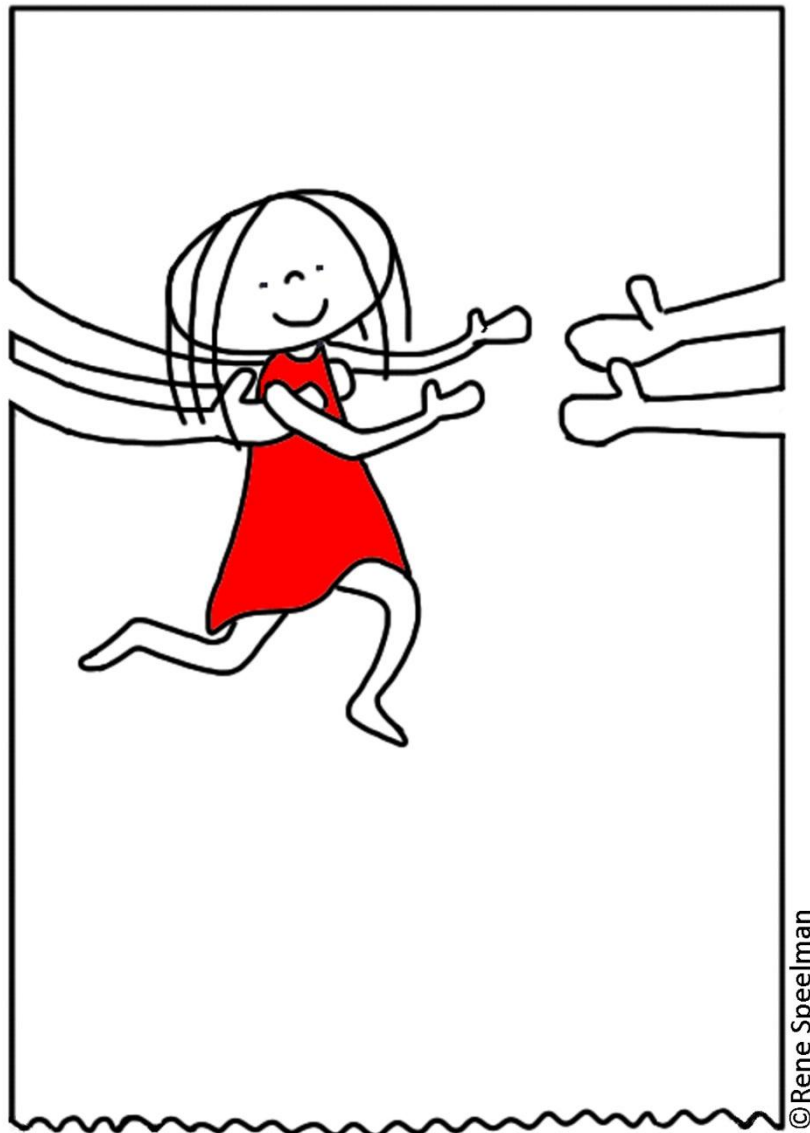


# De kloof tussen basisschool en buitenschoolse kinderopvang

Een exploratief onderzoek naar de opvattingen van leerkrachten en pedagogisch medewerkers ten aanzien van (de samenwerking in) de buitenschoolse opvang



©Rene Speelman

Masterscriptie Onderwijskunde  
Pedagogische en Onderwijskundige Wetenschappen  
Universiteit van Amsterdam  
C. Nieuwenweg, 5829518  
Begeleiders: Dr. E.J. Kuiper &  
Prof. Dr. L.W.C. Tavecchio  
Amsterdam, juni 2012

# **De kloof tussen basisschool en buitenschoolse kinderopvang**

Een exploratief onderzoek naar de opvattingen van leerkrachten en pedagogisch medewerkers ten aanzien van (de samenwerking in) de buitenschoolse opvang

Masterscriptie Onderwijskunde

Pedagogische en Onderwijskundige Wetenschappen

Universiteit van Amsterdam

C. Nieuwenweg, 5829518

Begeleiding: Dr. E.J. Kuiper &

Prof. Dr. L.W.C. Tavecchio

Amsterdam, juni 2012

*“Om zich te kunnen ontwikkelen, is het voor kinderen van belang dat zij worden gezien en uitgedaagd en dat hun wordt gevraagd hoe zij zich voelen en wat zij zouden willen, dat zij worden gecorrigeerd, verzorgd en geholpen of juist met rust worden gelaten. Waar, wanneer en door wie dat gebeurt, zijn daarbij instrumentele vragen. Het is voor kinderen niet interessant wie zich vanuit welke professionele discipline, organisatie of bekostigingsstroom met hen bezighoudt. Het gaat erom dát het gebeurt als het nodig is, en daarbij is het prettig en overzichtelijk als het niet te veel volwassenen zijn die zich professioneel met een kind bezighouden. De bijdragen aan de ontwikkeling van kinderen zijn dan ook het meest effectief als die niet versnipperd en verkokerd plaatsvinden, maar in samenhang en afstemming”*

Hooge, E.H. (2008), p. 3

# Inhoudsopgave

<b>Abstract</b>	<b>1</b>
<b>1 Inleiding</b>	<b>2 - 5</b>
1.1 Achtergronden en aanleiding	2
1.2 Wetenschappelijke relevantie	4
1.3 Maatschappelijke relevantie	5
1.4 Onderzoeksvraag	5
1.5 Opbouw van het rapport	5
<b>2 Theoretisch kader</b>	<b>6 – 25</b>
2.1 Samenwerking in de buitenschoolse opvang	6
2.1.1 Definitie van samenwerking in de buitenschoolse opvang	7
2.1.2 Interorganisationele samenwerking	7
2.1.3 Het belang van samenwerking in de buitenschoolse opvang	13
2.1.4 Voorbeelden van structurele samenwerking in de buitenschoolse opvang	17
2.2 Opvattingen van leerkrachten en pedagogisch medewerkers	19
2.3 Functies van de buitenschoolse opvang	21
2.3.1 De economische functie	22
2.3.2 De educatieve functie	23
2.3.3 De sociale functie	24
2.4 Implicaties van de uitgevoerde literatuurstudie	25
<b>3 Methode</b>	<b>26 - 29</b>
3.1 Design	26
3.2 Procedure	26
3.3 Respondenten	27
3.4 Instrumenten	27
3.5 Data-analyse	28

<b>4</b>	<b>Resultaten</b>	<b>30 - 35</b>
4.1	Beschrijving van de onderzoeksgroep	30
4.2	Opvattingen ten aanzien van de aspecten van buitenschoolse opvang	30
4.3	Opvattingen ten aanzien van de samenwerking	32
4.4	Het effect van de achtergrondvariabelen	32
4.5	Overzicht van de huidige situatie, kansen en belemmeringen van samenwerking	32
<b>5</b>	<b>Conclusies</b>	<b>36 - 37</b>
<b>6</b>	<b>Discussie</b>	<b>38 – 40</b>
6.1	Reflectie op de resultaten	38
6.2	Beperkingen van het onderzoek	39
6.3	Aanbevelingen voor vervolgonderzoek	40
6.4	Implicaties voor de praktijk	40

#### Literatuurlijst

#### Bijlagen:

Bijlage 1	Tabellen
Bijlage 2	Antwoorden op de open vragen
Bijlage 3	De vragenlijst
Bijlage 4	Overzicht stellingen

## **The gap between the Dutch school system and after-school care**

Exploratory research on the views of teachers and caregivers regarding (collaboration between schools and) after-school care

### **Abstract**

There is increasing attention for the co-operation between primary schools and after-school care. Based on the premise that collaboration leads to enhanced performance, beyond what would be achievable for separate organisations, effective co-operation should result in new opportunities for children, improved school results and a better daily routine for families with young children.

The views of teachers and caregivers regarding collaboration between schools and after-school care are unknown. This research focuses on the central question: ‘What are the differences between the expectations of teachers and caregivers of after-school care in the Netherlands?’

Seventy teachers and forty caregivers participated in the survey. The outcomes show marked differences between the views of teachers and caregivers. The lack of agreement on the responsibilities of after-school care will adversely influence co-operation. For successful collaboration, it is essential for teachers and caregivers to reach consensus and to clearly define the responsibilities of after-school care.

# 1 Inleiding

In dit inleidend hoofdstuk worden allereerst de achtergronden en aanleiding van dit onderzoek geschetst. Hierna worden de wetenschappelijke en maatschappelijke relevantie van het onderzoek besproken en de onderzoeksvraag beschreven. Afsluitend is er aandacht voor de opbouw van het rapport.

## 1.1 Achtergronden en aanleiding

Het aantal kindplaatsen in de (buitenschoolse) kinderopvang is de afgelopen jaren fors gegroeid (Jongen, 2010; Buitenhok, 2011; Dekker & Paulussen-Hoogenboom, 2011; Van Rens & Smit, 2011). In vier jaar tijd, van 2006 tot 2010, is het aantal kinderen dat naar de buitenschoolse opvang gaat meer dan verdubbeld, van 133.000 kinderen naar 315.000 kinderen (Buitenhok, 2011). Dat betekent dat eind 2010 één op de vijf basisschoolleerlingen gebruik maakte van opvang voor of na de dagelijkse schooltijd en tevens gedurende vrije dagen of middagen en in de schoolvakanties.

Het toenemende gebruik van buitenschoolse kinderopvang heeft geleid tot een uitbreiding van wetenschappelijk onderzoek naar de buitenschoolse opvang. Zo is onderzoek gedaan naar de beeldvorming van de buitenschoolse opvang onder ouders (Gilsing, 2007), het activiteitsaanbod en de behoeften van ouders en kinderen (Veen, Boogaard, Fukkink & Valkestijn, 2008), de tevredenheid van ouders en kinderen (Blom, 2008), de kwaliteits- en opleidingseisen (Boogaard, Fukkink & Felix, 2008), de pedagogische kwaliteit en de ontwikkeling van de bijbehorende meetinstrumenten (Boogaard & Fukkink, 2009) en de capaciteit en wachtlijsten (Dekker & Paulussen-Hoogenboom, 2008, 2010, 2011). In 2011 is tevens het ‘Pedagogisch kader kindercentra 4-13 jaar’ ontwikkeld dat een overzicht geeft van de praktijkervaringen in de buitenschoolse opvang en wetenschappelijke inzichten betreffende de ontwikkeling van kinderen (Schreuder, Boogaard, Fukkink & Hoex, 2011). Het laatste onderzoek naar buitenschoolse opvang gaat over de mening van ouders over de samenwerking tussen basisschool en buitenschoolse opvang (Brugge & Jongma, 2011).

Sinds 1 augustus 2007 is voor- en buitenschoolse opvang de verantwoordelijkheid van basisscholen. Op 22 september 2005 nam de Tweede Kamer een motie aan van de leden Van Aartsen en Bos. De motie werd ingediend tijdens de algemene politieke beschouwingen naar aanleiding van de begroting voor het jaar 2006. Scholen voor primair onderwijs zijn sinds de

aanpassing van wet- en regelgeving behorende bij deze motie verplicht (als ouders daarom vragen) hetzij zelf voor- en buitenschoolse opvang te verzorgen op schooldagen tussen 7.30 uur en 18.30 uur, hetzij faciliteiten te bieden waarbinnen andere partijen dat doen en hierbij de randvoorwaarden aan te geven.

In de praktijk kiezen de meeste basisscholen voor de laatste optie: zij fungeren als makelaar en sluiten een convenant af met een geregistreerde aanbieder voor kinderopvang die de voor- en buitenschoolse opvang verzorgt (Onderwijsraad, 2008). Dit wordt bevestigd door onderzoek van de Algemene Vereniging van Schoolleiders (AVS) in 2011. Van de 507 respondenten van de leden van de Algemene Vereniging Schoolleiders blijkt slechts 2% te kiezen voor het zelf verzorgen van voor- en buitenschoolse opvang (AVS, 2011). Voor de meeste basisscholen is samenwerking tussen basisschool en kinderopvangorganisatie dus noodzakelijk om te kunnen voldoen aan hun verantwoordelijkheid voor het verzorgen van buitenschoolse opvang.

In een onderzoek van onderzoeks- en adviesbureau voor kinderopvang en onderwijs 'Vyvoj' naar de samenwerking tussen basisschool en buitenschoolse opvang hebben 617 ouders die gebruik maken van buitenschoolse opvang hun mening kunnen geven over hun ervaringen. Bijna de helft van deze respondenten vindt dat er te weinig samenwerking is tussen basisschool en buitenschoolse opvang (Brugge & Jongsma, 2011). Tevens geeft 25,7% van de respondenten aan dat er geen samenwerking is en 36,3% dat zij niet weten of er samenwerking is. Gevraagd naar een waardering geven de respondenten de basisschool een 7.6, de buitenschoolse opvang een 7.3 en de samenwerking tussen deze organisaties een 5.6. Concluderend kan gezegd worden dat ouders die gebruik maken van de buitenschoolse opvang een wens hebben tot meer samenwerking en matig tevreden zijn over de huidige vorm van samenwerking.

Samenwerking tussen basisonderwijs en (buitenschoolse) kinderopvang heeft ook de aandacht van toonaangevende partijen in het veld. Zo schreef de Onderwijsraad in 2006 het rapport 'Vlechtwerk van Onderwijs en Opvang', in 2008 het rapport 'Een rijk programma voor ieder kind' en werd in 2010 een Taskforce Kinderopvang/Onderwijs opgericht die het rapport 'Dutch Design' uitbracht. In deze rapporten wordt geconcludeerd dat de lappendeken van voorzieningen waarmee een opgroeiend kind te maken krijgt verre van optimaal is. Het succes van brede scholen en de opkomst van integrale kindcentra kan gezien worden als reactie op en oplossing voor de behoefte van ouders en toonaangevende partijen aan een 'niet-versnipperd' veld.



Hoe de mensen die op de werkvloer vorm moeten geven aan de beoogde samenwerking denken over (de samenwerking in) de buitenschoolse opvang is niet bekend. Dit terwijl deze uitvoerende partijen (de leerkrachten van het basisonderwijs en de pedagogisch medewerkers van de buitenschoolse kinderopvang) wel een sleutelrol in de samenwerking spelen (Van Delden, 2009). Zonder een intensieve inhoudelijke samenwerking op de werkvloer is het niet mogelijk om een succesvolle samenwerking tot stand te brengen (id.). De beperkte kennis van opvattingen van leerkrachten en pedagogisch medewerkers ten aanzien van (de samenwerking in) de buitenschoolse opvang is de aanleiding voor dit onderzoek. Door bestaande beelden te expliciteren en toetsen levert dit onderzoek een bijdrage aan de stimulering van de samenwerking in de buitenschoolse opvang.

## **1.2 Wetenschappelijke relevantie**

Uit literatuurstudie is gebleken dat tot op heden geen (inter)nationaal onderzoek gedaan is naar de opvattingen van leerkrachten en pedagogisch medewerkers ten aanzien van (de samenwerking in) de buitenschoolse opvang. Wel is er (inter)nationaal onderzoek gedaan naar de behoefte van ouders en kinderen (Gilsing, 2007; Boogaard et al., 2008), naar de kwaliteit (Beckett, Hawken & Janockowitz, 2001; Boogaard & Fukkink, 2009) en naar de organisatie en inhoudelijke ontwikkeling van buitenschoolse opvang (Meijvogel, 1991; Dryfoos, 1999; Pierce, Hamm & Vandell, 1999; Klaassen, 2007). In 2011 hebben Brugge & Jongsma onderzoek gedaan naar de mening van ouders over de samenwerking tussen school en buitenschoolse opvang.

Vanuit de verwachting dat samenwerking leidt tot resultaten die voor elk van de organisaties afzonderlijk niet haalbaar zijn (Hendrix, Konings, Doesburg & de Groot, 1991) zou samenwerking tussen het basisonderwijs en de buitenschoolse kinderopvang kunnen leiden tot grotere ontwikkelingskansen voor kinderen (Bronfenbrenner, 1979), tot betere schoolresultaten (Desforges & Abouchar, 2003; Epstein, 2001; Fan & Chen, 2001; Fantuzzo, McWayne & Perry, 2004; Hoover-Dempsey et al., 2005; Jeynes, 2003; Mcwayne, Hampton, Fantuzzo, Cohen & Sekino, 2004; Smit, Sluiter & Driessen, 2006; Smit, Driessen, Sluiter & Brus, 2007, zoals beschreven in Menheere & Hooge, 2010:) en tot een betere dagindeling voor gezinnen met jonge kinderen (Visser, 1995; Nagel, 2001; Brugge & Jongsma, 2011). Dit onderzoek wil de interorganisatiele samenwerking tussen basisonderwijs en kinderopvang in de buitenschoolse opvang bevorderen door de opvattingen van leerkrachten en pedagogisch medewerkers te expliciteren en te toetsen.

### **1.3 Maatschappelijke relevantie**

Sinds 2007 is voor- en buitenschoolse opvang een verantwoordelijkheid van scholen voor primair onderwijs. In de praktijk zijn het de kinderopvangorganisaties die deze opvang verzorgen. Het is de wens van ouders (Brugge & Jongma, 2011) en toonaangevende partijen in het veld (Onderwijsraad, 2006 & 2008; Taskforce Kinderopvang/Onderwijs, 2010) dat de samenwerking tussen basisonderwijs en buitenschoolse kinderopvang wordt geïntensiveerd.

