veranderingen. Het is volgens experts, bestuurders en leidinggevendenden van belang om als gedreven leider voorop te gaan in veranderingen, gevoelens van medewerkers te erkennen, veranderingen tijd te geven, en het leren van medewerkers stimuleren. Visionair leiderschap is essentieel is om de visie levend te houden en vernieuwend gedrag te borgen. In een ervaren kindcentrum komt de leidinggevende continu terug op de vastgestelde visie.

Verschillende deelnemers geven verder aan dat één duidelijk aansturing belangrijk is: “. . . op het moment dat een directeur basisonderwijs verantwoordelijk blijft voor zijn basisschool en de leidinggevende kinderopvang daarvoor, dan blijven het twee aparte winkeltjes”, aldus een expert. In beginnende kindcentra is vaak sprake van verschillende directies voor onderwijs en opvang. Medewerkers van een beginnend kindcentrum zien de directeur van het kindcentrum nog niet als hun leidinggevende en ervaren onduidelijkheid over de toekomstige manier van aansturing.

Conclusie

Er is middels semigestructureerde interviews onderzocht hoe kindcentra tegemoet komen aan de basisbehoeften en of er sprake is van continuïteit. Er is in beeld gebracht in hoeverre het kindcentra lukt een omgeving te creëren waarin kinderen en professionals zich optimaal kunnen ontwikkelen.

Om tot optimale ontwikkeling te komen, is vervulling van de basisbehoeften aan relatie, autonomie en competentie vereist (Deci & Ryan, 2000). Alle deelnemers erkennen het belang van het tegemoetkomen aan de basisbehoeften. Ervaren kindcentra komen hier optimaal aan tegemoet: er is sprake van verbondenheid, een autonomie-ondersteunende stijl, structuurondersteuning en continuïteit.

Daarentegen is er in beginnende kindcentra nog niet altijd sprake van een omgeving die optimaal tegemoet komt aan de basisbehoeften. Bij het inspelen op de behoefte aan relatie zijn uitdagingen: dialoog met kinderen, verbondenheid tussen medewerkers, en verbondenheid tussen (onderwijs)medewerkers en ouders. Bij het tegemoetkomen aan de autonomiebehoefte is het hanteren van een autonomie-ondersteunende stijl, met ruimte voor eigen inbreng en vrije keuzes, richting kinderen een uitdaging. Daarbij ervaren enkele professionals een beperking van hun eigen autonomie. Uitdagingen bij het tegemoetkomen aan de competentiebehoefte zijn: duidelijke verwachtingen voor kinderen, een uitdagende speel-leeromgeving, deskundigheid van medewerkers, uitwisseling van kennis en kunde tussen medewerkers, en duidelijke doelstellingen en verwachtingen voor professionals.

Op het gebied van continuïteit zijn het handelen naar de pedagogische visie, een doorgaande lijn, afstemming tussen betrokkenen en gelijkwaardig, educatief partnerschap uitdagingen. Daarbij blijken integratie van kinderopvang en onderwijs en leiderschap belangrijk bij bewerkstelligen van continuïteit en het realiseren van een succesvol kindcentrum. In beginnende kindcentra is het soms een dilemma om als één organisatie naar buiten treden en is er niet altijd sprake van één duidelijke aansturing.

Discussie

Enkele opvallende resultaten worden nader toegelicht. Allereerst is een verschil waarneembaar tussen ervaren en beginnende kindcentra wat betreft het tegemoetkomen aan de drie basisbehoeften. Het tegemoetkomen aan de basisbehoeften op microniveau zou in ieder kindcentrum het vertrekpunt moeten zijn en zou niet afhankelijk mogen zijn van de ervaring. Verklaringen voor het niet optimaal tegemoet komen aan de basisbehoeften op microniveau zijn: een gebrek aan deskundigheid, angst om gebruikelijke normen en waarden los te laten en focus op organisatorische aspecten in plaats van kindontwikkeling.

Het niet (optimaal) hanteren van een autonomie-ondersteunende stijl komt wellicht voort uit de angst om af te wijken van de bekende manier van werken. Daarbij is er mogelijk onduidelijkheid voor medewerkers over de manieren waarop zij autonomie kunnen bieden. Zo stellen medewerkers tegemoet te komen aan de autonomiebehoefte middels taakkaarten en planborden. Dergelijke optiekeuzes dragen niet bij aan de intrinsieke motivatie (Reeve et al., 2003). Leerkrachten die in voor hen chaotische situaties een controlerende stijl hanteren, weten mogelijk niet hoe zij vanuit een autonomie-ondersteunende stijl orde kunnen realiseren. Andere redenen voor hantering van een controlerende stijl zijn de ervaring van druk vanuit leidinggevend en/of schoolomgeving (Deci, et al., 1982; Pelletier et al., 2002; Soenens et al., 2012), lesgeven vanuit extrinsieke motivatie (Soenens et al., 2012), en de persoonlijke overtuiging dat deze stijl effectief, normatief en makkelijk te implementeren is (Reeve, Vansteenkiste, & Assor, 2014).