Een succesvolle samenwerking is niet mogelijk zonder een intensieve inhoudelijke samenwerking op de werkvloer (Van Delden, 2009). Op dit moment is onbekend hoe leerkrachten en pedagogisch medewerkers denken over (de samenwerking in) de buitenschoolse opvang. Leerkrachten en pedagogisch medewerkers spelen echter wel een sleutelrol in de samenwerking tussen basisonderwijs en buitenschoolse kinderopvang (id.). Dit onderzoek wil een bijdrage leveren aan de door de ouders en toonaangevende partijen in het veld gewenste samenwerking tussen basisonderwijs en buitenschoolse kinderopvang.

### **1.4 Onderzoeksvraag**

Doel van dit onderzoek is helder krijgen wat het beeld is dat leerkrachten en pedagogisch medewerkers hebben ten aanzien van (de samenwerking in) de buitenschoolse opvang. De onderzoeksvraag van dit onderzoek is: *Wat zijn de verschillen tussen de opvattingen van leerkrachten en pedagogisch medewerkers ten aanzien van (de samenwerking in) de buitenschoolse opvang?*

### **1.5 Opbouw van het rapport**

In dit rapport wordt verslag gedaan van een onderzoek naar de verschillen in opvattingen van leerkrachten en pedagogisch medewerkers met betrekking tot (de samenwerking in) de buitenschoolse opvang.

In hoofdstuk 2 wordt allereerst de literatuurstudie naar de drie centrale begrippen uit dit onderzoek beschreven: samenwerking, opvattingen ten aanzien van samenwerking en aspecten van de buitenschoolse opvang. Vervolgens wordt in hoofdstuk 3 de methode van het onderzoek beschreven, waarbij aandacht wordt besteed aan het onderzoeksdesign, respondenten, instrumenten en data-analyse. Hoofdstuk 4 bevat de resultaten van dit onderzoek. De conclusies van dit onderzoek staan in hoofdstuk 5. Hoofdstuk 6 tenslotte sluit het onderzoek af met discussie over de beperkingen van dit onderzoek, aanbevelingen voor vervolgonderzoek en implicaties voor de praktijk.

## 2 Theoretisch kader

Dit hoofdstuk is het resultaat van een uitgevoerde literatuurstudie. Aan de hand van relevante wetenschappelijke literatuur, artikelen en rapporten worden de twee belangrijkste begrippen van dit onderzoek beschreven: samenwerking en buitenschoolse opvang.

Het eerste deel van het theoretisch kader wordt begonnen met een definitie van het begrip samenwerking. Hierna wordt aandacht besteed aan interorganisationele samenwerking en het belang van samenwerking in de buitenschoolse opvang. Tenslotte wordt naar (inter)-nationale voorbeelden van samenwerking in de buitenschoolse opvang gekeken. In het tweede gedeelte wordt gekeken naar de opvattingen van leerkrachten en pedagogisch medewerkers. Het derde gedeelte gaat over de functies en aspecten van buitenschoolse kinderopvang. Afsluitend worden de implicaties van de uitgevoerde literatuurstudie voor het onderzoek beschreven.

### 2.1 Samenwerking in de buitenschoolse opvang

In een maatschappij die als steeds complexer, dynamischer en minder voorspelbaar wordt beschouwd is het niet eenvoudig om als organisatie voor basisonderwijs of kinderopvang te kunnen voldoen aan de kerntaak van de organisatie en de vragen uit de maatschappij. Beide organisaties werken mee aan één van de complexere vraagstukken in onze maatschappij: ontwikkeling en opvoeding van kinderen (Vandermeulebroecke, van Crombrugge, Janssens & Colpin, 2002; Hermanns, Öry & Schrijvers, 2005; Doornenbal, 2007; Onderwijsraad, 2008). De ontwikkeling en opvoeding van kinderen is complex omdat de ontwikkeling van kinderen zelden lineair verloopt en opvoeden een proces is dat zich over langere tijd afspeelt (Doornenbal, 2007). Bovendien spelen op elkaar inwerkende factoren, zoals genetische factoren, gezinskenmerken, gedrag van ouders en invloeden vanuit de bredere maatschappelijke en culturele context een grote rol in de ontwikkeling en opvoeding van kinderen (id.).

Organisaties organiseren zich in samenwerkingsverbanden om complexe vraagstukken op te kunnen lossen of als er een onderlinge afhankelijkheid is op het gebied van middelen, kennis en informatie (Mast & Ten Brummeler, 1994). Samenwerking biedt de mogelijkheid om een grotere toegevoegde waarde te behalen dan wanneer organisaties onafhankelijk van elkaar te werk gaan (Hendrix et al., 1991; Kaats, van Klaveren & Opheij, 2005; van Delden, 2009).

In het specifieke geval van de buitenschoolse opvang is er alle reden dat basisonderwijs en kinderopvang gaan samenwerken: 1) Er is een complex vraagstuk op te lossen: ‘Hoe kunnen we de ontwikkeling en opvoeding van kinderen vorm geven in onze veranderende maatschappij?’; 2) Er is sprake van onderlinge afhankelijkheid op het gebied van middelen, kennis en informatie. Basisonderwijs en buitenschoolse kinderopvang werken immers complementair, zo hebben beide organisaties huisvesting en materialen nodig voor dezelfde doelgroep kinderen, is er complementaire kennis over de ontwikkeling en opvoeding van kinderen in diverse educatieve omgevingen en hebben beide organisaties al dan niet dezelfde informatie over het kind en zijn situatie. Visser (1995) merkt bovendien op dat instellingen via samenwerking een geïntegreerd dienstenpakket kunnen aanbieden. Het geïntegreerde dienstenpakket van de buitenschoolse opvang kan men zien als een betere samenhang tussen voorzieningen voor onderwijs en kinderopvang, een aspect waar ouders grote behoefte aan hebben en waar toonaangevende partijen in het veld, zoals de PO-raad, VO-raad, Onderwijsraad, MOgroep Kinderopvang, Kinderopvangfonds, MOgroep Welzijn & Maatschappelijke Dienstverlening, BOinK en Initiatiefgroep ‘Andere Tijden’, naar streven.

### **2.1.1 Definitie van samenwerking in de buitenschoolse opvang**

In de literatuur worden vele definities gegeven van samenwerken. Vanwege het ontbreken van wetenschappelijke literatuur over samenwerking in de buitenschoolse opvang wordt in dit onderzoek gebruik gemaakt van een definitie van een samenwerkingsverband uit de zorgsector: “[...] een bewust gevormd verband tussen twee of meer organisaties [...], die met het oog op een bepaald doel, een bepaalde waarde of bepaald belang, wederzijdse verplichtingen aangaan in de verwachting tot resultaten te komen die voor elk van de organisaties afzonderlijk niet haalbaar zijn” (Hendrix et al., 1991, p.34). Resultaten, die het belang van samenwerking in de buitenschoolse opvang duiden en waarvan de verwachting is dat deze niet haalbaar zijn voor elk van de afzonderlijke organisaties, zijn: grotere ontwikkelingskansen voor kinderen, betere schoolresultaten en een betere dagindeling voor gezinnen met jonge kinderen (zie ook paragraaf 2.1.3). In de literatuur wordt het aangaan van samenwerkingsverbanden ook wel interorganisationele samenwerking genoemd.

### **2.1.2 Interorganisationele samenwerking**

Vansina, Taillieu & Schruijer (1998) omschrijven interorganisationele samenwerking als volgt: “*The characteristic of an emerging or developing work-system of people who, because*

*of their membership in other groups, institutions or social categories, come to work together on a largely self-constructed task or problem domain” (p. 162).*

Deze definitie kan onderverdeeld worden in een aantal aspecten (Boonstra, 2007):

- er is sprake van een samenwerking in ontwikkeling: van een ongeorganiseerd geheel naar een samenhangend verband;
- de deelnemers verschillen in belangen, doelen en competenties;
- de deelnemers nemen deel aan de samenwerking vanuit hun eigen omgeving;
- een ieder neemt deel met de uitdaging om tot één gemeenschappelijke probleemconstructie te komen.

Vertaald naar het onderwerp van dit onderzoek levert dit het volgende beeld op:

Basisonderwijs en buitenschoolse kinderopvang hebben beide hun eigen beelden en verwachtingen met betrekking tot de ontwikkeling en opvoeding van kinderen die zij meebrengen in het samenwerkingsverband. Gezamenlijk komen zij tot een gedeelde probleemconstructie, waarin duidelijk wordt wat het gezamenlijk doel is dat zij willen nastreven en waarin zij hun eigen belangen kunnen herkennen. Leerkrachten en pedagogisch medewerkers blijven in dienst bij hun eigen organisatie en houden hun eigen individuele en organisatorische belangen, doelen en competenties. Gaandeweg wordt er vorm gegeven aan de samenwerking tussen basisonderwijs en (buitenschoolse) kinderopvang in de buitenschoolse opvang. Mast en ten Brummeler (1994) beschrijven een soortgelijke structuur, de federatieve structuur. Leden van het samenwerkingsverband hebben zowel individuele als gemeenschappelijke doeleinden: zij blijven hun eigen werkzaamheden (gedeeltelijk) uitvoeren maar zien daarbij het nut en de noodzaak van samenwerking in.

### *Specifieke kenmerken van interorganisationele samenwerking*

Interorganisationele samenwerking verschilt op een aantal punten sterk van intra-organisationele samenwerking (Mijs, 1987; Van Noort en Lammers, 1995; Lammers, Mijs & van Noort, 2000). Van den Brink en Bruinsma (2011) beschrijven een drietal specifieke kenmerken van interorganisationele samenwerking, die verschillen van intra-organisationele samenwerking.

Een eerste kenmerk van interorganisationele samenwerking is het ontbreken van een machtscentrum dat binnen het samenwerkingsverband knopen kan doorhakken. De representanten van de samenwerkende organisaties, in dit geval leerkrachten en pedagogisch medewerkers, kunnen de ander niet dwingen om bepaalde dingen te doen of te laten.

Bovendien is er geen mogelijkheid om bij onenigheid over de te varen koers of de te verrichten activiteiten een machtscentrum de beslissing te laten nemen.

Ten tweede geldt dat de belangen voor samenwerkende organisaties slechts gedeeltelijk dezelfde zijn. In interorganisationele samenwerking spelen niet alleen gezamenlijke maar ook eigen belangen mee. Zo werken basisonderwijs en kinderopvang beide aan de ontwikkeling en opvoeding van kinderen, maar dat neemt niet weg dat de partijen afzonderlijk ook nog specifieke belangen hebben. Voor het basisonderwijs geldt dat het specifiek een educatieve functie heeft (kinderen leren lezen, schrijven en rekenen etc.), de kinderopvang heeft specifiek een opvangfunctie (een thuis bieden aan kinderen die op dat moment niet naar huis kunnen omdat de ouders niet aanwezig zijn).

Een derde kenmerk van interorganisationele samenwerking is dat de betrokken organisaties er uiteenlopende waarden op na houden (Van den Brink & Bruinsma, 2011). De invalshoek waarmee het basisonderwijs betrokken is bij de ontwikkeling en opvoeding van kinderen is een andere dan de invalshoek van de kinderopvang. Dit heeft gevolg voor het soort waarden dat men hanteert: welke zaken vindt men goed en nastrevenswaard? Goede schoolprestaties leveren is vanuit het perspectief van leerkrachten erg belangrijk. Ook pedagogisch medewerkers zouden deze waarde van belang kunnen vinden, maar zullen deze minder prioriteit geven dan leerkrachten.

Samenvattend kan geconcludeerd worden dat deze drie kenmerken van interorganisationele samenwerking ervoor zorgen dat de samenwerking een blijvend ambivalent karakter heeft. De ambivalentie is als het ware ingebakken in het proces van interorganisationele samenwerking, ofwel geïnstitutionaliseerd. De deelnemende organisaties zullen periodiek en in toenemende mate twijfelen aan het nut van deelname omdat er veel gepraat en weinig gedaan wordt (legitimiteit), dan wel omdat de inspanningen weinig resultaat opleveren (effectiviteit) (Van den Brink & Bruinsma, 2011). Ook bij de samenwerking in de buitenschoolse opvang speelt deze ambivalentie een rol. Tijd die wordt besteed aan het leren kennen van elkaar of het praten over de samenwerking levert geen direct concreet resultaat op in de oplossing voor het gezamenlijk geformuleerde probleem. Het is echter wel nodig om te komen tot een succesvolle samenwerking waarbij er gewerkt kan worden aan het gezamenlijk geformuleerde doel. Hiervoor moet namelijk voldoende duidelijkheid en overeenstemming bestaan over de taken van de samenwerkende organisaties, de zogenaamde domeinconsensus.

Interorganisationele samenwerking zal behalve door deze geïnstitutionaliseerde ambivalentie ook gekenmerkt kunnen worden door geïnstitutionaliseerde vrijblijvendheid – zeker wanneer het om organisaties in de publieke sector gaat, die geen winstoogmerk nastreven (Van den Brink & Bruinsma, 2011). Het ontbreken van een machtscentrum is hier een oorzaak van. Het feit dat samenwerken slechts een onderdeel van het totale werk is dat deelnemers uitvoeren en dat zij daarnaast nog talloze andere dingen hebben die ook tijd en aandacht opeisen kan leiden tot het niet nakomen van afspraken, niet goed voorbereid naar een overleg gaan, het bijpraten van personen die er de vorige keer niet bij waren en het ontbreken van een belangrijke partij aan tafel. Dit kan een trage voortgang of vrijblijvendheid tot gevolg hebben.

Ook de prioriteit die de gezamenlijk geformuleerde doelen voor elk van de partijen heeft is van belang bij de samenwerking (Van den Brink & Bruinsma, 2011). Hoe groter het belang of de urgentie die partijen toekennen aan grotere ontwikkelingskansen voor kinderen, betere schoolresultaten en een betere dagindeling voor gezinnen met jonge kinderen, des te sterker zal hun inzet zijn.

#### *Stimulerende en belemmerende factoren*

De volgende factoren kunnen stimulerend dan wel belemmerend werken voor de interorganisationele samenwerking: interdependentie, domeinconsensus, externe druk, cultuur en coördinatie.

Het belangrijkste motief voor samenwerking is *interdependentie* (Mijs, 1987; Van den Brink & Bruinsma, 2011). Er zijn twee vormen van interdependentie: symbiotische afhankelijkheid en concurrentieafhankelijkheid (Van den Brink & Bruinsma, 2011). Bij symbiotische afhankelijkheid zijn twee of meer organisaties niet in staat om de vereiste middelen op eigen kracht te verwerven of om hun doelen onafhankelijk van elkaar te verwerkelijken. Van concurrentieafhankelijkheid is er sprake als twee of meer actoren afhankelijk zijn van dezelfde hulpbronnen, als ze dezelfde markt bedienen of dezelfde diensten leveren, zodat de winst van de ene partij het verlies van een andere partij meebrengt (Van Noort en Lammers, 1995). Symbiotische afhankelijkheid stimuleert de samenwerking eerder dan concurrentieafhankelijkheid. Interdependenties liggen niet voor altijd vast en beide vormen van interdependentie kunnen ook tegelijkertijd optreden. In dat geval hebben de betrokken organisaties elkaar nodig voor het bereiken van hun eigen doeleinden terwijl zij tegelijkertijd concurreren om hulpbronnen (subsidies), taken en doelgroepen (id.). De formulering van de definitie van samenwerking in de buitenschoolse opvang in paragraaf *De kloof tussen basisonderwijs en buitenschoolse kinderopvang*

2.1.1. gaat ervan uit dat er sprake is van symbiotische afhankelijkheid, waarbij basisonderwijs en kinderopvang de volgende doelen niet onafhankelijk van elkaar kunnen verwerkelijken: grotere ontwikkelingskansen voor kinderen, betere schoolresultaten en een betere dagindeling voor gezinnen met jonge kinderen. Van concurrentieafhankelijkheid is op dit moment veelal geen sprake. Weliswaar bedienen beide partijen dezelfde doelgroep, maar dit doen zij eerder complementair dan concurrerend. De basisscholen sluiten immers veelal een convenant met kinderopvangorganisaties om aan hun verantwoordelijkheid voor het verzorgen van buitenschoolse opvang te kunnen voldoen. Mogelijk zou concurrentieafhankelijkheid in de toekomst wel een rol kunnen gaan spelen als meer schoolbesturen ervoor gaan kiezen om zelf buitenschoolse opvang aan te bieden.

Representanten van samenwerkende organisaties hebben beelden en verwachtingen van wat andere partijen kunnen. Deze kunnen gebaseerd zijn op ervaring, maar berusten even vaak op vooroordelen. Bestaande beelden en verwachtingen kunnen de beoogde samenwerking even goed bevorderen als belemmeren. Als er voldoende duidelijkheid en overeenstemming bestaat over de taken van de samenwerkende organisaties is er sprake van *domeinconsensus*. Het streven naar domeinconsensus kan de interorganisationele samenwerking bevorderen (Van den Brink & Bruinsma, 2011). Op dit moment is onduidelijk wat de beelden en verwachtingen zijn van leerkrachten basisonderwijs en pedagogisch medewerkers buitenschoolse opvang

*Externe druk* om samenwerking tussen partijen te stimuleren of zelfs af te dwingen is veelal afkomstig van de overheid, die hiervoor gebruik maakt van regelgeving of subsidiebepalingen. Ook een maatschappelijk probleem dat leidt tot grote onvrede en dat een bepaald besef van urgentie tot gevolg heeft, kan tot externe druk leiden (Edelman Bos, 1980; Mijs, 1987). De invoering door de overheid van de motie van Aartsen/Bos kan gezien worden als stimulans voor de samenwerking tussen onderwijs en kinderopvang. Sindsdien zijn de basisscholen immers verplicht om (als ouders daarom vragen) zelf voor- en buitenschoolse opvang te bieden, hetzij faciliteiten te bieden waarbinnen andere partijen dat doen en hierbij de randvoorwaarden aan te geven. Van dwang kan niet gesproken worden, aangezien de basisscholen zelf de keuze hebben hoe zij vorm geven aan de uitvoering van deze verplichting. Kinderopvang is daarentegen afhankelijk van de vorm waar de basisschool voor kiest en de keuze die ouders maken. Het willen behouden van haar bestaansrecht kan een belangrijke reden van de kinderopvang zijn om goede samenwerking met de basisscholen na streven, in deze zin kan er sprake zijn van externe druk van de overheid. Immers: als



basisscholen massaal kiezen voor het zelf verzorgen van buitenschoolse opvang kan dit het bestaan van buitenschoolse opvang in gevaar brengen.