Het verschil tussen beginnende en ervaren kindcentra in het tegemoetkomen aan de basisbehoeften op mesoniveau komt grotendeels voort uit verschil in ervaring. De geringe verbondenheid tussen medewerkers van opvang en onderwijs is in overeenstemming met bevindingen uit onderzoek van Van Buren (2011). Door geringe verbondenheid is er weinig uitwisseling van kennis en kunde en is het lastiger om het handelen op elkaar af te stemmen en continuïteit te bewerkstelligen. Dominantie vanuit het onderwijs is een van de redenen voor geringe verbondenheid. Dominantie van één organisatie blijkt vaker voor te komen wanneer twee organisaties samengaan (Van Vuuren, Beelen, & De Jong, 2010). De dominante organisatie bepaalt kenmerken van de nieuwe organisatie en ervaart hierdoor continuïteit. Leden van de gedomineerde organisatie kunnen zich minder identificeren met de nieuwe organisatie. Daarbij doen ervaren verschillen, in bijvoorbeeld werkwijzen, normen en waarden, afbreuk aan een gevoel van continuïteit (Van Knippenberg, Van Knippenberg, Monde, & De Lima, 2002).

Het belang van intrinsiek gemotiveerde medewerkers voor de ontwikkeling van kinderen komt uit dit onderzoek naar voren en is in overeenstemming met de literatuur (Katz & Shahar, 2015; Roth et al, 2007). Vanwege geringe verbondenheid, weinig uitwisseling van kennis en kunde en voor sommige medewerkers het ontbreken van autonomie, worden medewerkers niet allemaal optimaal voorzien in hun basisbehoeften. Dit doet wellicht afbreuk aan de intrinsieke motivatie en hiermee de ontwikkeling van kinderen.

Aanbevelingen voor Kindcentra

Kindcentra komen tegemoet aan de basisbehoeften van kinderen maar op dit gebied is nog veel winst te behalen. Op basis van de verschillende uitdagingen bij het tegemoetkomen aan

de basisbehoeften en het bewerkstelligen van continuïteit, is een aantal aanbevelingen gedaan. Deze kunnen gezien worden als handvatten voor kindcentra bij het creëren van een omgeving waarin kinderen tot optimale ontwikkeling kunnen komen.

Een eerste aanbeveling is bewustmaking van medewerkers waarom het belangrijk is om tegemoet te komen aan de basisbehoeften en hoe zij dit kunnen doen.

Deskundigheidsbevordering over kindontwikkeling is belangrijk en vaardigheden, zoals interactie met kinderen en het geven van positieve feedback, kunnen getraind worden.

Om beter tegemoet te komen aan de autonomiebehoefte is het belangrijk dat medewerkers geen druk ervaren vanuit leidinggevenden en schoolomgeving. Trainingen kunnen bijdragen aan het in de praktijk brengen van een autonomie-ondersteunende stijl (Reeve & Cheon, 2016). Het blijkt essentieel om medewerkers tijdens deze trainingen te voorzien in hun behoeftes aan relatie, autonomie en competentie. Dit draagt bij aan de overtuiging dat het in de praktijk brengen van autonomie- en structuurondersteuning effectief en haalbaar is, en aan de intentie om de strategieën ook daadwerkelijk te realiseren (Aelterman, Vansteenkiste, Van Keer, & Haerens, 2016).

Door facilitering van ontmoeting en dialoog, bijvoorbeeld middels ontmoetingsplekken en afstemming van werktijden, kan verbondenheid tussen medewerkers, en hiermee de uitwisseling van kennis en kunde verbeteren. Het verkrijgen van inzicht in elkaars werkzaamheden, bijvoorbeeld door bij elkaar in de groep te kijken, vermindert vooroordelen en draagt bij aan openheid en respect. Tenslotte is het cruciaal om als leidinggevende en bestuur de gelijkwaardigheid tussen verschillende partijen te benadrukken en te zoeken naar gemeenschappelijkheden. Dit faciliteert de transformatie van gescheiden groepen naar één nieuwe groep (Van Vuuren et al., 2010). Verder is het essentieel om de basisbehoeften van medewerkers continu in het oog te houden en hier als collega's, leidinggevende(n) en bestuur op in te spelen.

Ten aanzien van verbinding tussen ouders en medewerkers is het belangrijk om ontmoetingsmomenten te faciliteren, die aansluiten op de mogelijkheden en wensen van ouders. Hierdoor kan dialoog en afstemming plaatsvinden, wat bijdraagt aan de continuïteit op mesoniveau. Het is belangrijk dat leidinggevende en het bestuur medewerkers bewust maken van het belang van gelijkwaardig, educatief partnerschap.

Aanbevelingen op het gebied van continuïteit zijn het formuleren van een gezamenlijke pedagogische visie en het vaststellen en communiceren van concrete handelingen naar aanleiding van deze visie. Afstemming van begrippenkaders inzake de doorgaande lijn versoepelt mogelijk de optimalisering. Openheid, communicatie en visionair

leiderschap versterken de continuïteit. Tot slot is het bevorderen van integratie, middels ontschotting tussen onderwijs en opvang, en als één organisatie naar buiten treden een aanbeveling.