Ook de door de overheid ingevoerde Kinderopvangtoeslag kan leiden tot externe druk van de overheid op de samenwerking in de buitenschoolse opvang. Een wijziging van deze manier van financiering van buitenschoolse kinderopvang door de overheid kan van invloed zijn op deze marktgerichte sector en daarmee ook op de samenwerking tussen kinderopvang en basisonderwijs. De wens van ouders tot meer samenwerking in de buitenschoolse opvang kan ook gezien worden als externe druk. Ouders zijn de klanten van de buitenschoolse kinderopvang en kunnen via de medezeggenschapsraad in de basisschool hun invloed doen gelden. Echter: het gaat hier om een beperkte groep ouders. Niet alle ouders hebben te maken met buitenschoolse opvang, ongeveer twintig procent van de kinderen die naar de basisschool gaan, maken gebruik van buitenschoolse kinderopvang.

Een gelijksoortige *cultuur* vergemakkelijkt het scheppen van gezamenlijke communicatie- of overlegstructuren en bevordert het afstemmen van de werkprocessen binnen de betreffende organisaties. Bovendien kunnen mensen elkaar beter ‘verstaan’, waardoor voorkomen wordt dat communicatieproblemen de samenwerking nadelig beïnvloeden (Edelman Bos, 1980; Litwak & Rothman, 1970). Verschillen in cultuur tussen organisaties komen veelvuldig voor. Zij behoeven geen onoverkomelijke hindernis voor succesvolle samenwerking te zijn. Omgekeerd geldt dat overeenkomst in cultuur geen garantie voor succes vormt (Van den Brink & Bruinsma, 2011). Als belangen van betrokken organisaties voldoende overeenkomen, dan wel een groot gewicht hebben, worden culturele verschillen eerder overbrugd (Terpstra, 2001). Van belang is ook dat representanten accepteren dát zij verschillend denken en verschillend handelen, gegeven hun uiteenlopende waardenoriëntaties en professionele doelstellingen (Van den Brink & Bruinsma, 2011). Naarmate de samenwerkende partijen meer overtuigd zijn van de noodzakelijkheid van hun samenwerking, van de interdependentie van hun samenwerking, wordt er sneller over cultuurverschillen heen gestapt (Mijs, 1987; Van den Brink & Bruinsma, 2011).

Om richting te geven aan het proces, de voortgang te bewaken en conflicten te beslechten is het hebben van een coördinator in de samenwerking tussen basisonderwijs en kinderopvang van belang (De Bruijn, Heuvelhof & in 't Veld, 2002). *Coördinatie* kan voor samenwerking zorgen, het niet hebben van coördinatie kan de samenwerking belemmeren (Terpstra, 2001).

### **2.1.3 Het belang van samenwerking in de buitenschoolse opvang**

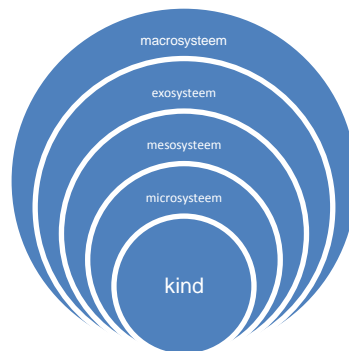
Door het aangaan van samenwerkingsverbanden worden betere resultaten bereikt. Niet alleen profiteren de organisaties van elkaars kennis, ervaring en contacten, maar ze kunnen de opbrengsten ook op efficiënte wijze behalen door gericht taken te verdelen (Akkerman, Torenvlied, Schalk en Allen, zoals beschreven in Verlet & Devos, 2010). Onderzoek laat zien dat hoe meer relaties organisaties onderhouden met andere organisaties binnen hun netwerk, hoe beter zij presteren, met name als het gaat om de verspreiding van informatie en kennis (Brass, Galaskiewicz, Greve & Tsai, 2004; Powell, Koput & Smit-Doerr, 1996; Tsai & Ghoshal, 1998). Dit pleit voor samenwerking tussen basisonderwijs en (buitenschoolse) kinderopvang, als ook voor een uitbreiding van de samenwerking met andere relevante organisaties die het ‘basisschoolkind’ als doelgroep hebben: organisaties rondom de zorg van het kind, het welzijnswerk, sportverenigingen en kunstencentra. Dit onderzoek richt de focus op de samenwerking tussen het basisonderwijs en de (buitenschoolse) kinderopvang vanwege het grote aandeel van beide partijen in het dagelijks leven van steeds meer kinderen en de bijzondere situatie waarin basisscholen verantwoordelijk zijn voor het aanbieden van buitenschoolse opvang, maar dit in de praktijk overlaten aan kinderopvangorganisaties.

#### *Het belang van samenwerking: grotere ontwikkelingskansen voor kinderen*

Reeds in 2001 heeft Tavecchio aangegeven dat de (buitenschoolse) kinderopvang zich tot een uniek opvoedingsmilieu ontwikkelde; naast het gezin en de school. Vanuit de gedachte van de ecologische systeem theorie is de samenwerking tussen school, gezin en kinderopvang van groot belang voor de ontwikkeling van kinderen.

Het ecologisch model van Bronfenbrenner (1979, zie figuur 1) beziet de ontwikkeling van een kind vanuit zijn relatie met de omgeving. Bronfenbrenner onderscheidt, evenals andere vertegenwoordigers van de ecologische benadering, in zijn model elkaar beïnvloedende concentrische systemen (Stevens & Elchardus, 2002, zoals beschreven in Mooren, 2006). Deze systemen betreffen het microsysteem, het mesosysteem, het exosysteem en het macrosysteem, waarin de gelaagdheid van de- voor de kinderlijke ontwikkeling relevante- sociale omgeving tot uitdrukking wordt gebracht

*Figuur 1: ecologisch model van Bronfenbrenner*



Het microsysteem bestaat uit de directe ervaringen van een kind in een bepaalde omgeving. Per dag komen kinderen gewoonlijk in aanraking met verschillende *microsystemen*, zoals het microsysteem gezin en het microsysteem school (Eysenck, 2004). Andere microsystemen zijn bijvoorbeeld: familie, vrienden, kinderopvang en sportclub.

Rond het microsysteem bevindt zich het *mesosysteem*. Dit systeem wordt door Bronfenbrenner als volgt omschreven: “A mesosystem comprises the interrelations among two or more settings in which the developing person actively participates” (Bronfenbrenner, 1979, p. 26). Voorbeelden zijn de relatie tussen gezin en school en de relatie tussen school en de peergroep.

De laag om het mesosysteem is het *exosysteem*. Het exosysteem bestaat uit factoren waar de jongere niet direct deel van uit maakt, maar die indirect wel invloed hebben op hem (Eysenck, 2004). De organisatie van het onderwijsstelsel, het schoolbeleid, de media en het werk van ouders bevinden zich bijvoorbeeld in het exosysteem. De buitenste cirkel betreft het *macrosysteem*. Het macrosysteem “refers to consistencies, in the form and content of lower-order systems (micro-, meso-, and eso-) that exist, or could exist, at the level of the subculture or the culture as a whole, along with any belief systems or ideology underlying such consistencies” (Bronfenbrenner, 1979, p. 62). Dit niveau bevat de waarden, wetten en (geloofs-) overtuigingen van de maatschappij; op dit niveau bevinden zich bijvoorbeeld religie en politiek.

Voor een kind dat naar de buitenschoolse opvang gaat maken zowel de basisschool als de buitenschoolse kinderopvang onderdeel uit van het microsysteem. De interactie tussen de microsystemen en het mesosysteem, is van invloed op de ontwikkeling van dit kind. De interactie tussen basisschool en buitenschoolse opvang, het onderwerp van dit onderzoek,

behoort in het ecologisch model van Bronfenbrenner tot het mesosysteem. “Volgens Bronfenbrenner groeit het ontwikkelingsstimulerende potentieel van ieder levensterrein met het aanbod van de ondersteunende verbindingen met andere terreinen” (Klaassen, 1991, zoals beschreven in Mooren 2006, p. 131). Ofwel: de ontwikkeling van een kind kan gestimuleerd worden door samenwerking tussen basisonderwijs en kinderopvang in de buitenschoolse opvang.

#### *Het belang van samenwerking: betere schoolresultaten*

Onderzoek naar een ander mesosysteem, de interactie tussen gezin en school, wijst uit dat betrokkenheid van ouders van positieve invloed is op de schoolresultaten van het kind (Desforges & Abouchaar, 2003; Epstein, 2001; Fan & Chen, 2001; Fantuzzo, McWayne & Perry, 2004; Hoover-Dempsey et al., 2005; Jeynes, 2003; Mcwayne, et al., 2004; Smit, et al., 2006; 2007, zoals beschreven in Menheere & Hooge, 2010). Ook de betrokkenheid van ouders bij educatieve programma's in de zomervakantie blijkt effectief voor de schoolse prestaties van kinderen (Cooper et al., 2000, zoals beschreven in Menheere & Hooge, 2010). Het inzicht dat ouderbetrokkenheid ertoe doet wordt inmiddels dan ook breed gedeeld door wetenschappers, leraren, ouders, politiek en samenleving (Menheere en Hooge, 2010).

Hoewel er (nog) geen wetenschappelijk onderzoek naar gedaan is, is het aannemelijk dat ook de samenwerking tussen basisschool en buitenschoolse opvang van positieve invloed is op de schoolresultaten van een kind. Met het groeien van de ondersteunende verbindingen met andere terreinen groeit ook het ontwikkelingsstimulerend potentieel van ieder levensterrein, aldus Bronfenbrenner.

#### *Het belang van samenwerking: een betere dagindeling voor gezinnen met jonge kinderen*

Om de arbeidsparticipatie van jonge ouders te stimuleren heeft de overheid sinds 2005 een gewijzigd beleid gevoerd ten opzichte van de kinderopvang. De Wet kinderopvang werd ingevoerd, de kinderopvangtoeslag is aanzienlijk verhoogd en de inkomensafhankelijke combinatiekorting is fors geïntensiveerd. De groei van de arbeidsparticipatie van vrouwen (lees: moeders) heeft er toe geleid dat de buitenschoolse opvang in deze periode fors is gegroeid. Sinds deze beleidswijzigingen is de behoefte aan kinderopvang sterk toegenomen en zijn de uitgaven aan kinderopvang fors gestegen. De uitgaven stegen van 1 miljard euro in 2004 naar 3 miljard euro in 2009 (Jongen, Bettendorf & Muler, 2011). Het aantal kindplaatsen in de buitenschoolse opvang is, volgens Jongen et al. (2011), over de periode 2005-2009 gegroeid met 116%. Onder de buitenschoolse opvang valt in deze analyse zowel de opvang

door een kinderopvangorganisatie, als de opvang door een gastouder. Het Netwerkbureau Kinderopvang komt met afwijkende gegevens. Volgens hun berekening is de buitenschoolse opvang over de periode 2006-2010 met 129.845 kindplaatsen gestegen, dit is een stijging van 137%. Een stijging van 116% (Jongen et al., 2011), dan wel 137% (Dekker & Paulussen-Hoogenboom, 2011) is een forse toename in het aantal kindplaatsen in de buitenschoolse opvang. Kinderen die naar de buitenschoolse opvang gaan, doen dat gemiddeld 2 à 3 dagen per week. Het aantal kinderen dat gebruik maakt van de buitenschoolse opvang is derhalve groter dan het aantal kindplaatsen. Eind 2010 bezocht ongeveer 1 op de 5 basisschoolleerlingen (19,9%) de buitenschoolse opvang.

Niet alleen het gewijzigd beleid ten opzichte van de kinderopvang heeft geleid tot een grotere deelname van kinderen aan de buitenschoolse opvang. De veranderende wet- en regelgeving in 2007 waarbij het basisonderwijs verantwoordelijk werd voor de buitenschoolse opvang, heeft er ook voor gezorgd dat de buitenschoolse opvang meer zichtbaar, meer bekend bij mensen en meer geaccepteerd is (Schreuder, Valkestijn en Mewissen, 2008).

Internationaal onderzoek uit 2008 (OECD) bevestigt het beeld dat de mogelijkheden voor het combineren van arbeid en zorg sterk zijn verbeterd. In de 29 onderzochte OECD landen zijn de mogelijkheden voor het opvangen van kinderen en de bijbehorende financiering gestegen. Een samenhangend beleid, dat ouders (maar ook werkgevers en werknemers) een continuüm van hulp biedt, is slechts in enkele landen beschikbaar. Nederland hoort daar niet bij. De OECD wijst erop dat het ontbreken van *after school care* een toenemende bron van zorg is.

Het managen van dagelijkse zorgtaken in combinatie met arbeid blijft lastig. De fysieke en sociale infrastructuur van de Nederlandse samenleving blijkt onvoldoende ingericht op nieuwe leefpatronen en samenlevingsverbanden. Chorus (2002) meldt dat uit onderzoeken die de commissie Dagarrangementen reeds in 2001 en 2002 liet uitvoeren bleek dat een betere samenhang tussen voorzieningen voor onderwijs, opvang en vrije tijd hard nodig was. Tachtig procent van de ouders bleek een grote behoefte te hebben aan samenwerking tussen onderwijs, opvang en vrijetijdsinstellingen (Nagel, 2001). Tien jaar later, in 2011 heeft er een onderzoek plaatsgevonden onder ouders die gebruik maken van buitenschoolse opvang naar de samenwerking tussen basisschool en buitenschoolse opvang (Brugge & Jongsma, 2011). De conclusie van dit onderzoek is dat ouders die gebruik maken van de buitenschoolse opvang nog steeds een wens hebben tot meer samenwerking en matig tevreden zijn over de huidige vorm van samenwerking.

De huidige discussie en ontwikkelingen met betrekking tot de invoering van nieuwe schooltijden in het onderwijs, schooltijden die beter aansluiten bij de behoefte van ouders en organisaties en de ontwikkeling van kinderen sluiten aan bij de behoefte aan een betere samenhang tussen voorzieningen.

#### **2.1.4 Voorbeelden van structurele samenwerking in de buitenschoolse opvang**

Sinds augustus 2007 zijn scholen voor basisonderwijs (als ouders daarom vragen) verplicht hetzij zelf buitenschoolse opvang te verzorgen tot 18.30 uur, hetzij faciliteiten te bieden waarbinnen andere partijen dat doen en hierbij de randvoorwaarden aan te geven. De overheid zette hiermee een belangrijke stap op weg naar samenwerking tussen basisonderwijs en kinderopvang. In de praktijk blijkt het basisonderwijs ervoor te kiezen om de buitenschoolse opvang niet zelf aan te bieden, maar als makelaar te fungeren en de ouders door te verwijzen naar een kinderopvangorganisatie. Uit onderzoek van het AVS (2011) blijkt dat slechts 2% van de basisscholen ervoor kiest om zelf buitenschoolse opvang aan te bieden. Voor de meeste basisscholen is samenwerking tussen basisschool en kinderopvangorganisatie dus noodzakelijk om te kunnen voldoen aan hun verantwoordelijkheid tot het verzorgen van buitenschoolse opvang. De basisscholen die in Nederland het concept brede school hanteren streven naar meer structurele samenwerking met de buitenschoolse kinderopvang.

#### *De Brede School in Nederland*

Er is sprake van een brede school als een school structureel samenwerkt met voorzieningen voor kinderopvang, welzijn, zorg, sport en/of cultuur en deze voorzieningen gezamenlijk zorgen voor een substantiële verbinding van het aanbod op het gebied van educatie, kinderopvang, welzijn, zorg, sport en/of cultuur (Kruiter et al., 2012).

De brede school werkt -als samenwerkingsverband- aan het ontwikkelen van doorgaande (leer-) lijnen. Door het afstemmen van pedagogische en educatieve doelen beoogt men een bijdrage te leveren aan optimale ontwikkelingskansen voor kinderen en sociale cohesie in de wijk (Schreuder et al., 2008). De brede school is ontstaan in de jaren negentig en werd toen nog voornamelijk gezien als middel voor achterstandbestrijding. Inmiddels heeft het gedachtegoed van de brede school zich breed verspreid in Nederland en is de brede school er niet alleen meer in grote steden met veel achterstandskinderen. Op het totaal van 7000 Nederlandse basisscholen maken er ruim 2000 deel uit van een brede school (Kruiter et al., 2012).

## *Internationale voorbeelden*

Ook elders in Europa zijn tal van voorbeelden te vinden waarbij de basisschool en buitenschoolse kinderopvang intensief samenwerken. Hierbij moet worden opgemerkt dat in veel Europese landen er veel overheidsbemoeienis is waar het gaat om de opvoeding van kinderen. Landen als België, Frankrijk, Groot-Brittannië en Zweden zien het regelen van en invulling geven aan de kinderopvang als taak van de overheid (Schreuder et al., 2008). In Nederland omvat de bemoeienis vooral het onderwijs, niet de kinderopvang (id.). Schreuder, Valkestijn & Hajer (2008) omschreven in hun boek *Dagarrangementen in de brede school* een tweetal internationale voorbeelden voor een samenhangend aanbod van onderwijs, opvang en vrije tijd.