Beperkingen en Sterke Kanten

Dit onderzoek kent enkele beperkingen. De interviews zijn door één onderzoeker afgenomen, geanalyseerd en geïnterpreteerd waardoor er sprake kan zijn van subjectiviteit. Echter, alle topiclists zijn in samenwerking met adviseurs op het gebied van kindcentra opgesteld. Daarbij is tijdens de interviews veel doorgevraagd naar voorbeelden en werd de interpretatie van verkregen informatie terplekke gecheckt middels terugkoppeling van de kernboodschap. Bovendien zijn alle interviews opgenomen en zorgvuldig getranscribeerd, wat bijdraagt aan de betrouwbaarheid.

Daarnaast zijn er geen interviews afgenomen bij leerkrachten en bij medewerkers van ervaren kindcentra. Er zijn wel experts, een bestuurder en de oprichter van een ervaren kindcentrum geïnterviewd. Bovendien zijn een onderbouwcoördinator en twee leidinggevendenden uit het onderwijsdeel van een kindcentrum geïnterviewd, waarbij specifiek gevraagd is naar het handelen van medewerkers op de werkvloer. Hierdoor lijkt er toch voldoende, betrouwbare informatie verkregen.

Dit onderzoek heeft een aantal sterke kanten. Vanuit een breed theoretisch kader is onderzoek gedaan naar het tegemoetkomen aan de basisbehoeften en continuïteit op verschillende niveaus. Diverse betrokkenen in en rond kindcentra zijn geïnterviewd: van medewerkers en leidinggevendenden tot bestuurders en experts; en van beginnende tot ervaren kindcentra.

Bovendien heeft de onderzoeker tijdens de dataverzameling getracht tegemoet te komen aan basisbehoeften van deelnemers. Doordat de meeste deelnemers de onderzoeker voorafgaand aan het interview meermaals gezien en gesproken hadden, was er wellicht sprake van een meer vertrouwde, ontspannen sfeer. Dit draagt mogelijk bij aan de openheid en eerlijkheid van deelnemers, vermindert de kans op sociaalwenselijke antwoorden en vergroot zo de betrouwbaarheid. Daarbij is door ruimte voor eigen inbreng tijdens de interviews nieuwe, onverwachte maar zeer informatieve data naar voren gekomen.

Aanbevelingen voor Toekomstig Onderzoek

Een aanbeveling voor toekomstig onderzoek is een grootschaliger onderzoek waaraan medewerkers van kindcentra in verschillende ontwikkelingsstadia deelnemen. Ook zou de ervaring van kinderen van de mate waarin de omgeving tegemoetkomt aan hun basisbehoeften, hierbij betrokken kunnen worden.

RELATIE AUTONOMIE EN COMPETENTIE BINNEN KINDCENTRA

Trainingen gericht op het in de praktijk brengen van een autonomie-ondersteunende stijl zijn enkel uitgevoerd binnen het onderwijs. Een vervolgstudie naar de effectiviteit van een training voor een autonomie-ondersteunende stijl binnen kindcentra, zou dan ook interessant zijn.

Tot slot is dit onderzoek gericht op het pedagogisch handelen binnen kindcentra. Een vervolgstudie zou zich meer kunnen focussen op het didactisch handelen, bijvoorbeeld de afstemming van leerlijnen.

Literatuur

- Aartsen, van, J. & Bos, W. (2005, 22 september). Motie van de leden Van Aartsen en Bos [Kamerstuk]. Geraadpleegd via <https://zoek.officielebekendmakingen.nl/>
- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Keer, H. van, & Haerens, L. (2016). Changing teachers' beliefs regarding autonomy support and structure: The role of experienced psychological need satisfaction in teacher training. *Psychology of Sport and Exercise*, 23, 64-72. doi:10.1016/j.psychsport.2015.10.007
- Ainsworth, M. D. S. (1989). Attachments beyond infancy. *American Psychologist*, 44, 709-716. doi:10.1037//0003-066X.44.4.709
- Albers, E. M., Riksen-Walraven, J. M., & Weerth, C. de. (2010). Developmental stimulation in child care centers contributes to young infants' cognitive development. *Infant Behaviors and Development*, 33, 401-408. doi:10.1016/j.infbeh.2010.04.004
- Antonides, M. (2014). *Oriënteren op het Integraal Kind Centrum* (Masterthesis, Universiteit Utrecht). Geraadpleegd via <http://dspace.library.uu.nl/handle/1874/281948>
- Assor, A., Kaplan, H., Kanat-Maymon, Y., & Roth, G. (2005). Directly controlling teacher behaviors as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys: The roles of anger and anxiety. *Learning and Instruction*, 15, 397-413. doi:10.1016/j.learninstruc.2005.07.008
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117, 497-529. doi:10.1037/0033-2909.117.3.497
- Bescheidenheid past de kinderopvang (2015, 27 november). *Eindhovens Dagblad*. Geraadpleegd via <http://www.ed.nl/>
- Boeije, H. (2009). *Analysis in qualitative research*. Engeland, Londen: Sage.
- Bowlby, J. (1958). The nature of the child's tie to his mother. *International Journal of Psycho-Analysis*, 39, 350-373. Geraadpleegd via <http://search.proquest.com/openview/611b50fe25d02d89515aa010226812a2/1?pq-origsite=gscholar&cbl=1818729>
- Bretheron, I. (1992). The origins of Attachment Theory: John Bowlby and Mary Ainsworth. *Developmental Psychology*, 28, 759-775. doi:10.1037/0012-1649.28.5.759
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In T. Husen & T. N. Postlethwaite (Red.), *International Encyclopedia of Education*, Vol. 3. (pp. 1643-1647). New York, NY: Elsevier Sciences.
- Bronfenbrenner, U. (1995). Developmental ecology through space and time: A future perspective. In P. Moen, G. H. Elder Jr., & K. Lüscher (Red.), *Examining lives in*

- context: Perspectives on the ecology of human development* (pp. 619–648).
Washington, DC: American Psychological Association.
- Bronfenbrenner, U. (1999). Environments in developmental perspective: theoretical and operational models. In S. L. Friedman & T. D. Wachs (Red.), *Measuring environments across the life span: Emerging methods and concepts* (pp. 3-28). Washington DC: American Psychological Association Press.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In W. Damon & R. M. Lerner (Red.), *Handbook of Child Psychology* (pp. 793-828). doi:10.1002/9780470147658.chpsy0114
- Buren, J. van. (2011). *Identificatie na een fusie: Sociale groepen* (Masterthesis, Universiteit Utrecht). Geraadpleegd via <http://dspace.library.uu.nl/handle/1874/215045>
- Cheon, S. H., Reeve, J., Yu, T. H., & Jang, H. R. (2014). The teacher benefits from giving autonomy support during physical education instruction. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 36, 331-346. doi:10.1123/jsep.2013-0231
- Deci, E.L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125, 627-668. doi:10.1037/0033-2909.125.6.627
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1024-1037. doi:10.1037/0022-3514.53.6.1024
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268. doi:10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life’s domains. *Canadian Psychology*, 49, 14-23. doi:10.1037/0708-5591.49.1.14
- Deci, E. L., Ryan, R. M., & Williams, G. C. (1996). Need satisfaction and the self-regulation of learning. *Learning and Individual Differences*, 8, 165-183. doi:10.1016/S1041-6080(96)90013-8
- Deci, E. L., Spiegel, N. H., Ryan, R. M., Koestner, R., & Kauffman, M. (1982). The effects of performance standards on teaching styles: The behavior of controlling teachers. *Journal of Educational Psychology*, 74, 852-859. doi:10.1037/0022-0663.74.6.852
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The Self-Determination Perspective. *Educational Psychologist*, 26, 325

346. doi:10.1207/s15326985ep2603&4_6
- Guay, F., Ratelle, C. F., & Chanal, J. (2008). Optimal learning in optimal contexts: The role of self-determination in education. *Canadian Psychology, 49*, 233–240.
doi:10.1037/a0012758
- Hodgins, H. S., Koestner, R., & Duncan, N. (1996). On the compatibility of autonomy and relatedness. *Personality and Social Psychology Bulletin, 22*, 227-237.
doi:10.1177/0146167296223001
- Jang, H., Reeve, J., & Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology, 102*, 588-600. doi:10.1037/a0019682
- Katz, I., & Assor, A. (2007). When choice motivates and when it does not. *Educational Psychology Review, 19*, 429-442. doi:10.1007/s10648-006-9027-y
- Katz, I., & Shahar, B. (2015). What makes a motivating teacher? Teachers' motivation and beliefs as predictors of their autonomy-supportive style. *School Psychology International, 36*, 575–588. doi:10.1177/0143034315609969
- Klassen, R. M., Perry, N. E., & Frenzel, A. C. (2012). Teachers' relatedness with students: An underemphasized component of teachers' basic psychological needs. *Journal of Educational Psychology, 104*, 150-165. doi:10.1037/a0026253
- Knippenberg, D. van, Knippenberg, B. van, Monden, L., & Lima, F. de. (2002). Organizational identification after a merger: A social identity perspective. *British Journal of Social Psychology, 41*, 233–252. doi:10.1348/014466602760060228
- Koestner, R., Ryan, R. M., Bernieri, F., & Holt, K. (1984). Setting limits on children's behavior: The differential effects of controlling versus informational styles on intrinsic motivation and creativity. *Journal of Personality, 52*, 233-248.
doi:10.1111/j.1467-6494.1984.tb00879.x
- Loon, A. van. (2013). *Motivated learning: Balancing between autonomy and structure* (Proefschrift, Open Universiteit). Nederland, 's Hertogenbosch: KPC Groep.
- Manen, M. van. (1991). Can teaching be taught? Or are real teachers found or made? *Phenomenology and Pedagogy, 9*, 182-199. Geraadpleegd via <https://ejournals.library.ualberta.ca/>
- Manen, M. van, & Li, S. (2002). The pathic principle of pedagogical language. *Teaching and Teacher Education, 18*, 215–224. doi:10.1016/S0742-051X(01)00065-8
- Miserando, M. (1996). Children who do well in school: Individual differences in perceived competence and autonomy in above average children. *Journal of Educational*