### Groot-Brittannië

Groot-Brittannië lijkt qua infrastructuur voor onderwijs en kinderopvang op Nederland. Scholen zijn tot ongeveer 15.00 uur open en kinderen van werkende ouders kunnen daarna naar de Kidsclubs. De regering voert een stimuleringsbeleid om tot geïntegreerde voorzieningen voor kinderen en ouders te komen. In 2015 moeten er overal *Children's centres* staan, waarin een pakket van onderwijs, welzijn, kinderopvang, gezondheidszorg en opvoedingsondersteuning wordt aangeboden. Niet de arbeidsparticipatie van ouders met jonge gezinnen is de primaire reden voor dit beleid, maar het bieden van betere ontwikkelingskansen aan kinderen en rust brengen in het leven van ouders. Men gaat ervan uit dat samenwerkende voorzieningen rondom de school meer kwaliteit leveren dan ieder apart. De school wordt dan ook als middelpunt gezien. Uit evaluaties van de eerste 100 pilots blijkt onder andere dat kinderen die gebruik maken van samenwerkende voorzieningen beter presteren op school en dat hun gezondheid en welbevinden verbetert.

### Zweden

Zweden dient vaak als voorbeeld als het gaat om de combinatie van arbeid en zorg. In de jaren negentig is Zweden overgegaan op een systeem van brede scholen, waarin opvang geheel geïntegreerd is. Deze werkwijze is geëntameerd en gestimuleerd door de overheid. Scholen zijn tussen 8.00 en 17.00/18.00 uur geopend. De klassen zijn multifunctioneel ingericht en de kinderen krijgen 's ochtends les en kunnen 's middags gewoon in hetzelfde lokaal spelen. Pedagogisch medewerkers en leerkrachten werken samen om dit schoolprogramma elke dag weer tot een goed einde te brengen. Er wordt ook een warme maaltijd gegeten op school. Ouders en leerkrachten zijn tevreden over dit systeem. De plek en

de volwassenen zijn de hele dag hetzelfde en de dag voor een kind is een geheel. De overheid subsidieert de scholen om de hele dag open te zijn en de ouders betalen een bijdrage. Er is één opleiding voor toekomstige leerkrachten en pedagogisch medewerkers (op HBO niveau). De specialisatie vindt pas in het laatste jaar plaats.

Deze voorbeelden geven een idee van de manier waarop overheid, basisschool en kinderopvang met elkaar kunnen samenwerken. De overheid in Nederland staat meer op afstand en stuurt minder in de inhoudelijke samenwerking tussen basisonderwijs en kinderopvang dan in andere Europese landen. Dit betekent dat de inhoudelijke samenwerking tussen basisonderwijs en kinderopvang niet van bovenaf op zal worden opgelegd, maar dat dit van onderaf vorm zal moeten krijgen.

## **2.2 Opvattingen van leerkrachten en pedagogisch medewerkers**

Naar de opvattingen van leerkrachten van het basisonderwijs en pedagogisch medewerkers van de buitenschoolse kinderopvang over (de samenwerking in) de buitenschoolse opvang is nagenoeg geen onderzoek gedaan. Dit terwijl deze partijen, de uitvoerders, wel een sleutelrol in de samenwerking spelen (Van Delden, 2009). Zonder een intensieve inhoudelijke samenwerking op de werkvloer is het niet mogelijk om een succesvolle samenwerking tot stand te brengen (id.).

Opvattingen van leerkrachten spelen een belangrijke rol bij de vormgeving van hun onderwijspraktijk (Kagan, 1990; Fang, 1996; Beijaard & De Vries, 1997; Mathijssen, 2006). Er is al veel onderzoek gedaan naar opvattingen van leerkrachten (Mathijssen, 2006), met name op het gebied van onderwijzen en leren. In de onderzoeksliteratuur is een redelijk consistent beeld van hoe opvattingen van leerkrachten ontstaan (Beijaard & de Vries, 1997). Opvattingen worden beïnvloed door de opgedane eigen ervaringen, de opvattingen van collega's, team en leidinggevendenden, onderwijskundige informatiebronnen, formele scholing en maatschappelijke discussies. Kenmerkend voor opvattingen is dat ze persoonlijk, contextgebonden en inhoudsafhankelijk zijn en grotendeels onbewust (id.). Bolhuis (2000) erkent deze kenmerken en vult ze aan:

- opvattingen hebben zowel een cognitieve als een emotionele component;
- er wordt onderscheid gemaakt tussen centrale en perifere opvattingen;
- opvattingen zijn soms diep geworteld door (ontstaans-)geschiedenis en verweving met de identiteit van de betrokkene;
- opvattingen functioneren als een 'filter' bij het waarnemen en verwerken van nieuwe informatie;



- opvattingen zijn niet persé logisch of consistent;
- opvattingen hebben betrekking op hoe het werkelijk is en hoe het zou moeten zijn (ideaal);
- opvattingen zijn niet eenvoudig te veranderen.

Met betrekking tot de veranderbaarheid van opvattingen van docenten geven onderzoeken verschillende uitkomsten. Sommige achten de opvattingen van leerkrachten vrijwel onveranderbaar (Pajares, 1992), andere sluiten een snelle verandering door een sleutelervaring niet uit (Kagan, 1992; Beijaard & De Vries, 1997). Volgens Kagan (1992) veranderen docenten hun opvattingen niet onder invloed van het lezen van boeken en de toepassing van wetenschappelijke resultaten. Leerkrachten lijken de meeste van hun opvattingen te hebben ontleend aan hun eigen ervaringen en praktijk en die van collega's. Opvattingen van docenten kunnen aanknopingspunten ('anchors') zijn voor verdere ontwikkeling, maar ontwikkeling ook belemmeren ('brittle'), omdat de nieuwe opvattingen niet passen in de bestaande. Volgens Beijaard en de Vries (1997) ontwikkelen docenten hun opvattingen langzamerhand op basis van de cumulatie van onderwijservaring. Ze sluiten een radicale verandering in opvattingen door een belangrijke sleutelervaring niet uit. In tegenstelling tot Pajares (1992) die vindt dat opvattingen vrijwel onmogelijk zijn te veranderen, gaan zij er vanuit dat docenten hun opvattingen veranderen om meer plezier in hun werk te krijgen en nieuwe mogelijkheden te verkennen.

Naar de opvattingen van pedagogisch medewerkers in de buitenschoolse kinderopvang over (de samenwerking in) de buitenschoolse opvang is weinig onderzoek gedaan. Du Bois-Reymond, Belt, De Bakker, te Poel & Nelissen (1998) deden onderzoek naar de vergelijking van de visies van kinderen, ouders en buitenschoolse voorzieningen op het functioneren van de opvang en de dagindeling van ouders en kinderen die van deze voorzieningen gebruik maken. Dit onderzoek geeft geen informatie over de opvattingen van pedagogisch medewerkers in de buitenschoolse opvang.

In 2008 is er een onderzoek geweest naar de opvattingen over kwalitatief goede buitenschoolse opvang in Nederland (Boogaard et al.). In dit onderzoek is aandacht besteed aan een viertal aandachtsgebieden: doelstelling en inhoud, pedagogisch beleid, pedagogisch klimaat en opleiding. Drie pedagogisch medewerkers dan wel leidinggevendenden hebben deelgenomen aan panelgesprekken en 54 pedagogisch medewerkers hebben meegedaan aan een vragenlijstonderzoek. Eén van de conclusies van dit onderzoek was dat kwalitatief goede buitenschoolse opvang moet voldoen aan goede samenwerking met de omgeving: ouders, basisscholen en clubs, "opdat het welzijn van de kinderen goed gevolgd wordt vanuit

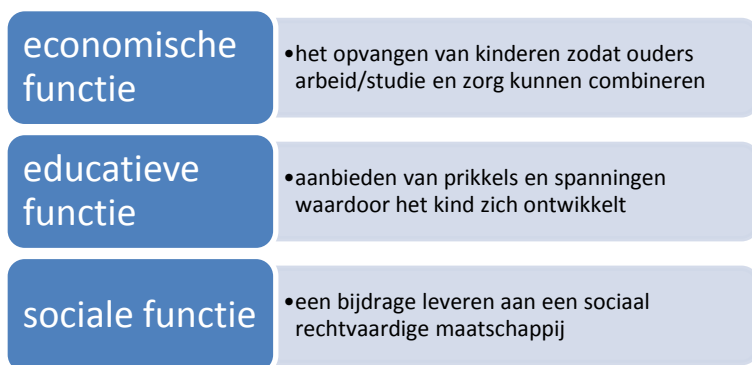
verschillende perspectieven en opdat er een betere organisatorische stroomlijning kan ontstaan tussen alles wat wordt aangeboden voor kinderen” (Boogaard et al., p. 98).

Aangezien de opvattingen over (de samenwerking in) de buitenschoolse opvang van zowel leerkrachten als pedagogisch medewerkers niet bekend zijn, is het onduidelijk welke invloed deze opvattingen hebben op de huidige samenwerking tussen het basisonderwijs en de buitenschoolse kinderopvang.

### 2.3 Functies van de buitenschoolse opvang

In Nederlandse literatuur over de buitenschoolse opvang wordt weliswaar aandacht besteed aan de functies van de buitenschoolse opvang, doch van een eenduidige benaming en functie-indeling is geen sprake. Dit in tegenstelling tot literatuur over de Vlaamse buitenschoolse opvang, waarbij veelal wordt gerefereerd aan de indeling van Vandenbroeck (o.a. Roelandt, 2006; Van Laere & De Weyer, 2009). In de indeling van Vandenbroeck (2005) is sprake van een drietal functies: een economische, een educatieve en een sociale functie.

*Figuur 2: Functie-indeling buitenschoolse opvang (Vandenbroeck, 2005)*



De indeling van Vandenbroeck wordt in dit onderzoek gebruikt als conceptueel kader. Allereerst worden de functies van de buitenschoolse opvang besproken. Vervolgens worden er bij iedere functie minimaal één en maximaal drie aspecten geplaatst aan de hand waarvan de opvattingen van leerkrachten en pedagogisch medewerkers kunnen worden onderzocht.

### 2.3.1 De economische functie

De economische functie van buitenschoolse kinderopvang: het opvangen van kinderen zodat ouders arbeid/studie en zorg kunnen combineren, wordt in vele (inter) nationale onderzoeken naar buitenschoolse opvang beschreven (Wolfgram, Meijvogel, Hofman, Quist, 1981; Meijvogel, 1993; Meijvogel & Petrie; 1996, Vandell & Shumow, 1999; Janssen & Van Ravenstein, 2004; Boogaard, et al., 2008). Deze functie is in onderzoek naar (buitenschoolse) kinderopvang vaak dominant (Vetttenburg, Elchardus & Walgrave, 2006); zo is onderzocht hoe groot het aantal kinderopvangplaatsen was (o.a. Merens, Brakel, Hartgers & Hermans, 2010), hoe groot de wachtlijsten waren (o.a. Van Rens & Smit, 2011) en wat het effect was van de uitbreiding van de kinderopvangcapaciteit op de arbeidsparticipatie van vrouwen (o.a. Jongen et al., 2011).

Naast de economische functie die buitenschoolse kinderopvang vervult ten bate van ouders die hiermee arbeid/studie en zorg kunnen combineren is er ook een economische functie voor werkgevers en overheid. Werkgevers hebben behoefte aan voldoende beschikbaarheid en continuïteit van hun werknemers. Voor de overheid is het van belang dat de investeringen gedaan in opleidingen te gelde kunnen worden gemaakt; dat zoveel mogelijk mensen actief zijn op de arbeidsmarkt; en ten slotte is de kinderopvang zelf ook een belangrijke economische sector (Vandenbroeck, 2005).

#### *Het toegankelijkheidsaspect*

Eén van de aspecten van de economische functie van kinderopvang is de toegankelijkheid. Hoewel op dit moment in Nederland de buitenschoolse opvang algemeen toegankelijk is voor alle kinderen (Wet kinderopvang, 2005) maken vooral kinderen van werkende ouders gebruik van deze voorziening. Dit is een gevolg van de financieringswijze, waarbij ouders gecompenseerd worden in de kosten van de kinderopvang op basis van inkomen en gewerkte uren: de kinderopvangtoeslag. Kinderopvang is daardoor voor lager geschoolden en werklozen minder toegankelijk (Vandenbroeck, 2005). Ook de Onderwijsraad (2006) wijst op de beperkte toegankelijkheid van de kinderopvang voor ouders die niet werken en niet onder de gemeentelijke doelgroepen van de Wet Kinderopvang vallen.

In de politieke geschiedenis is er wel sprake geweest van kinderopvang als publieke voorziening. Zo luidde de algemene mening tijdens de experimenten buitenschoolse opvang in 1981 dat deze toegankelijk moest zijn voor alle kinderen. Omdat de behoefte aan buitenschoolse opvang groter was dan het aanbod werd er in de experimenten het hanteren van toelatingscriteria gezien. Toelatingscriteria waren bijvoorbeeld het wonen in de wijk, het

werken van beide ouders of alleenstaand werkende ouder zijn. Tijdens de verkiezingen in 2006 hebben diverse politieke partijen (PvdA, Groen Links, SP, D'66) gepleit voor een gratis en algemeen toegankelijk kinderopvangsysteem. Na de verkiezingen gaf de nieuwe staatssecretaris van onderwijs Dijkma (PvdA) snel aan dat de kosten van dit systeem te hoog waren. Het idee van gratis en algemeen toegankelijke kinderopvang werd als onbetaalbaar afgeblazen.

### **2.3.2 De educatieve functie**

Was bij de economische functie nog sprake van een eenduidige benaming en verklaring, bij de educatieve functie is dit niet het geval. In de literatuur wordt gesproken over 'een vrijetijdsfunctie' (Meijvogel, Schreuder & Vervoort, 1994); 'een recreatieve of educatieve functie' (Janssen & Van Ravenstein, 2004) en 'een pedagogische functie' (Roelandt, 2006). Veelal, ook internationaal, wordt in onderzoeken niet gesproken over een 'functie', maar wordt er wel inhoudelijk ingegaan op dit begrip (Hopman, 1996; Lerner, Zippiroli & Behrman, 1999; Petrie, Egharevba, Oliver & Polland, 2000).

In dit onderzoek is ervoor gekozen om de term 'educatieve functie' te gebruiken vanwege zijn brede, alomvattende betekenis. Daarnaast past deze term goed bij de inhoudelijke bespreking van deze functie in de (inter)nationale literatuur.

#### *Het vrijetijdsaspect en het ontwikkelingsaspect*

Eén van de aspecten van de educatieve functie is het activiteitenaanbod. Veelal wordt de buitenschoolse opvang gezien als aanvulling op het gezin. De buitenschoolse opvang is er ter vervanging van de ouder, die aan het werk is. De buitenschoolse opvang moet dan ook in eerste instantie een huiselijke omgeving zijn met vrije tijdsactiviteiten en mogelijkheden voor de kinderen om vrij te spelen (Meijvogel et al., 1994; Janssen & v. Ravenstein, 2004; Roelandt, 2006; Boogaard, et al., 2008). De buitenschoolse opvang kan echter ook als een uitbreiding van de leefwereld van het kind buiten het gezin worden gezien, waarin sprake is van het gericht aanbieden van activiteiten (Meijvogel et al., 1994). Over dit aspect van de educatieve functie wordt in de praktijk vaak gediscussieerd. Tijdens de verschillende ontmoetingen in het kader van het project 'Pedagogisch kader Kinderopvang 4-13 jarigen' met pedagogisch medewerkers en managers van de buitenschoolse opvang verschilden de meningen over het al dan niet aanbieden van activiteiten enorm. Er was een groep medewerkers die vond dat kinderen vooral vrij moesten spelen, zonder interventie of bemoeienis van volwassenen. Een andere groep medewerkers vond dat kinderen naast het

*De kloof tussen basisonderwijs en buitenschoolse kinderopvang* Cissy Nieuwenweg 23

vrije spel ook activiteiten aangeboden konden krijgen om de ontwikkeling van de kinderen te stimuleren, al dan niet met een verplichtend karakter. Boogaard & Fukkink (2009) geven aan dat beide perspectieven relevant zijn voor een onderzoek naar kwaliteitscriteria voor buitenschoolse opvang: opvang ‘zoals thuis’ én deelnemen aan activiteiten waar het kind kennis en vaardigheden opdoet.

In dit onderzoek zal bij het operationaliseren van de pedagogische functie sprake zijn van een tweetal aspecten die de opvattingen omtrent het activiteitenaanbod onderzoeken: het *vrijtijdsaspect* verwijst naar de mogelijkheid van kinderen om vrij te spelen zonder sturing van een volwassene en het *ontwikkelingsaspect* naar de mogelijkheid van kinderen om deel te nemen aan activiteiten die met sturing van volwassenen tot stand zijn gekomen.

In de praktijk vindt het educatieve aspect in Nederland veelal niet plaats in de buitenschoolse opvang, maar in de verlengde schooldag, waarbij het initiatief en de uitvoering liggen bij het onderwijs en de kinderopvang geen rol speelt. De buitenschoolse opvang heeft zich immers altijd verzet tegen ‘verschoolsing’ (Meijvogel, 1991; Tavecchio e.a., 1996). Gezien de insteek van dit onderzoek, waarbij onderzocht wordt wat de opvattingen zijn van leerkrachten en pedagogisch medewerkers, ook ten aanzien van de samenwerking, is het interessant om dit thema ook mee te nemen. Het is de vraag of leerkrachten en pedagogisch medewerkers overeenstemmen of verschillen in hun opvatting omtrent dit aspect. De uitkomst zou aanleiding kunnen zijn tot een vernieuwende kijk op samenwerking.