- Psychology*, 88, 203-214. doi:10.1037/0022-0663.88.2.203
- Nederlands Jeugdinstituut [NJI]. (z.j.). *Integrale kindcentra en brede scholen*. Geraadpleegd op 11 juni 2016, op <http://www.nji.nl/>
- Nitecki, E. (2015). Integrated school-family partnerships in preschool: Building quality involvement through multidimensional relationships. *School Community Journal*, 25, 195-220. Geraadpleegd via <http://www.schoolcommunitynetwork.org/SCJ.aspx>
- Onderwijsraad (2008). *Een rijk programma voor ieder kind*. Geraadpleegd via <https://www.onderwijsraad.nl/>
- Oostdam, R., Tavecchio, L., Huijbregts, S., Nohr, K., & Ex, C. (2014). Een integraal kindcentrum als open leer- en ontwikkelingsgemeenschap; Tijd voor een samenhangende visie op opvoeding, educatie en opvang. *Pedagogiek*, 34, 60-73. doi:10.5117/PED2014.1.OOST
- Pelletier, L. G., Séguin-Lévesque, C., & Legault, L. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 94, 186-196. doi:10.1037//0022-0663.94.1.186
- Posada, G., Jacobs, A., Richmond, M. K., Carbonell, O. A., Alzate, G., Bustamante, M. R., & Quiceno, J. (2002). Maternal caregiving and infant security in two cultures. *Developmental Psychology*, 38, 67-78. doi:10.1037/0012-1649.38.1.67
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44, 159-175. doi:10.1080/00461520903028990
- Reeve, J., & Cheon, S. H. (2016). Teachers become more autonomy supportive after they believe it is easy to do. *Psychology of Sport and Exercise*, 22, 178-189. doi:10.1016/j.psychsport.2015.08.001
- Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98, 209-218. doi:10.1037/0022-0663.98.1.209
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion*, 28, 147-169. doi:10.1023/B:MOEM.0000032312.95499.6f
- Reeve, J., Jang, H., Hardre, P., & Omura, M. (2002). Providing a rationale in an autonomy supportive way as a strategy to motivate others during an uninteresting activity. *Motivation and Emotion*, 26, 183-207. doi:10.1023/A:1021711629417
- Reeve, J., Nix, G., & Hamm, D. (2003). Testing models of the experience of self-

- determination in intrinsic motivation and the conundrum of choice. *Journal of Educational Psychology*, 95, 375–392. doi:10.1037/0022-0663.95.2.375
- Reeve, J., Vansteenkiste, M., Assor, A., et al (2014). The beliefs that underlie autonomy supportive and controlling teaching: A multinational investigation. *Motivation and Emotion*, 38, 93-110. doi:10.1007/s11031-013-9367-0
- Riksen-Walraven, M. (2000). *Tijd voor kwaliteit in de kinderopvang* [Oratie].
Geraadpleegd via <http://www.kinderopvangonderzoek.nl/>
- Ritchie, S., & Howes, C. (2003). Program practices, caregiver stability, and child-caregiver relationships. *Applied Developmental Psychology*, 24, 497-516.
doi:10.1016/S01933973(03)00028-5
- Roeser, R. W., Midgley, C., & Urdan, T. C. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88, 408-422. doi:10.1037/0022-0663.88.3.408
- Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y., & Kaplan, H. (2007). Autonomous motivation for teaching: How self-determined teaching may lead to self-determined learning. *Journal of Educational Psychology*, 99, 761–774. doi:10.1037/0022-0663.99.4.761
- Rozendaal, G. van, & Vaes, M. (red.) (2015). *Kindcentra 2020, een realistisch perspectief*. Hoofddorp, Nederland: GDS Cross Media Group BV.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 66-78.
doi:10.1037/110003-066X.55.1.68
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). An overview of Self-Determination Theory: An organismic-dialectic perspective. In E.L. Deci & R. M. Ryan (Red.) *Handbook of self-determination research* (p. 3-33). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Schipper, J. C. de, Ijzendoorn, M. H. van, & Tavecchio, L. W. C. (2004). Stability in center day care: Relations with children's well-being and problem behavior in day care. *Review of Social Development*, 13, 531-550. doi:10.1111/j.1467-9507.2004.00282.x
- Sheldon, K. M., & Elliot, A. J. (1999). Goal striving, need satisfaction, and longitudinal well-being: The Self-Concordance Model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 546-557. doi:10.1037//0022-3514.76.3.482
- Sierens, E., Vansteenkiste, M., Goossens, L., Soenens, B., & Dochy, F. (2009). The synergistic relationship of perceived autonomy support and structure in the prediction of self-regulated learning. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 57–68.

doi:10.1348/000709908X304398

- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85, 571-581. doi:10.1037//0022-0663.85.4.571
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100, 765–781. doi:10.1037/a0012840
- Soenens, B., Sierens, E., Vansteenkiste, M., Dochy, F., & Goossens, L. (2012). Psychologically controlling teaching: Examining outcomes, antecedents, and mediators. *Journal of Educational Psychology*, 104, 108-120. doi:10.1037/a0025742
- Studulski, F. (2010). *Op weg naar het integraal kindcentrum. Een verkenning*. Geraadpleegd via <http://www.sardes.nl/uploads/EindrapportIKCnov2010.pdf>
- Studulski, F. (2011). Wat is eigenlijk een IKC? *Basisschoolmanagement*, 25(7), 24-27. Geraadpleegd via <http://www.siko.nl/Portals/728/docs/Onderwijs%20lezenswaardig/Wat%20is%20eigenlijk%20een%20integraal%20kindcentrum.pdf>
- Taskforce Kinderopvang/Onderwijs (2010). *Dutch design*. Geraadpleegd via <http://www.hetkinderopvangfonds.nl/>
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Goossens, L., Soenens, B., Dochy, F., Mouratidis, A., . . . Beyers, W. (2012). Identifying configurations of perceived teacher autonomy support and structure: Associations with self-regulated learning, motivation and problem behavior. *Learning and Instruction*, 22, 431-439. doi:10.1016/j.learninstruc.2012.04.002
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., Lens, W. (2007). Willen, moeten en structuur in de klas: over het stimuleren van een optimaal leerproces. *Begeleid zelfstandig leren*, 16, 37-58. Geraadpleegd via http://www.vfo.be/docs/vfostudiedag2007_vansteenkiste_BZL2007.pdf
- Vansteenkiste, M., Soenens, B., Sierens, E., & Lens, W. (2005). Hoe kunnen we leren en presteren bevorderen? Een autonomie-ondersteunend versus controlerend schoolklimaat. *Caleidoscoop*, 17, 18-25. Geraadpleegd via http://www.vfo.be/docs/vfostudiedag2007_vansteenkiste_Caleidoscoop2005.pdf
- Velsink, M. (2015). *Politiek Den Haag omarmt Kindcentra 2020*. Geraadpleegd via <https://www.kinderopvangtotaal.nl/>
- Verheijke, J. (2014). Opbrengsten van de brede school en het IKC. Anders kijken, meer zien. *Sardes Speciale Editie*, 15, 45-49. Geraadpleegd via <http://www.stijnverhagen.nl/>

- CmsData/PDF's%20-%20Publicaties%202013/ Artikel%20Jacques%20Sardes.pdf
- Vuuren, M. van, Beelen, P., & Jong, M. D. T. de. (2010). Speaking of dominance, status differences, and identification: Making sense of a merger. *The British Psychological Society*, 83, 627-643. doi:10.1348/096317909X463661
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297-333. doi:10.1037/h0040934
- Winter, M. de. (2012). *Socialization and Civil Society. How parents, teachers and others could foster a democratic way of life*. Rotterdam, Nederland: Sense Publishers.

Bijlage 1. Overzicht hoofdtopics en bijbehorende elementen / Coderingsoverzicht

Motivatiecontinuüm

Amotivatie

Geen motivatie

Niet persoonlijk zinnig

Ervaring incompetentie

Extrinsieke motivatie → Consequentie aan gedrag

Externe regulatie

Beloning

Straf

Intrinsieke motivatie

Natuurlijke interesse volgen

Vrije, actieve, spontane betrokkenheid

Autonomie, relatie en competentie

MICRO

Relatie

Definitie

Zich verbonden voelen aan anderen; liefde en zorg geven en krijgen; zich gerespecteerd, en geaccepteerd voelen; anderen respecteren en accepteren; openheid

Belang

Exploreren, zich verder ontwikkelen, aangaan toekomstige relaties

Tegemoetkomen aan

Sensitieve responsiviteit

Beschikbaar en toegankelijk zijn voor kinderen

Pedagogisch tactvol handelen

In gesprek gaan en blijven

Zoeken naar betekenis achter gedrag

Handelen afstemmen op perspectief kinderen

Kinderen serieus nemen, naar hen luisteren

Autonomie

Definitie

Vrije wil, ervaringen en gedrag zelf bepalen, handelen in overeenstemming met geïntegreerd

gevoel van het zelf, eigen keuze, flexibiliteit, geen druk en innerlijke bekrachtiging

Belang

Wereld ontdekken, op zo'n manier handelen dat deze past bij eigen normen en waarden

Tegemoetkomen aan

Autonomie-respecterende stijl

Handelen afstemmen op wensen, interesses, behoeften kinderen

Stimuleren zelfinitiatief

Erkennen gevoelens kinderen, verplaatsen in perspectief

Verklaringen, toelichting, informatie geven bij stellen van eisen

Geen directief taalgebruik

Ruimte voor eigen keuzes → actiekeuzes

Competentie

Definitie

Vermogen om in effectieve interactie met omgeving te treden. Drang tot aandacht, denken, exploratie en spel. Het zoeken naar activiteiten die aansluiten bij de bestaande capaciteiten en het zoeken naar uitdagingen die deze bestaande capaciteiten uitbreiden.

Drang om te willen leren, verkennen, gevoel daarin ook te slagen en succesvol te zijn.

Belang

Bestaande vaardigheden verder ontwikkelen → leidt tot volharding, plezier, participeren

Tegemoetkomen aan

Structuurondersteuning

Duidelijke verwachtingen

Doelstellingen

Beoordelingscriteria

Manieren op doel te bereiken

Begeleiding

Tips

Positieve, procesgerichte feedback

Uitdagingen bieden, aansluiten op wat kind kan

Leeromgeving biedt uitdaging

Professional biedt uitdaging

Uitdaging op niveau

MESO/EXO

Behoeften medewerkers kindcentrum (inclusief directie)