### **2.3.3 De sociale functie**

Bij de sociale functie van de buitenschoolse opvang wordt gekeken naar wat de buitenschoolse opvang kan bijdragen aan de samenleving. Deze functie is de minst beschreven en onderzochte functie.

In Vlaamse literatuur (Roelandt, 2006; Van Laere & De Weyer, 2009) wordt verwezen naar de definitie van de sociale functie van Vandenbroeck (2005), waarbij de kinderopvang kan bijdragen tot het creëren van een meer rechtvaardige samenleving en kansen biedt om uitsluiting van groepen tegen te gaan en de integratie te helpen bevorderen. Vandenbroeck ziet de sociale functie in een breed, maatschappelijk perspectief.

Schreuder (1994, zoals beschreven in Meijvogel et al., 1994) gebruikt een smaller en meer kindgericht perspectief. De buitenschoolse opvang schetst zij als tijd waarin kinderen ervaringen kunnen opdoen, die hun onderwijs- en maatschappelijke kansen verhogen.

### *Het sociale aspect en het educatieve aspect*

In dit onderzoek wordt de sociale functie, in aansluiting op Schreuder, vanuit een kindgericht perspectief beschouwd. Bij het operationaliseren van de sociale functie zal sprake zijn van een onderverdeling naar het *sociale aspect*, waarbij verwezen wordt naar het stimuleren van sociale vaardigheden en het overbrengen van normen en waarden en gebruiken van onze cultuur; en het *educatieve aspect*: een verlenging van de schooltijd, waardoor kinderen extra tijd hebben om ‘schoolse vaardigheden’ op te doen.

#### **2.4 Implicaties van de uitgevoerde literatuurstudie**

Hoewel geen wetenschappelijk onderzoek beschikbaar is om aan te tonen dat samenwerking tussen basisonderwijs en buitenschoolse kinderopvang van belang is voor het vergroten van de ontwikkelingskansen van een kind, het stimuleren van schoolresultaten en een prettigere dagindeling voor een gezin met jonge kinderen, zijn er op basis van theorieën en voorbeelden uit de praktijk voldoende aanwijzingen te vinden om dit wel aannemelijk te vinden. De aanname dat samenwerking tussen basisonderwijs en buitenschoolse opvang tot resultaten leidt die voor de organisaties afzonderlijk niet haalbaar zijn en daarbij van positieve invloed zijn op de ontwikkeling van kinderen, ouders, organisaties (onderwijs en kinderopvang) en maatschappij vormt de basis van dit onderzoek.

## 3 Methode

In dit hoofdstuk worden achtereenvolgens de methode van onderzoek, de selectie van de respondenten en de ontwikkelde instrumenten beschreven. Tot slot wordt aandacht besteed aan de data-analyse.

### 3.1 Design

Vanwege het karakter van het onderzoek, waarbij wordt gezocht naar het verschil tussen de opvattingen van leerkrachten en pedagogisch medewerkers, zonder dat er sprake is van een theorie, ligt het voor de hand om te kiezen voor exploratief onderzoek. Om deze reden wordt ook niet uitgegaan van scherp geformuleerde hypothesen (Van Peet, Van den Wittenboer & Hox, 2005; Baarda & de Goede, 2006).

In het onderzoek zijn globaal vijf fasen te onderscheiden:

1. Literatuurstudie
2. Instrumentontwikkeling
3. Proefonderzoek
4. Kwantitatief onderzoek onder leerkrachten en pedagogisch medewerkers d.m.v. een vragenlijst
5. Data-analyse

### 3.2 Procedure

Voor het literatuuronderzoek is gebruik gemaakt van de binnen de universiteitsbibliotheek beschikbare databases zoals PiCarta (inclusief catalogus van de UvA), het wetenschappelijke internet zoekstelsel ERIC en Google Scholar. De volgende zoektermen en combinaties van deze termen zijn gebruikt: ‘buitenschoolse/naschoolse opvang’, ‘kinderopvang’, ‘after school/out-of-school care’, ‘after-school programs’, ‘leerkrachten’, ‘pedagogisch medewerkers/leidsters’ en ‘samenwerking/ cooperation’. Zowel het Nederlandse onderzoek als het internationale onderzoek naar (de samenwerking in) de buitenschoolse opvang zijn beperkt in aantal. De onderzoeken naar buitenschoolse opvang zijn in het algemeen gericht op de behoefte van ouders en kinderen, de kwaliteit en de organisatorische en inhoudelijke ontwikkeling van de buitenschoolse opvang.

Om over een groot aantal gegevens van de onderzoekseenheden te kunnen beschikken is gekozen voor een survey onderzoek. Middels een schriftelijke vragenlijst is aan respondenten een gestructureerde verzameling vragen gesteld. De vragenlijst is door de onderzoeker samengesteld en bestaat uit zelf geformuleerde items. Op basis van een proefonderzoek heeft er een kleine aanpassing van de vragenlijst plaatsgevonden, waarna de respondenten de definitieve vragenlijst hebben ingevuld. De beschikbare data zijn vervolgens ingevoerd en geanalyseerd met behulp van de Statistical Package for the Social Sciences (SPSS).

### **3.3 Respondenten**

Voor dit onderzoek zijn leerkrachten uit het basisonderwijs en pedagogisch medewerkers van de buitenschoolse opvang benaderd. Gezien het feit dat er geen toegang was tot een bestand waarin alle leden van de populatie voorkomen is gebruik gemaakt van een selecte steekproef. De steekproef is bepaald op 150 leerkrachten en 75 pedagogische medewerkers. Voor dit aantal is gekozen uit pragmatische gronden: dit was een haalbare steekproefomvang gezien de beschikbare tijd voor het onderzoek en de beschikbaarheid van proefpersonen.

Er zijn acht basisscholen en vier kinderopvangorganisaties verspreid over heel Nederland, uit het netwerk van de onderzoeker, benaderd. Alle benaderde scholen en kinderopvangorganisaties waren bereid om deel te nemen aan dit onderzoek. Van deze organisaties zijn alle leerkrachten van de basisschool en alle pedagogisch medewerkers die regelmatig in de buitenschoolse opvang werken gevraagd deel te nemen aan het onderzoek. De geselecteerde leerkrachten en pedagogisch medewerkers hebben een vragenlijst ontvangen om aldus een beeld te krijgen van de opvattingen van beide groepen ten aanzien van (de samenwerking in) de buitenschoolse opvang.

Er zijn 225 vragenlijsten verspreid onder acht basisscholen (150 stuks) en vier kinderopvangorganisaties (75 stuks). In totaal zijn 122 vragenlijsten terug ontvangen.

Vervolgens zijn de data gescreend op missing data en correcte invoer. Alle cases met één of meer missings zijn uitgesloten van analyse, evenals de vragenlijst die is ingevuld door een persoon die werkzaam was in beide beroepsgroepen. De totale respons komt hiermee op 48,9% (n=110), verdeeld in 70 leerkrachten (respons=46,7%) en 40 pedagogisch medewerkers (respons=53,3%).

### **3.4 Instrument**

Vanwege het explorierend karakter van dit onderzoek en het ontbreken van verwant onderzoek kon er geen gebruik worden gemaakt van een reeds bestaand en gevalideerd instrument.



Daarom is de vragenlijst door de onderzoeker zelf ontworpen. De vragenlijst bevat zes rubrieken met elk 3/4 vragen, zie paragraaf 2.1 en 2.3:

- achtergrondgegevens
- opvattingen omtrent het toegankelijkheidsaspect
- opvattingen rondom het vrijetijdsaspect
- opvattingen rondom het ontwikkelingsaspect
- opvattingen rondom het educatieve aspect
- opvattingen rondom het sociale aspect
- opvattingen rondom samenwerking
- verhelderende vragen

De vragenlijst begint met de meerkeuzevragen over de achtergrondgegevens. De vragen met betrekking tot de aspecten van de buitenschoolse opvang en de samenwerking zijn geformuleerd op een vier-punts Likert-schaal. De vragen over de opvattingen omtrent de aspecten van de buitenschoolse opvang zijn vervolgens doelbewust verspreid geplaatst. Aan het eind van de vragenlijst zijn de vragen over de opvattingen omtrent samenwerking bij elkaar geplaatst. De vragenlijst wordt afgesloten met een drietal open vragen waarop respondenten in eigen bewoordingen konden antwoorden. Zie bijlage 3 voor de vragenlijst.

### *Proefonderzoek*

Er is een proefonderzoek gehouden met een eerste versie van de vragenlijst. Een zevental proefpersonen uit de omgeving van de onderzoeker (vier leerkrachten en drie pedagogisch medewerkers) hebben onder toezicht van de onderzoeker de eerste versie van de vragenlijst ingevuld. Naar aanleiding van de vragen die de proefpersonen stelden en de opmerkingen die er gemaakt werden is er een aanpassing geweest op één item van het aspect samenwerking.

### **3.5 Data-analyse**

Alle beschikbare data zijn ingevoerd in SPSS. De onderzoeksgroep is geanalyseerd met behulp van de Chi-kwadraattoets. Vervolgens is onderzocht of de variabelen normaal verdeeld zijn. Hieruit bleek dat in alle gevallen niet van een normale verdeling kan worden uitgegaan. De factoranalyse toonde aan dat de subschalen niet als op zichzelf staande factoren gezien mochten worden, vandaar dat besloten is om analyses uit te voeren op itemniveau. De

opvattingen van leerkrachten en pedagogisch medewerkers zijn vergeleken met behulp van de t-toets voor het verschil tussen twee gemiddelden. Deze toets is gekozen vanwege het feit dat er sprake is van twee steekproeven die tussen de dertig en honderd onderzoekseenheden bevatten. Er is een Bonferroni correctie toegepast op de P-waarde, waarbij  $\alpha$  is vastgesteld op 0.003. Vervolgens is, om meer inzicht te krijgen in de verschillen, gebruik gemaakt van kruistabellen.

Om het effect van de achtergrondvariabele ‘aantal jaren werkervaring’ te toetsen is gebruik gemaakt van de Kruskal-Wallis-toets,  $\alpha = 0.003$ .

Om het effect van de achtergrondvariabele ‘werkzaam op de brede school’ te toetsen is gebruik gemaakt van de t-toets voor het verschil tussen twee gemiddelden,  $\alpha = 0.003$ .

Vanwege de kleine groep respondenten die tevens ouder is van een kind dat gebruik maakt (heeft gemaakt) van de buitenschoolse opvang ( $n=13$ ), is deze achtergrondvariabele niet verder bij de analyses betrokken. De verhouding tussen beide beroepsgroepen is opvallend: 7,1% van de leerkrachten ( $n=5$ ) en 20% van de pedagogisch medewerkers ( $n=8$ ) is ouder van een kind dat gebruik maakt (heeft gemaakt) van de buitenschoolse opvang.

## 4. Resultaten

In dit hoofdstuk worden de resultaten van de analyse van de kwantitatieve onderzoeksdata besproken. Allereerst is er een beschrijving van de onderzoeksgroep gegeven. Vervolgens is er aandacht voor de opvattingen van leerkrachten en pedagogisch medewerkers ten aanzien van de aspecten van de buitenschoolse opvang en worden de opvattingen ten aanzien van de samenwerking beschreven. Hierna worden de effecten van de achtergrondvariabelen op de opvattingen benoemd. Afgesloten wordt met een overzicht van de huidige situatie en de stimulerende en belemmerende factoren die leerkrachten en pedagogisch medewerkers zien en/of ervaren ten aanzien van de samenwerking in de buitenschoolse opvang.

### 4.1 Beschrijving van de onderzoeksgroep

De onderzoeksgroep (n=110) bestaat uit 70 leerkrachten (63,7%) en 40 pedagogisch medewerkers (36,4%), zie tabel 1. Ongeveer de helft van de onderzoeksgroep (52,7%) heeft 4 t/m 10 jaar werkervaring. De andere respondenten hebben meer dan 10 jaar werkervaring (33,6%) of t/m 3 jaar werkervaring (13,6%).

Van de respondenten is 40,9 procent werkzaam op een brede school (zie tabel 1). Van de leerkrachten is 35,7 procent werkzaam op een brede school. Dit komt redelijk overeen met de landelijke cijfers, waarbij ervan wordt uitgegaan dat 31 procent van de basisscholen onderdeel van een brede school is (Kruiter et al., 2012). Van de pedagogisch medewerkers werkt 50 procent op een brede school. Er zijn geen landelijke gegevens bekend over het aandeel van de (buitenschoolse) kinderopvang in de brede school.

### 4.2 Opvattingen ten aanzien van de aspecten van de buitenschoolse opvang

#### *Opvattingen ten aanzien van het toegankelijkheidsaspect*

Er is aan de respondenten gevraagd wat hun mening is over de toegankelijkheid van de buitenschoolse opvang. Op de stelling *'De buitenschoolse opvang moet toegankelijk zijn voor alle kinderen ook als ouders niet werken of studeren'* verschillen leerkrachten en pedagogisch medewerkers significant van opvatting ( $T=-3.16$ ,  $P=0.002$ ), zie tabel 2. Van de leerkrachten is 34,3 procent het met deze stelling eens, het percentage pedagogisch medewerkers dat dit vindt ligt aanzienlijk hoger met 65,0 procent (zie tabel 3).

Ook de opvattingen rondom de stelling *'Kinderen kunnen beter door een familielid worden opgevangen dan naar de buitenschoolse opvang te gaan'* tonen een significant verschil ( $T=-$

7.16,  $P=0.000$ ). Van de leerkrachten is 60 procent de mening toegedaan dat kinderen beter door een familielid kunnen worden opgevangen dan naar de buitenschoolse opvang te gaan, van de pedagogisch medewerkers is dit 2,5 procent

#### *Opvattingen ten aanzien van het vrijetijdsaspect*

Bij de vrijetijdsfunctie staat een huiselijke omgeving met vrije tijdsactiviteiten centraal en vooral de mogelijkheid voor de kinderen om vrij te spelen. Leerkrachten en pedagogisch medewerkers verschillen significant van mening over de volgende stelling: *'De buitenschoolse opvang moet terughoudend zijn in het aanbieden van activiteiten aan kinderen'* ( $T=6.68$ ,  $P=0.000$ ). Opvallend is dat leerkrachten en pedagogisch medewerkers vrijwel dezelfde gemiddelde score hebben op de stelling *'In de buitenschoolse opvang moeten kinderen vooral vrij kunnen spelen'* ( $T=-0.56$ ,  $P=0.956$ ).

#### *Opvattingen ten aanzien van het ontwikkelingsaspect*

Het aanbieden van activiteiten die de ontwikkeling van het kind stimuleren en waaruit het kind kan kiezen staat centraal in het ontwikkelingsaspect. Leerkrachten hebben een significant lagere gemiddelde score op alle drie de stellingen: *'De buitenschoolse opvang moet kinderen een uitdagend en gevarieerd aanbod aan begeleide activiteiten bieden'* ( $T=-4.09$ ,  $P=0.000$ ), *'De buitenschoolse opvang moet sportieve en creatieve workshops en cursussen aanbieden, zodat kinderen hun talenten leren kennen en kunnen ontwikkelen'* ( $T=-5.14$ ,  $P=0.000$ ) en *'In de buitenschoolse opvang moeten kinderen kunnen leren zwemmen, een muziekinstrument leren bespelen of naar een sportvereniging kunnen gaan'* ( $T=-5.49$ ,  $P=0.000$ ).

#### *Opvattingen ten aanzien van het sociale aspect*

Bij het sociale aspect van de buitenschoolse opvang wordt aandacht besteed aan de sociale vaardigheden van kinderen en overdracht van normen, waarden en cultuur. Leerkrachten en pedagogisch medewerkers verschillen niet significant op de items van het sociale aspect.

#### *Opvattingen ten aanzien van het educatieve aspect*

Het verhogen van onderwijs- en maatschappelijke kansen van kinderen en het voorkomen en bestrijden van achterstanden staan centraal in het educatieve aspect. Leerkrachten en pedagogisch medewerkers verschillen significant in hun opvatting over de

drie items van dit aspect. Leerkrachten hebben op alle items een lager gemiddelde score dan pedagogisch medewerkers: *‘De buitenschoolse opvang is een goede educatieve aanvulling op het onderwijs’* (T=-4.88, P=0.000). *‘De buitenschoolse opvang moet de cognitieve vaardigheden (lezen, rekenen, taal etc.) van een kind stimuleren’* (T=-4.97, P=0.000). Leerkrachten zijn het twee keer zo vaak (78,6%) oneens of meer oneens dan eens met de stelling dan pedagogisch medewerkers (40%). De opvattingen van leerkrachten en pedagogisch medewerkers verschillen ook significant op de stelling *‘In de buitenschoolse opvang moeten kinderen extra oefening in lezen, rekenen en taal aangeboden krijgen om mogelijke leerachterstanden te voorkomen of weg te werken’*, T=-5.69, P=0.000. Een klein gedeelte van de leerkrachten (12,9%) en de helft van de pedagogisch medewerkers (52,5%) is het met de stelling eens of meer eens dan oneens.

### **4.3 Opvattingen ten aanzien van de samenwerking**

Leerkrachten en pedagogisch medewerkers verschillen in hun opvatting over de volgende stelling: *‘Ik besteed mijn tijd liever aan andere zaken dan aan de samenwerking in de buitenschoolse opvang’*, T=-6.33, P=0.000. Vijf van de pedagogisch medewerkers (12,5%) zijn het met deze stelling eens, tegenover 42 leerkrachten (60%).