Ervaring verbondenheid in kindcentra

Acceptatie, respect

Ervaring autonomie-ondersteuning in kindcentra

Geen druk

Eigen inbreng

Perspectief innemen

Actiekeuzes

Ervaring structuur-ondersteuning in kindcentra

Duidelijke verwachtingen

Doelstellingen

Beoordelingscriteria

Manieren om doel te bereiken

Begeleiding

Tips

Positieve, procesgerichte feedback

Uitdaging

Continuïteit (Micro/Meso/Exo)

Eén pedagogische visie

Op de hoogte van, bekend mee

Afstemming

Wordt in de praktijk naar gehandeld

Doorgaande leer- en ontwikkelijn

Afstemming

Ouderbetrokkenheid

Samenwerking

Communicatie

Afstemming (pedagogische visie)

Samenwerking

Integraal

Afstemming handelen

Bijlage 2. Topiclist Leidinggevende Kindcentrum

Algemene info deelnemer en kindcentrum

Kunt u iets vertellen over uw functie en werkzaamheden binnen dit kindcentrum?

Wat drijft u?

Wat is voor u een kindcentrum?

Wat voor soort kindcentrum zijn jullie?

Kunt u de situatie van uw kindcentrum schetsen?

Welke verschillende organisaties werken samen in jullie kindcentrum?

Werken jullie ook samen in bepaalde ruimtes?

Waarom wilden jullie gaan werken als kindcentrum?

Wie was de initiatiefnemer?

Hoelang zijn jullie al bezig met de transformatie richting een kindcentrum?

In welke fase van de transformatie richting een kindcentrum zitten jullie nu?

Continuïteit (micro/meso/exo)

Pedagogische visie

Heeft uw kindcentrum een gedeelde pedagogische visie?

Wat zijn de belangrijkste elementen van deze pedagogische visie?

Hoe verliep de afstemming van één pedagogische visie met de verschillende organisaties (kinderopvang, peuterspeelzaal, onderwijs)?

Wat gaat/ging hierbij goed?

Waar liggen/lagen uitdagingen?

In hoeverre wordt deze pedagogische visie ook in de praktijk uitgedragen?

Wat gaat hierbij goed?

Waar liggen uitdagingen?

Handelen medewerkers op dezelfde manier ten aanzien van de behoefte van kinderen?

Voorbeeld?

Doorgaande leer- en ontwikkellijn

Is er een doorgaande leer- en ontwikkellijn in uw kindcentrum?

Hoe ziet deze eruit?

Hoe wordt deze afgestemd? Van 0-12 of 0-6, 7-12?

Wat gaat er goed op het gebied van doorgaande ontwikkeling?

Wat zijn uitdagingen op het gebied van een doorgaande leer- en ontwikkellijn?

Integraal team

Hoe is de samenwerking tussen medewerkers van verschillende organisaties die zijn geïntegreerd in jullie kindcentrum?

Wat gaat goed op het gebied van samenwerking tussen medewerkers van verschillende organisaties?

Wat zijn uitdagingen op het gebied van samenwerking?

Hoe zou dit beter kunnen?

Afstemming leefwerelden / samenwerking met ouders

In hoeverre is er afstemming tussen de leefwereld van kinderen in het kindcentrum en thuis?

Worden ouders betrokken bij het kindcentrum?

Hoe worden zij betrokken?

Waarbij worden zij betrokken? Voorbeelden?

Wat gaat hierbij goed?

Wat zijn uitdagingen op het gebied van ouderbetrokkenheid?

In hoeverre is er afstemming met ouders over de pedagogische visie?

Worden zij betrokken bij het opstellen van de visie?

Waarom wel/niet?

Worden ouders op de hoogte gebracht van de pedagogische visie?

Hoe?

Ervaring ARC als medewerkers en directie (meso, exo)

Wat hebben medewerkers van kindcentra nodig om tegemoet te kunnen komen aan behoefte van kinderen aan relatie, autonomie en competentie?

Probeer je er als directie voor te zorgen dat medewerkers van uw kindcentrum tegemoetkomen aan de behoefte van kinderen aan relatie, autonomie en competentie?

Hoe?

Voorbeeld?

Is het volgens u van belang dat medewerkers in uw kindcentrum onderlinge verbondenheid ervaren?

Waarom?

In hoeverre ervaren medewerkers (inclusief u) van uw kindcentrum verbondenheid?

In hoeverre wordt er vanuit de directie ingespeeld op de onderlinge verbondenheid van het team?

Wat gaat hierbij goed?

Wat zijn uitdagingen op het gebied van onderlinge verbondenheid?

Wat zou er gedaan kunnen worden om onderlinge verbondenheid te bevorderen?

In hoeverre ervaar je als directie verbondenheid met bestuur?

Wat zorgt ervoor dat je die verbondenheid ervaren?

Wat werkt tegen, waardoor ervaar je geen gevoel van verbondenheid?

Wat zou er gedaan kunnen worden om deze verbondenheid te bevorderen?

Is het volgens u van belang dat medewerkers van kindcentra autonomie ervaren?

Waarom?

In hoeverre ervaren medewerkers van uw kindcentrum autonomie?

RELATIE AUTONOMIE EN COMPETENTIE BINNEN KINDCENTRA

In hoeverre wordt er vanuit de directie ruimte gegeven voor autonomie van medewerkers?

Wat gaat hierbij goed?

Wat zijn uitdagingen bij het bieden van autonomie?