### **4.4 Het effect van de achtergrondvariabelen**

Op geen enkele items is een significant verschil gemeten tussen beginnende beroepskrachten, beroepskrachten met 4 t/m 10 jaar werkervaring en/of ervaren beroepskrachten (meer dan 10 jaar).

Op een tweetal items is er een significant verschil gemeten tussen beroepskrachten die op een brede school werken en beroepskrachten die hier niet werken: *‘In de buitenschoolse opvang moeten kinderen vooral vrij kunnen spelen’* (T=-4.05, P=0.000) en *‘Ik besteed mijn tijd liever aan andere zaken dan aan de samenwerking in de buitenschoolse opvang’* (T=3.42, P=0.001)

### **4.5 Overzicht van de huidige situatie, kansen en belemmeringen van samenwerking**

Leerkrachten en pedagogisch medewerkers konden aan het eind van de vragenlijst middels een drietal open vragen aangeven wat hun mening is over de huidige situatie in de buitenschoolse opvang: “Hoe ziet de samenwerking tussen basisscholen en kinderopvang er op dit moment uit als het gaat om buitenschoolse opvang?”, “Wat ziet u als (mogelijke) kansen, met andere woorden: hoe zou die samenwerking bevorderd kunnen worden?” en *De kloof tussen basisonderwijs en buitenschoolse kinderopvang*

“Wat ziet of ervaart u als (mogelijke) belemmeringen?”. Van de 110 respondenten hebben 74 respondenten gereageerd; 51 leerkrachten en 23 pedagogisch medewerkers. De antwoorden op deze open vragen, die zijn gecategoriseerd, zijn weergegeven in bijlage 2.

Hieronder wordt het beeld geschetst dat respondenten geven over de huidige situatie van de samenwerking in de buitenschoolse opvang. De helft van de leerkrachten (N=23) en pedagogisch medewerkers (N=12) die hebben gereageerd op de open vragen geeft aan dat er geen of nauwelijks sprake is van samenwerking. Vijf leerkrachten en zeven pedagogisch medewerkers geven aan dat er enige vorm van samenwerking is, waarbij één van de respondenten (leerkracht) aangeeft dat er een prima verstandhouding is, *‘maar daar houdt het ook op’* en twee pedagogisch medewerkers aangeven dat er *‘weinig interesse is vanuit het onderwijs’*.

Zestien leerkrachten en zes pedagogisch medewerkers melden dat er sprake is van een gecoördineerde overdracht van kinderen aan het eind van de dag en afspraken over studiedagen/vrije dagen. Eén leerkracht meldt dat activiteiten worden besproken en uitgewisseld, één pedagogisch medewerker dat er gebruik wordt gemaakt van materiaal van school en één leerkracht dat de buitenschoolse opvang workshops organiseert op de basisschool waar alle kinderen naartoe kunnen gaan voor een gering bedrag.

Ook over de communicatie in de huidige situatie wordt gesproken. Vier leerkrachten en vijf pedagogisch medewerkers beschrijven contact tussen de school en de buitenschoolse opvang bij calamiteiten (ziekte, druk zijn, problemen). Eén pedagogisch medewerker geeft aan dat er veel dingen kunnen worden besproken en een andere pedagogisch medewerker schrijft dat er door goede communicatie meer begrip is aan beide zijde. Een opmerkelijk antwoord is het volgende: *‘Een aantal keren per jaar krijgen wij te horen van de buitenschoolse opvang hoe het gaat qua samenwerking’*, waarbij de desbetreffende leerkracht impliciet aangeeft dat samenwerking blijkbaar ook eenzijdig kan en vooral een zaak van de buitenschoolse kinderopvang is.

Een zestal keer wordt aangegeven dat er een collega/brede schoolcoördinator is die zorgt voor contact/samenwerking met de andere organisatie.

Pedagogisch medewerkers geven tevens een aantal relationele punten aan: “De school geeft een gastvrije indruk, waardoor je als buitenschoolse opvang gewaardeerd wordt”; “Er is onbegrip vanuit het onderwijs naar de buitenschoolse opvang”; “Leerkrachten zien buitenschoolse opvang als plek waar kinderen alles kunnen en mogen en voor de tv hangen. Wij worden als minderwaardig gezien. Binnen de brede school wordt er toch nog gesproken over hun en wij”. Relationele punten worden door leerkrachten niet aangegeven.

Een schets van (mogelijke) kansen in de samenwerking in de buitenschoolse opvang, met andere woorden: hoe zou de samenwerking bevorderd kunnen worden, volgt hierna.

De samenwerking zou volgens negen leerkrachten met name bevorderd kunnen worden door samen in één gebouw gehuisvest te zijn. Daarnaast willen zij meer overleggen over de kinderen (N=8) en op de hoogte zijn van wat er in de buitenschoolse opvang gebeurt (N=3), mogelijk door daar eens te gaan kijken. Pedagogisch medewerkers willen graag gebruik maken van elkaars ruimte en materialen (N=4), maar noemen gezamenlijke huisvesting niet als een kans. Zij zouden graag een betere mondelinge overdracht aan het eind van de schooldag willen hebben (N=5) en de juffen en meesters een dagje laten kijken in de buitenschoolse opvang (N=4).

Gezamenlijk activiteiten aanbieden is voor beide beroepsgroepen een (mogelijke) kans om de samenwerking te bevorderen (N=6). Zes leerkrachten zien daarnaast in meer aandacht voor sociale vaardigheden en de overdracht van waarden en normen een kans in de samenwerking met de buitenschoolse opvang. Een achttal leerkrachten geeft aan de huidige situatie prima te vinden en dat er wat hun betreft geen intensievere samenwerking hoeft te komen. Een aantal reacties is maar door één respondent gegeven, voor een volledig overzicht zie bijlage 2.

Mogelijke belemmeringen worden er ook genoemd, al zijn deze minder in aantal dan het aantal (mogelijke) kansen. Een compleet overzicht vindt u in bijlage 2c, hieronder volgt een kort resumé.

Vijf respondenten geven aan geen belemmeringen te zien of te ervaren. Zestien leerkrachten geven aan dat gebrek aan tijd een belemmering is. Hieraan gerelateerd zijn ook de opmerkingen: “taakverzwaring”, en “toenemende werkdruk”, die zeven keer door leerkrachten worden gemaakt. Aparte locaties wordt door de leerkrachten ook genoemd als belemmering. Daarnaast worden een aantal praktische zaken als belemmering ervaren: “gebrek aan middelen”. “wisseling van personeel” en verschillende arbeidstijden”. Ook het ervaren verschil tussen school en buitenschoolse opvang wordt benoemd: ‘het verschil: met (school) of zonder didactiek (opvang)’, ‘het gebrek aan didactische en pedagogische competenties’ en ‘geen verlenging van de schooldag’. De ‘houding’ van het personeel wordt ook genoemd, waarbij het onduidelijk is of het hier gaat om het personeel van het basisonderwijs, van de buitenschoolse kinderopvang of van beide.

Pedagogisch medewerkers zien of ervaren voor een deel dezelfde belemmeringen als de leerkrachten, zij het op wat kleinere schaal. Eén respondent geeft aan geen belemmering te zien of te ervaren. Een viertal respondenten geeft aan dat gebrek aan tijd een belemmering is.

Gebrek aan geld en goed geregeld vervoer zijn antwoorden die bij de pedagogisch medewerkers meerdere malen genoemd worden, deze aspecten worden niet door leerkrachten genoemd. Communicatie en het ontbreken van een aanspreekpunt op de basisschool worden ook als belemmering ervaren. Daarnaast komt ook hier het relationele aspect van de samenwerking terug: ‘basisschool geeft aan geen zin/tijd/interesse te hebben in contact met buitenschoolse opvang!’, ‘onbegrip van elkaars werk’, ‘andere belangen’, ‘buitenschoolse opvang wordt niet als serieus ervaren door de leerkrachten’, ‘je moet kunnen bewijzen dat je als buitenschoolse opvang veel kunt toevoegen aan de opvoeding van een kind, door bezuinigingen lukt dit minder goed’.



## 5 Conclusie

Sinds de invoering van de motie van Aartsen en Bos (2007), waardoor buitenschoolse opvang een verantwoordelijkheid van basisscholen is geworden, is er toenemende aandacht voor de samenwerking tussen basisschool en buitenschoolse kinderopvang. Hoe leerkrachten en pedagogisch medewerkers, die een sleutelrol spelen in de samenwerking, denken over (de samenwerking in) de buitenschoolse opvang is onbekend. De onderzoeksvraag van dit onderzoek is: ‘Wat zijn de verschillen tussen de opvattingen van leerkrachten en pedagogisch medewerkers ten aanzien van (de samenwerking in) de buitenschoolse opvang?’. Zeventig leerkrachten en veertig pedagogisch medewerkers vulden een schriftelijke vragenlijst in met vragen over aspecten van en samenwerking in de buitenschoolse opvang.

De opvattingen van leerkrachten en pedagogisch medewerkers ten aanzien van (de samenwerking in) de buitenschoolse opvang blijken op een aantal punten te verschillen. Met name op de items die gerelateerd zijn aan het toegankelijkheidsaspect, het ontwikkelingsaspect en het educatieve aspect verschillen de opvattingen van leerkrachten en pedagogisch medewerkers significant van elkaar. Maar ook op enkele items die gerelateerd zijn aan het vrijetijdsaspect en de samenwerking tonen de opvattingen van leerkrachten en pedagogisch medewerkers significante verschillen. Op de items die gerelateerd zijn aan het sociale aspect zijn geen significante verschillen aangetoond. Van de in totaal negentien items laten de opvattingen van leerkrachten en pedagogisch medewerkers ten aanzien van (de samenwerking in) de buitenschoolse opvang een significant verschil zien op tien items.

Leerkrachten en pedagogisch medewerkers blijken te verschillen in hun opvattingen over de gewenste *toegankelijkheid* van de buitenschoolse opvang. De opvatting dat de buitenschoolse opvang toegankelijk moet zijn voor alle kinderen, ook als ouders niet werken of studeren, wordt door leerkrachten minder gesteund dan door pedagogisch medewerkers. Daarnaast zijn leerkrachten (veel) meer van mening dat kinderen beter door een familielid kunnen worden opgevangen dan naar de buitenschoolse opvang te gaan. Zowel de leerkrachten als de pedagogisch medewerkers blijken echter tevreden te zijn met de huidige situatie, waarbij de buitenschoolse opvang toegankelijk is voor kinderen van ouders die werken of studeren.

Wat betreft het *vrijetijdsaspect* van de buitenschoolse opvang verschillen leerkrachten en pedagogisch medewerkers in hun opvatting over de stelling in hoeverre de buitenschoolse opvang terughoudend moet zijn bij het aanbieden van activiteiten aan kinderen, zoals

workshops en cursussen. Leerkrachten vinden in veel sterkere mate dat de buitenschoolse opvang zich hierin terughoudend moet opstellen dan pedagogisch medewerkers. Beide beroepsgroepen blijken het wel eens te zijn met de opvatting dat de buitenschoolse opvang vooral leuk moet zijn voor kinderen en leren op school kan. Ook hebben zij een vergelijkbare opvatting over de stelling dat kinderen in de buitenschoolse opvang vooral vrij moeten kunnen spelen.

Over het *ontwikkelingsaspect* van de buitenschoolse opvang blijken de leerkrachten en pedagogisch medewerkers verschillend te denken. Leerkrachten vinden minder vaak dan pedagogisch medewerkers dat de buitenschoolse opvang een uitdagend en gevarieerd aanbod aan begeleide activiteiten en sportieve en creatieve workshops en cursussen moeten aanbieden en dat kinderen in de buitenschoolse opvang moeten kunnen leren zwemmen, een muziekinstrument leren spelen of naar een sportvereniging kunnen gaan.

Ook ten aanzien van het *educatieve aspect* van de buitenschoolse opvang blijken leerkrachten en pedagogisch medewerkers op alle drie items significant van opvattingen te verschillen. Leerkrachten vinden minder vaak dan pedagogisch medewerkers dat de buitenschoolse opvang een goede educatieve aanvulling is voor het onderwijs, dat de buitenschoolse opvang de cognitieve vaardigheden van een kind moet stimuleren en dat kinderen extra oefening in lezen, rekenen en taal aangeboden moeten krijgen om mogelijke leerachterstanden te voorkomen of weg te werken.

Leerkrachten laten op twaalf van de vijftien items over de aspecten van de buitenschoolse opvang een lagere gemiddelde score zien dan pedagogisch medewerkers. Op de volgende stellingen hebben leerkrachten een hogere gemiddelde score dan pedagogisch medewerkers: *'Kinderen kunnen beter door een familielid worden opgevangen dan naar de buitenschoolse opvang te gaan'*, *'De buitenschoolse opvang moet vooral leuk zijn voor kinderen; leren kan op school'* en *'De buitenschoolse opvang moet terughoudend zijn in het aanbieden van activiteiten aan kinderen, zoals workshops en cursussen'*. Opvallend zijn met name de lage gemiddelde scores van leerkrachten op de items van het educatieve aspect.

Wat betreft de *samenwerking* in de buitenschoolse opvang verschillen leerkrachten en pedagogisch medewerkers in hun opvatting over de tijd die ze hieraan willen/kunnen besteden. Leerkrachten zijn het meer eens met de opvatting dat zij hun tijd liever aan andere zaken besteden dan aan de samenwerking in de buitenschoolse opvang dan pedagogisch medewerkers.

## 6. Discussie

Dit hoofdstuk start met een kritische reflectie op de resultaten van dit onderzoek. Hierna worden de beperkingen van het onderzoek besproken. Vervolgens worden aanbevelingen gedaan voor vervolgonderzoek. Afgesloten wordt met een alinea over de implicaties voor de praktijk.

### 6.1 Reflectie op de resultaten

De resultaten van dit onderzoek laten zien dat opvattingen van leerkrachten en pedagogisch medewerkers met name verschillen op de items die gerelateerd zijn aan het toegankelijkheidsaspect, het ontwikkelingsaspect en het educatieve aspect.

De lage gemiddelde scores op de items van het educatieve aspect laten zien dat leerkrachten dit een ondergeschikt aspect vinden van de buitenschoolse opvang. Het educatieve aspect is tevens het aspect van de buitenschoolse opvang die het dichtst bij de ‘kerntaken’ van het onderwijs ligt. Mogelijk vinden leerkrachten dat deze aspecten bij het onderwijs horen en/of dat zij de deskundigen zijn voor wat betreft deze aspecten. Pedagogisch medewerkers vinden alle aspecten van de buitenschoolse opvang belangrijk. Als er geen duidelijkheid en overeenstemming is over de taken/aspecten van de buitenschoolse opvang is er geen sprake van domeinconsensus, wat consequenties heeft voor de samenwerking in de buitenschoolse opvang. Het gebrek aan domeinconsensus zal de samenwerking belemmeren (Van den Brink & Bruinsma, 2011).

In het theoretisch kader (zie p.12 is besproken dat verschillen tussen de bij de samenwerking betrokken organisaties eerder overbrugd worden als de belangen voldoende overeenkomen (Terpstra, 2001). Een belangrijke rol in de samenwerking speelt interdependentie ofwel wederzijdse afhankelijkheid (Mijs, 1987; Van den Brink & Bruinsma, 2011). Het is de vraag in hoeverre leerkrachten en pedagogisch medewerkers het gevoel hebben van elkaar afhankelijk te zijn. Hoewel de meeste respondenten (75,7 procent van de leerkrachten en 70 procent van de pedagogisch medewerkers) op dit moment tevreden zijn over de samenwerking in de buitenschoolse opvang, is er wel een verschil zichtbaar met betrekking tot de wens om meer samen te gaan werken: terwijl de helft van de pedagogisch medewerkers die wens heeft, is dat het geval bij een kwart van de leerkrachten. Dit zou kunnen betekenen dat leerkrachten minder dan pedagogisch medewerkers het gevoel hebben dat de buitenschoolse kinderopvang en het basisonderwijs op elkaar zijn aangewezen. Dit

wordt ondersteund door de gegevens die er zijn over de tijd/prioriteit die de beroepsgroepen aan de samenwerking willen/kunnen besteden. Zestig procent van de leerkrachten zegt zijn tijd liever aan andere zaken te besteden dan aan de samenwerking in de buitenschoolse opvang tegenover 12,5 procent van de pedagogisch medewerkers.

Concluderend kan gezegd worden dat het gevoel van interdependentie door leerkrachten minder sterk lijkt te worden ervaren dan door pedagogisch medewerkers. Het belang van samenwerken zal bij pedagogisch medewerkers sterker aanwezig zijn dan bij leerkrachten.

## **6.2 Beperkingen van het onderzoek**

Het opzetten en uitvoeren van een onderzoek blijft een proces van voortdurend nieuwe inzichten opdoen, vooronderstellingen bijstellen en ingeslagen wegen heroverwegen. Dat leidt ertoe dat dit onderzoek evenals elk ander wetenschappelijk onderzoek zijn beperkingen heeft.