Wat zou er gedaan kunnen worden om ervaring van autonomie door medewerkers van uw kindcentrum te verbeteren?

In hoeverre ervaar je als directeur van het kindcentrum autonomie vanuit het bestuur?

Wat zorgt ervoor dat je autonomie ervaart?

Wat is een belemmering? Waardoor ervaar je geen autonomie?

Wat zou er gedaan kunnen worden om autonomie te bevorderen?

Is het volgens u van belang dat medewerkers van uw kindcentrum structuur ervaren?

Waarom?

In hoeverre biedt u als directeur van het kindcentrum structuur en houvast aan medewerkers?

Hoe? Voorbeelden?

Wat gaat hierbij goed?

Wat zijn hierbij uitdagingen?

Wat zou er gedaan kunnen worden om medewerkers meer structuur te geven?

In hoeverre ervaart u als directeur structuur en houvast (vanuit bestuur)?

Wat zorgt ervoor dat u structuur ervaart?

Wat werkt tegen, waardoor ervaart u geen structuur of houvast?

Wat zou er gedaan kunnen worden om structuur te bevorderen?

Relatie (micro)

Wat is volgens u een veilige omgeving voor kinderen?

Hoe creëren jullie in jullie kindcentrum een veilige omgeving voor kinderen?

Wat gaat er goed bij het creëren van een veilige omgeving voor kinderen?

Wat maakt dat dit goed gaat?

Waar liggen voor jullie kindcentrum nog uitdagingen bij het creëren van een veilige omgeving voor kinderen?

Wat vraagt het aan competenties en vaardigheden van medewerkers om zo'n omgeving te creëren?

Autonomie (micro)

Speelt jullie kindcentrum in op de behoefte van kinderen aan autonomie?

Hoe? Voorbeeld?

Wat gaat hierbij goed?

Zijn er factoren waardoor het soms niet lukt om tegemoet te komen aan de behoefte van kinderen aan autonomie?

Waar liggen uitdagingen bij het tegemoetkomen aan de behoefte aan autonomie?

Is er in jullie kindcentrum ruimte voor eigen keuzes van kinderen?

Kan je daar concrete voorbeelden van geven? Hoe wordt deze ruimte gegeven?

Stimuleert jullie kindcentrum het geven van ruimte voor eigen keuze? Hoe?

Wanneer krijgen kinderen deze ruimte?

Wanneer krijgen zij deze ruimte niet?

Waar in kunnen kinderen eigen keuzes maken?

Wat is het effect van deze ruimte voor eigen keuzes op kinderen?

Zijn er verschillen met betrekking tot verschillende leeftijdscategorieën in de mate waarin kinderen ruimte krijgen om eigen keuzes te maken?

Waar komt dit door?

Wat gaat goed bij het bieden van ruimte voor eigen keuzes?

Wanneer lukt het om kinderen eigen keuzes te bieden?

Waar loopt men tegenaan bij het bieden van ruimte voor eigen keuzes?

Wanneer lukt het niet om kinderen eigen keuzes te bieden?

Competentie (micro)

Het is ook belangrijk om structuur en houvast te bieden aan kinderen.

Hoe kan er volgens u structuur worden geboden aan kinderen?

Wordt er binnen jullie kindcentrum structuur geboden aan kinderen?

Op welke manier wordt er binnen jullie kindcentrum structuur geboden aan kinderen?

Voorbeeld?

Zijn er verschillen met betrekking tot verschillende leeftijdscategorieën/organisaties in de mate en manier waarop aan kinderen structuur wordt geboden?

Waar komt dit door?

Wat gaat er goed bij het bieden van houvast/structuur?

Zijn er factoren waardoor het soms niet lukt om kinderen structuur/houvast te bieden?

Welke uitdagingen liggen er bij het bieden van structuur/houvast aan kinderen?

Hoe wordt er binnen jullie kindcentrum omgegaan met individuele verschillen tussen kinderen?

Wat betekent dit voor jullie aanbod als kindcentrum? Aan welke verschillen willen jullie tegemoet komen?

Lukt het om rekening te houden met verschillen tussen kinderen?

Voorbeelden?

Wat gaat hierbij goed?

Lopen jullie ook tegen grenzen aan bij het rekening houden met individuele verschillen?

Zijn er nog uitdagingen bij het rekening houden met individuele verschillen tussen kinderen? Welke?

Wat vraagt het aan competenties en vaardigheden van medewerkers om rekening te houden met individuele verschillen?

Hoe houden jullie zicht op de ontwikkeling van kinderen?

RELATIE AUTONOMIE EN COMPETENTIE BINNEN KINDCENTRA

Wat vraagt het aan competenties van medewerkers om hier zicht op te houden?

Dagen jullie kinderen uit om zich verder te ontwikkelen?

Hoe?

Voorbeeld?

In hoeverre lukt het jou kindcentrum om een omgeving te creëren die kinderen uitdaagt om te spelen en leren?

Voorbeeld?

Wat gaat hierin goed?

Waar lopen jullie tegenaan?

Afsluiting

Wat is als directeur van kindcentrumde komende tijd je grootste uitdaging?

Wat is voor het gehele kindcentrum de komende tijd de grootste uitdaging?

Waar ben je trots op?

Heb je nog vragen aan mij?