De eerste fase van het onderzoek bestond uit een literatuurstudie. Door het ontbreken van literatuur over de samenwerking in de buitenschoolse opvang was het noodzakelijk om, naast algemene literatuur over samenwerking, gebruik te maken van literatuur over samenwerkingsvormen in de gezondheidszorg en in krachtwijken. Omdat de geschiedenis, context, cultuur en organisatie van de buitenschoolse opvang van een geheel andere orde is dan die van de gezondheidszorg en krachtwijken was dit een potentiële beperking in het onderzoek. De inschatting was dat de gebruikte literatuur voldoende breed was geformuleerd om ook bruikbaar te zijn voor dit onderzoek, gaandeweg bleek dit inderdaad het geval te zijn. Het feit dat er in dit onderzoek gebruik is gemaakt van een selecte steekproef is een beperking van de empirische component van dit onderzoek. Omdat bij een selecte steekproef eenheden niet op basis van toeval uit een populatie worden geselecteerd, kunnen de resultaten van dit onderzoek niet worden gegeneraliseerd naar de populatie. Ook het ontbreken van betrouwbare en gevalideerde instrumenten draagt bij aan de beperkte generaliseerbaarheid van de conclusies.

Bij het verzamelen van data door middel van een vragenlijst is er een risico dat respondenten sociaal wenselijke antwoorden geven. Door de mogelijkheid om de vragenlijst anoniem in te laten vullen en door uit te gaan van een 4-punts Likertschaal waarbij de optie ‘neutraal/geen mening’ ontbreekt is getracht dit risico te minimaliseren.

Omdat het een eerste onderzoek naar de opvattingen van leerkrachten en pedagogisch medewerkers ten aanzien van (de samenwerking in) de buitenschoolse opvang betreft, is ervoor gekozen een aantal aspecten in de breedte te bestuderen: het toegankelijkheidsaspect, het vrijetijdsaspect, het ontwikkelingsaspect, het sociale aspect, het educatieve aspect en de

samenwerking. Door de keuze om in de breedte te werken, legt het onderzoek een aantal, doch lang niet alle elementen bloot die meespelen in de samenwerking in de buitenschoolse opvang. Het is belangrijk dit onderzoek dan ook te zien als een verkenning.

### **6.3 Aanbevelingen voor vervolgonderzoek**

Om meer zicht te kunnen krijgen op de factoren die van invloed zijn op de samenwerking in de buitenschoolse opvang zou vervolgonderzoek naar al bestaande samenwerkingsverbanden tussen basisschool en buitenschoolse opvang plaats kunnen vinden.

Daarnaast is onderzoek naar de ontwikkeling waarin schoolbesturen zelf buitenschoolse opvang gaan organiseren gewenst. Hoewel dit nog slechts beperkt voorkomt, zijn de motieven voor en effecten van deze ontwikkeling interessant voor het ontwikkelen van een nieuw toekomstbeeld op de samenwerking in de buitenschoolse opvang.

Tevens is nader onderzoek gericht op de voorwaarden voor en consequenties van verregaande samenwerking voor zowel de betrokken organisaties als de maatschappij gewenst. De samenwerking tussen een quasi-marktpartij zoals het onderwijs en een marktpartij als de kinderopvang zal niet vanzelfsprekend zijn, juist vanwege de publiek-private samenwerking die er tot stand zal moeten worden gebracht. Onderzoek kan hierin een verhelderende en richtinggevende rol spelen.

### **6.4 Implicaties voor de praktijk**

Dit onderzoek laat zien dat leerkrachten en pedagogisch medewerkers verschillende opvattingen hebben omtrent (de samenwerking in) de buitenschoolse opvang. In een streven naar een betere samenwerking tussen basisonderwijs en kinderopvang in de buitenschoolse opvang is het goed dit als gegeven mee te nemen. Bij het aangaan van een samenwerkingsverband tussen een basisschool en de buitenschoolse kinderopvang is het bij verschillende opvattingen van groot belang dat er aandacht is voor acceptatie van het verschillend denken en handelen van de representanten van de samenwerkingspartijen als ook het komen tot domeinconsensus.

## Literatuur

- Algemene Vereniging van Schoolleiders (2011). *Monitor School en BSO (2007-2011)*. Utrecht: AVS.
- Baarda, D.B. & Goede, M.P.M. de (2006). *Basisboek Methoden en Technieken. Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwantitatief onderzoek*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff/Stenfert Kroese.
- Beckett, M., Hawken, A. & Janockowitz, A. (2001). *Accountability for After-School-Care. Devising Standards and Measuring Adherence to Them*. Santa Monica: Rand Corp.
- Beijaard, D. & Vries, Y. de (1997). Building expertise: a process perspective on the development or change of teachers' beliefs. *European Journal of Teacher Education*, 20 (3), 243-255.
- Blom, L.J. (2008). *Tevredenheidsonderzoek in de naschoolse opvang. Een onderzoek naar de tevredenheid van ouders en kinderen over de naschoolse opvang*. (Masterscriptie, Universiteit van Amsterdam).
- Bolhuis, S.M. (2000). *Naar zelfstandig leren: wat doen en denken docenten?* Apeldoorn/Leuven: Garant.
- Boogaard, M., Fukkink, R. & Felix, Ch. (2008). *Chillen, gamen, skaten. Opvattingen over kwalitatief goede buitenschoolse opvang in Nederland*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, rapport nr. 787.
- Boogaard, M. & Fukkink, R. (2009). *Pedagogische kwaliteit van de buitenschoolse opvang: de ontwikkeling van een meetinstrument*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, rapport nr. 821.
- Boonstra, J. J. (2007) (red). *Ondernemen in allianties en netwerken: een multidisciplinair perspectief*. Deventer: Kluwer.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. London: Harvard University Press.
- Brass, D.J., Galaskiewicz, J., Greve, H.R. & Tsai, W. (2004). Taking stock of networks and organizations: A multilevel perspective. *Academy of Management Journal*, 47 (6), 795-817.
- Brink, G.J.M. van den, & Bruinsma, M.Y. (2011) *De aanhouder wint. Samenwerken aan veilige krachtwijken*. Den Haag: Ministerie van Binnenlandse Zaken en Koninkrijksrelaties.

- Brugge, F.A. & Jongsma, M. (2011). *Samenwerking BSO en basisschool 2011*. Paterswolde: Vyvoj.
- Bruijn, H. de, Heuvelhof, E. ten, Veld, R. in 'T., Veld, R.J. in 'T (2002). *Procesmanagement: over procesontwerp en besluitvorming*. Schoonhoven: Academic Service.
- Buitenhok, E. (2011). *Kinderopvang in Nederland 2011 vraag en aanbod in evenwicht*. Utrecht: Buitenhok.
- Chorus, J. (2002). *Advies van de Commissie Dagarrangementen*. Den Haag, Nederland: Commissie Dagarrangementen.
- Dekker, B. & Paulussen-Hoogbeem, M.C. (2008/2010/2011). *Monitor capaciteit kinderopvang 2008-2010*. Amsterdam: Regioplan.
- Delden, P. van. (2009). *Samenwerking in de publieke dienstverlening. Ontwikkelingsverloop en resultaten*. Delft: Eburon.
- Doornenbal, J.M. (2007) *Ploegen & Bouwen. De brede school als open leergemeenschap*. Lectorale rede in verkorte vorm uitgesproken bij de installatie van het lectoraat Integraal jeugdbeleid. Groningen: Hanzehogeschool.
- Dryfoos, J.G. (1999). The Role of the School in Children's Out-of-School Time. *The future of children*, 9 (2), 117-134.
- Du Bois-Reymond, M., Belt, J., de Bakker, C., Poel, Y. te & Nelissen, C. (1998) *Samenwerken aan opvang buiten schooltijd. Kinderen, ouders en professionals aan het woord*. Assen: Van Gorcum.
- Edelman Bos, J.B.M. (1980). Netwerken: functie en functioneren in strategisch perspectief. In: A. Wassenberg (red.), *Netwerken, organisatie en strategie*. Meppel/Amsterdam.
- Eysenck, M.W. (2004). *Psychology: an international perspective*. Hove: Psychology Press.
- Fang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research*, 38 (1), 47-65.
- Gilsing, R. (2007). *Liefst zoals thuis. Ouders en kinderen over buitenschoolse opvang*. Den Haag: SCP.
- Hendrix, Konings, Doesburg & de Groot (1991). *Functionele samenwerking. Werkboek voor samenwerkingsverbanden in de zorgsector*. Soest: Nelissen.
- Hermanns, J., Öry, F., Schrijvers, G. (2005). *Helpen bij opgroeien en opvoeden: eerder, sneller en beter. Een advies over vroegtijdige signalering en interventies bij opvoeden en opgroei problemen*. Utrecht: Inventgroep.

- Hooge, E.H. (2008). *Op de grenzen van het onderwijs. Professioneel onderwijs in de grote stad*. Amsterdam: HvA/Amsterdam University Press.
- Hopman, M. (1996). *Opvoeden in kindercentra. Visies, wetenschappelijke ontwikkelingen en praktijk*. Utrecht: De Tijdstroom.
- Janssen, M. & Ravenstein, W. van. (2004). *Een kwalitatief onderzoek naar de beleving door kinderen van de buitenschoolse opvang*. (Afstudeerscriptie Universiteit Utrecht).
- Jongen, E., (2010). *Child care subsidies revisited*. Den Haag: CPB Document 200.
- Jongen, E., Bettendorf, L. & Muler, P. (2011). *Ex post analyse effect kinderopvangtoeslag op arbeidsparticipatie*. Den Haag: CPB.
- Kaats, E., Klaveren, P. van & Opheij, W. (2005). *Organiseren tussen organisaties*. Schiedam: Scriptum.
- Kagan, D.M. (1992) Implications of Research on Teacher Belief. *Educational Psychologist*, 27 (1), 65-90.
- Kagan, D.M. (1990). Ways of Evaluating Teacher Cognition: Inferences Concerning the Goldilocks Principle. *Review of Educational Research*, 60 (3), 419-469.
- Klaassen, C.A.C. (2007). *Pedagogische opvang. Een studie naar pedagogische aspecten van de buitenschoolse opvang*. Nijmegen: Radboud Universiteit.
- Kruiter, J., Oomen, J., Dubbelman, C., Linden, E. van der, Hulsen, M., Kooij, D. & Grinten, M. van der (2012). *Brede School Jaarbericht2011*. Utrecht: Oberon.
- Laere, K. van & Weyer, W. (2009). *Buitenschoolse opvang in en met de buurt. Drie casestudies van Brusselse IBO's met nest- en webfunctie (XYZ-principe)*. Gent-Brussel: VBJK.
- Lammers, C.J., Mijs, A.A., Noort, W.J. van (2000). *Organisaties vergelijkenderwijs: ontwikkeling en relevantie van het sociologisch denken over organisaties*. Utrecht: Het Spectrum.
- Larner, M. B., Zippiroli, L., & Behrman, R. E. (1999). When school is out: analysis and Recommendations. *The Future of Children*, 9 (2), 4-20.
- Litwak, E. & Rothman, J. (1970). Towards the Theory and Practice of Coordination between Formal Organization. In: W.R. Rosengren & M. Lefton (eds.), *Organizations and Clients*. Ohio: Merrill.
- Mast, W. & Brummeler, L. ten (1994). *Organisatie-netwerken in de non-profitsector: de dynamiek van netwerken aan de hand van vijf relevante dimensies*. Utrecht: Uitgeverij SWP



- Mathijssen, I.C. (2006). *Denken en handelen van docenten*. (Dissertatie). Utrecht: IVLOS.
- Menheere, A. & Hooge, E. (2010). *Ouderbetrokkenheid in het onderwijs. Een literatuurstudie naar de betekenis van ouderbetrokkenheid voor de schoolse ontwikkeling van kinderen*. Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam.
- Merens, A., Brakel, M., Hartgers, M. & Hermans, B. (2010). *Emancipatiemonitor 2010*. Den Haag: SCP.
- Meijvogel, R. (1991). *Geen kruimels tussen de boeken. Schooltijden, overblijven en de ontwikkeling van buitenschoolse opvang in Nederland*. Den Haag: VUGA.
- Meijvogel, R. (1993). *Je moet het allemaal zelf regelen. De (arm)lastigste zaak van Nederland*. Utrecht: Initiatiefgroep Schoolkinderopvang.
- Meijvogel, R., Schreuder, L. & Vervoort, B. (1994). *Thuis in de buurt. Buitenschoolse opvang nader bekeken*. Utrecht: NIZW.
- Meijvogel, R. & Petrie, P. (1996). *School-age childcare In the European Union*. Londen: European Network for School-age Childcare.
- Mooren, F.C.T. van der (2006). *Opvoeding op school en in het gezin. Onderzoek naar de samenhang tussen opvoeding en de houding van jongeren ten opzichte van sociale grenzen*. (Dissertatie Rijksuniversiteit Groningen).
- Mijs, A.A. (1987). Het ontstaan van de RIAGG's in Amsterdam. Een sociologische studie naar de vorming en ontwikkeling van interorganisationele verbanden in de gezondheidszorg. Lisse: Zwets & Zeitlinger.
- Nagel, K. (2001). *Kinderopvang, gebruik en wensen. Ouders over hun kinderopvang*. Den Haag: Consumentenbond.
- Noort, W.J. van & Lammers, C.J. (1995). De tussenorganisatie: verkenningen in het maatschappelijk middenveld der interorganisationele betrekkingen. Leiden: DSWO.
- OECD (2008). *Babies and Bosses Reconciling work and family life. A Synthesis of findings for OECD countries*. Parijs: OECD Publications.
- Onderwijsraad (2006). Een vlechtwerk van opvang en onderwijs. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2008). Een rijk programma voor ieder kind. Den Haag: Onderwijsraad.
- Pajares, M.F. (1992). Teachers' Belief and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62 (3), 307-332.
- Peet, A.A.J. van, Wittenboer, G.L.H. van den, & Hox, J.J. (2005). *Toegepaste statistiek. Inductieve technieken*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff/ Stenfert Kroese.

- Petrie, P., Egharevba, I., Oliver, C. & Polland, G. (2000). *Out-of-school lives. Out-of-school services*. London: The Stationery Office.
- Pierce, K.M., Hamm, J.V. & Vandell, D.C. (1999). Experiences in after-school programs and children's adjustment in first-grade classrooms. *Child Development*, 70 (3), 756-767.
- Powell, W., Koput, K. & Smith-Doerr, L. (1996). Inter-organizational collaboration and the locus of innovation: Networks of learning in biotechnology. *Administrative Science Quarterly*, 41 (1), 116-145.
- Rens, C. van & Smit, F. (2011). *Wachlijsten en wachttijden kinderdagverblijven en buitenschoolse opvang – 6<sup>e</sup> meting*. Nijmegen: ITS, Radboud Universiteit Nijmegen.
- Roelandt, A. (2006). *De toegankelijkheid van initiatieven voor buitenschoolse kinderopvang*. (Masterscriptie, Universiteit van Gent).
- Schreuder, L., Valkestijn, M. & Mewissen, S. (2008). *School met vijf O's. Onderwijs, opvoeding, ontwikkeling, opvang en ontspanning in een dagarrangement*. Utrecht/Amsterdam: Nederlands Jeugdinstituut/SWP.
- Schreuder, L., Boogaard, M., Fukkink, R. & Hoex, J. (2011). *Pedagogisch kader kindercentra 4-13 jaar*. Amsterdam: Elsevier.
- Schreuder, L., Valkestijn, M. & Hajer, F. (2007). *Dagarrangementen in de brede school*. Amsterdam: SWP.
- Taskforce Kinderopvang/Onderwijs (2010). *Dutch Design*. Utrecht: MO-groep.
- Tavecchio, L.W.C., IJzendoorn, M.H. van, Verhoeven, M.J.E., Reiling, E.J. & Stams, G.J.J.M. (1996). *Hoofdstudie Kinderopvang. Kinderopvang in Nederland: een empirisch onderzoek naar de afstemming tussen ouders en professionele opvoeders in relatie tot de kwaliteit van kinderopvang*. Leiden: Rijksuniversiteit Leiden.
- Tavecchio, L.W.C. (2001). Kinderopvang. De emancipatie van een uniek en relevant opvoedingsmilieu tussen gezin en school. *Pedagogiek*, 21 (4), 291-295.
- Terpstra, J. (2001). Netwerken en samenwerking bij de uitvoering van beleid. *Beleidswetenschap*, 15 (2), 141-168.
- Tsai, W. & Ghoshal, S. (1998). Social capital and value creation: The role of intra-firm networks. *Academy of Management Journal*, 41 (4), 464-476.
- Vandell, D.L., & Shumow, L. (1999). After-school child care programs. *Future of Children*, 9 (3), 64-80.
- Vandemeulebroecke, L., Crombrugge, L. van, Janssens, J. & Colpin, H. (2002). *Gezinspedagogiek-deel II: Opvoedingsondersteuning*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

- Vandenbroeck, M. (2005). De maatschappelijke rol van kinderopvang. In: M. Vandenbroeck (red.), *Pedagogisch management in de kinderopvang*. (p. 80-102). Amsterdam: SWP.
- Vansina, L., Taillieu, T. & Schruijer, S. (1998). 'Managing' multiparty issues: Learning from experience. In: W. Pasmore & R. Woodman (red.), *Research in organizational change and development*. (p. 159-181). Greenwich Conn: JAI Press.
- Veen, A., Boogaard, M., Fukkink, R. & Valkestijn, M. (2008). *Wat heb je gedaan vandaag? Een onderzoek naar opvang en educatie rond de basisschool: aanbod, wensen en behoeften*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Verlet D. & Devos, C. (2010) *Efficiëntie en effectiviteit van de publieke sector in de Weegschaal*. Brussel: SVR.
- Vettenburg, N., Elchardus, M. & Walgrave, L. (2006). *Jongeren van nu en straks. Overzicht en synthese van recent jeugdonderzoek in Vlaanderen*. Leuven: LannooCampus.
- Visser, W. (1995). *Leren organiseren: samenwerken en managen in de non-profit sector*. Bussum: Dick Coutinho.
- Wolfgram, P., Meijvogel, M., Hofman, A. & Quist, M. (1981). *Buitenschoolse opvang*. Haren: Research Instituut voor het onderwijs in het Noorden, rapport nr. 588.
- IJzendoorn, R. van, Tavecchio, L. & Riksen-Walraven, M. (2004 ). *De kwaliteit van de Nederlandse kinderopvang*. Amsterdam: Boom.

## Bijlage 1: Tabellen

Tabel 1

*Beschrijving van de onderzoeksgroep*

	Leerkrachten	Pedagogisch medewerkers	Totaal	$\chi^2$	df	P
Onderzoeksgroep, % (n)	63.6 (70)	36.4 (40)	100 (110)			
Werkervaring, % (n)				2.11	2	0.14
t/m 3 jaar	12.9 (9)	15.0 (6)	13.6 (15)			
4 t/m 10 jaar	48.6 (34)	60.0 (24)	52.7 (58)			
Meer dan 10 jaar	38.6 (27)	25.0 (10)	33.6 (37)			
Brede school, % (n)				2.15	1	0.14
Ja	35.7 (25)	50.0 (20)	40.9 (45)			
Nee	64.3 (45)	50.0 (20)	59.1 (65)			

n=aantal \*\*P<.01 \*P<.05

Tabel 2

*Opvattingen ten aanzien van de aspecten van de buitenschoolse opvang*

	leerkrachten $n_1=70$		pedagogisch medewerkers $n_2=40$		Totaal N=110		T	Sig. (2-tailed)
	M	SD	M	SD	M	SD		
Stelling 1	3.70	0.62	3.80	0.41	3.74	0.55	-0.91	0.364
Stelling 2	2.74	1.10	3.40	0.96	2.98	1.09	-3.16	0.002*
Stelling 3	2.63	0.90	1.50	0.56	2.22	0.96	-7.16	0.000*
Stelling 4	3.73	0.48	3.40	0.67	3.61	0.58	2.98	0.004
Stelling 5	3.34	0.63	3.35	0.66	3.35	0.64	-0.56	0.956
Stelling 6	2.13	0.87	1.15	0.43	1.77	0.87	6.68	0.000*
Stelling 7	3.31	0.73	3.83	0.39	3.50	0.67	-4.09	0.000*
Stelling 8	3.26	0.76	3.90	0.30	3.49	0.70	-5.14	0.000*
Stelling 9	2.41	0.88	3.33	0.76	2.75	0.94	-5.49	0.000*
Stelling 10	3.70	0.52	3.85	0.36	3.75	0.47	-1.61	0.110
Stelling 11	3.67	0.53	3.93	0.27	3.76	0.47	-2.82	0.006
Stelling 12	2.61	0.87	2.78	0.97	2.67	0.91	-0.89	0.375
Stelling 13	2.46	0.91	3.28	0.72	2.75	0.93	-4.88	0.000*
Stelling 14	2.00	0.74	2.78	0.86	2.28	0.87	-4.97	0.000*
Stelling 15	1.59	0.71	2.55	1.06	1.94	0.97	-5.69	0.000*
Stelling 16	3.07	0.73	3.40	0.50	3.19	0.67	-2.53	0.013
Stelling 17	2.99	0.81	2.85	0.80	2.94	0.81	0.85	0.397
Stelling 18	2.09	0.91	2.65	1.02	2.29	0.99	-2.98	0.004
Stelling 19	2.80	1.07	1.55	0.85	2.35	1.16	-6.33	0.000*

n=aantal, M=Mean, SD=Standaarddeviatie

\* $P < 0.003$ 

## Toelichting:

1= mee oneens

2= meer mee oneens dan mee eens

3= meer mee eens dan mee oneens

4= mee eens

Tabel 3

*Kruistabel opvattingen ten aanzien van de buitenschoolse opvang(within groups)*

	1		2		3		4	
Stelling	Leerkracht	Pedagogisch	Leerkracht	Pedagogisch	Leerkracht	Pedagogisch	Leerkracht	Pedagogisch
	medewerker		medewerker		medewerker		medewerker	
1, % (n)	0 (0)	0 (0)	8,6 (6)	(0)	12,9 (9)	20,0 (8)	78,6 (55)	80,0 (32)
2, % (n)	15,7 (11)	7,5 (3)	28,6 (20)	10,0 (4)	21,4 (15)	17,5 (7)	34,3 (24)	65,0 (26)
3, % (n)	12,9 (9)	52,5 (21)	27,1 (19)	45,0 (18)	44,3 (31)	2,5 (1)	15,7 (11)	0 (0)
4, % (n)	0 (0)	0 (0)	1,4 (1)	10,0 (4)	24,3 (17)	40,0 (16)	74,3 (52)	50,0 (20)
5, % (n)	0 (0)	0 (0)	8,6 (6)	10,0 (4)	48,6 (34)	45,0 (18)	42,9 (30)	5,0 (18)
6, % (n)	25,7 (18)	87,5 (35)	41,4 (29)	10,0 (4)	27,1 (19)	2,5 (1)	5,7 (4)	0 (0)
7, % (n)	0 (0)	0 (0)	5,7 (11)	0 (0)	37,1 (26)	17,5 (7)	47,1 (33)	82,5 (33)
8, % (n)	1,4 (1)	0 (0)	14,3 (10)	0 (0)	41,4 (29)	10,0 (4)	42,9 (30)	90,0 (36)
9, % (n)	17,1 (12)	0 (0)	32,9 (23)	17,5 (7)	41,4 (29)	17,5 (13)	8,6 (6)	50,0 (20)
10, % (n)	0 (0)	0 (0)	2,9 (2)	0 (0)	24,3 (17)	15,0 (6)	72,9 (51)	85,0 (34)
11, % (n)	0 (0)	0 (0)	2,9 (2)	0 (0)	27,1 (19)	7,5 (3)	70,0 (49)	92,5 (37)
12, % (n)	12,9 (9)	15,0 (5)	25,7 (18)	22,5 (9)	48,6 (34)	40,0 (16)	12,9 (9)	25,0 (10)
13, % (n)	17,1 (12)	0 (0)	31,4 (22)	15,0 (6)	40,0 (28)	42,5 (17)	11,4 (8)	42,5 (17)
14, % (n)	24,3 (17)	5,0 (2)	54,3 (38)	35,0 (14)	18,6 (13)	37,5 (15)	2,9 (2)	22,5 (9)
15, % (n)	54,3 (38)	20,0 (8)	32,9 (23)	27,5 (11)	12,9 (9)	30,0 (12)	0 (0)	22,5 (9)
16, % (n)	1,4 (1)	0 (0)	18,6 (13)	0 (0)	1,4 (36)	60,0 (24)	28,6 (20)	40,0 (16)
17, % (n)	4,3 (3)	5,0 (2)	20,0 (14)	25,0 (10)	48,6 (34)	50,0 (20)	27,1 (19)	20,0 (8)
18, % (n)	28,6 (20)	12,0 (5)	42,9 (30)	37,5 (15)	20,0 (14)	22,5 (9)	8,6 (6)	27,5 (11)
19, % (n)	14,4 (10)	62,5 (25)	25,7 (18)	25,0 (10)	25,7 (18)	7,5 (3)	34,3 (24)	5,0 (2)

n=aantal

Tabel 4

*Effect werkervaring op de opvattingen van leerkrachten en pedagogisch medewerkers ten aanzien van de buitenschoolse opvang (Kruskal-Wallis-toets)*

	t/m 3 jaar $n_1=15$ Mean Rank	4 t/m 10 jaar $n_2=58$ Mean Rank	meer dan 10 jaar $n_3=37$ Mean rank	Totaal N=110 F	df.	Sig. (2-tailed)
Stelling 1	55.07	56.94	53.42	0.56	2	0.76
Stelling 2	56.10	58.14	51.12	1.24	2	0.54
Stelling 3	58.90	52.19	59.31	1.44	2	0.49
Stelling 4	50.00	58.46	53.09	1.67	2	0.43
Stelling 5	44.90	58.17	55.61	2.55	2	0.28
Stelling 6	53.47	51.68	62.31	3.02	2	0.22
Stelling 7	46.70	56.45	57.58	1.79	2	0.41
Stelling 8	54.83	60.67	47.66	4.98	2	0.08
Stelling 9	54.10	57.53	52.88	0.57	2	0.75
Stelling 10	44.73	57.76	56.32	3.82	2	0.15
Stelling 11	48.70	58.19	54.04	2.28	2	0.32
Stelling 12	48.10	55.44	58.59	1.31	2	0.52
Stelling 13	67.37	54.29	52.58	2.74	2	0.26
Stelling 14	50.07	61.66	48.05	5.29	2	0.07
Stelling 15	46.00	60.53	51.47	3.78	2	0.15
Stelling 16	46.33	60.59	51.24	4.21	2	0.12
Stelling 17	54.20	56.61	54.28	0.17	2	0.92
Stelling 18	65.13	57.84	47.92	4.16	2	0.13
Stelling 19	62.67	51.96	58.15	1.86	2	0.40

n=aantal

\*\*P&lt;.003

Tabel 5

*Effect wel/niet werkzaam in de brede school op de opvattingen van leerkrachten en pedagogisch medewerkers ten aanzien van de buitenschoolse opvang*

	wel werkzaam		niet werkzaam		Totaal		T	Sig. (2-tailed)
	op brede school $n_1=45$		op brede school medewerkers $n_2=65$		N=110			
	M	SD	M	SD	M	SD		
Stelling 1	3.82	0.39	3.68	0.64	3.74	0.55	1.36	0.177
Stelling 2	2.96	1.09	3.00	1.11	2.98	1.09	-0.21	0.835
Stelling 3	3.00	0.74	2.63	1.07	2.22	0.96	2.01	0.047
Stelling 4	3.56	0.59	3.65	0.57	3.61	0.58	-0.81	0.420
Stelling 5	3.07	0.58	3.54	0.61	3.35	0.64	-4.05	0.000*
Stelling 6	1.67	0.83	1.85	0.91	1.77	0.87	-1.06	0.292
Stelling 7	3.69	0.51	3.37	0.74	3.50	0.67	2.50	0.014
Stelling 8	3.69	0.60	3.35	0.74	3.49	0.70	2.53	0.013
Stelling 9	2.69	1.13	2.78	0.80	2.75	0.94	-0.52	0.603
Stelling 10	3.84	0.37	3.69	0.53	3.75	0.47	0.26	0.097
Stelling 11	3.78	0.52	3.75	0.43	3.76	0.47	0.50	0.793
Stelling 12	2.73	0.89	2.63	0.93	2.67	0.91	0.20	0.563
Stelling 13	2.73	0.99	2.77	0.90	2.75	0.93	2.35	0.843
Stelling 14	2.51	0.94	2.12	0.78	2.28	0.87	1.38	0.021
Stelling 15	2.09	1.08	1.83	0.88	1.94	0.97	3.80	0.171
Stelling 16	3.33	0.74	3.09	0.61	3.19	0.67	1.88	0.063
Stelling 17	3.00	0.67	2.89	0.89	2.94	0.81	0.69	0.493
Stelling 18	2.40	0.99	2.22	0.99	2.29	0.99	0.96	0.338
Stelling 19	3.09	0.95	2.35	1.02	2.35	1.16	3.42	0.001*

n=aantal, M=Mean, SD=Standaarddeviatie

\*\*P<0.003

bs= brede school

Toelichting:

1= mee oneens

2= meer mee oneens dan mee eens

3= meer mee eens dan mee oneens

4= mee eens



## Bijlage 2: antwoorden op de open vragen

### Bijlage 2 (a)

“Hoe ziet de samenwerking tussen basisscholen en kinderopvang er op dit moment uit als het gaat om buitenschoolse opvang?”

#### Leerkrachten (n=51)

##### *Mate van samenwerking*

Er is samenwerking/loopt redelijk goed/we zijn soms betrokken/er is overleg (5)

Er is een prima verstandhouding, maar daar houdt het ook op (1)

Weinig samenwerking/overleg/contact (10)

Geen samenwerking/overleg (13) (al komen ze straks wel in ons gebouw)

Geen idee/niet van toepassing (2)

##### *Inhoud van samenwerking*

Gecoördineerde overdracht: kinderen worden opgehaald (10), er is een duidelijke afhaalplek (2), het is duidelijk wie de kinderen ophaalt (2).

Afspraken over/afstemming van studiedagen (2)

Activiteiten worden besproken en uitgewisseld (1)

De bso organiseert workshops op de basisschool, waar alle kinderen naartoe kunnen voor een gering bedrag (1)

##### *Communicatie*

Absenten worden doorgegeven (1)

Leerkracht geeft door als kind ziek of druk is. (als dat toevallig zo uitkomt) (1)

Problemen met leerlingen worden gemeld/bijzonderheden worden doorgegeven (2)

Via mail wordt info doorgegeven/ schriftelijke overdracht/ school krijgt info toegestuurd (3)

Een aantal keren per jaar krijgen wij te horen van de bso hoe het gaat qua samenwerking (1)

Leerkracht doet overdracht naar bso en bso naar ouders (1)

Afstemming-overleg-activiteitenladder werkt goed (1)

Als we tegen iets aan lopen kunnen we dit bespreken (1)

##### *Vorm van samenwerking*

Leerkracht heeft samenwerking met brede schoolcoördinator (4)

Een leerkracht collega regelt het contact (1)

**Pedagogisch medewerkers (n=23)**

*Mate van samenwerking*

We hebben elkaar in de loop van de jaren gevonden/goed (7)

Bijna niet/weinig/nauwelijks samenwerking/overleg/weinig interesse (9)

Geen samenwerking (3)

*Inhoud van samenwerking*

Gecoördineerde overdracht: halen van kinderen in overleg met leerkrachten (3), soms worden kinderen naar de opvang gebracht (2)

Vrije dagen worden op tijd doorgegeven.

Ruimtes in school gebruiken in overleg. (2)

Gebruik maken van materiaal school (1)

*Communicatie*

Bepaalde mondelinge overdracht van school naar bso./Je krijgt als medewerker van een bso weinig te horen van de leerkrachten op school, over hoe bijvoorbeeld de dag is gegaan van een net 4-jarige, alleen als er echt wat is./Bijzonderheden en ziekmeldingen worden doorgegeven (5)

We kunnen veel dingen bespreken/overleggen (1)

Door goede communicatie is er aan beide zijde meer begrip (1)

*Vorm van samenwerking*

Bso assistent leidinggevende houdt contact met de scholen (1)

*Houding*

De school geeft een gastvrije indruk, waardoor je als bso gewaardeerd wordt (1)

Er is onbegrip vanuit het onderwijs naar de bso (1)

Leerkrachten zien bso als plek waar kinderen alles kunnen en mogen en voor de tv hangen. Wij worden als minderwaardig gezien. Binnen de brede school wordt er toch nog gesproken over hun en wij (1)

*Overig*

Bso is gehuisvest op school (1)

## Bijlage 2 (b)

“Wat ziet u als (mogelijke) kansen, met andere woorden: hoe zou de samenwerking bevorderd kunnen worden?”

### Leerkrachten (n=51)

#### *Gezamenlijke huisvesting*

Samen in één gebouw (9) (maar niet in onze schoolklassen(1)

#### *Communicatie*

Beter/meer overleggen (2)

Overleggen over de kinderen/warme overdracht (5)

Wellicht eens per jaar leerling-besprekingen (1)

Elkaars nieuwsbrieven en activiteiten uitwisselen (1)

Op de hoogte zijn van wat er in de bso gebeurt/leerkrachten kijken op bso en leidsters op school (3)

#### *Activiteiten*

Eén pedagogische doorgaande lijn (1)

Gezamenlijk activiteiten voor kinderen aanbieden/ creatief aanbod (3)

Meer aandacht voor sociale vaardigheden/overdragen waarden/normen (3)

Samen ouderavonden/oudergesprekken voeren (1)

Sociale activiteiten delen (1)

Overleggen bij problemen/zorg met kinderen/gezinnen en gezamenlijk aanpakken (2)

#### *Overig*

Noodzakelijk om veel te weten over de lln. Ook hoe het op school presteert. Hulp bij huiswerk zou goed zijn (1)

De talenten en mogelijkheden van kinderen meer benutten (1)

Aanpassen schooltijden (1)

Brede schoolcoördinator die werkzaam is in ons team. Dit scheelt veel omdat ze van intern uit zaken kan regelen met interne voorkennis.

Gezellig hebben met elkaar (1)

Ik vind het prima zo. (2)

Voor mij hoeft het er niet te komen/ geen behoefte aan. (4)

Niet in verdiept/ Geen idee (2)

**Pedagogisch medewerkers (n=23)**

*Gezamenlijke huisvesting*

Gebruik maken van elkaars ruimtes (3)

Gebruik maken van elkaars materialen (1)

*Communicatie*

Betere mondelinge overdracht aan het eind van de schooldag (5)

Juffen en meesters een dagje laten kijken bij de bso (4)

Samen een overleg plannen om zo te bespreken hoe de samenwerking loopt bij beide partijen (1)

Meer contact leraren > managers (1)

Elkaar schriftelijk/mondeling tips en tops geven (1)

Meer contact tussen scholen en bso (1)

*Activiteiten*

Gezamenlijk activiteiten aanbieden/ Aanbieden van workshops (3)

Sportlessen op school zouden door de bso verzorgd kunnen worden (1)

Meer plannen ontwikkelen op sport gebied en deze voordragen aan scholen (1)

Wij kunnen als leidsters van de bso eventuele signalering/observatie overleggen met leerkrachten (1)

Ik vind dat wij meer voor school kunnen aanbieden (lessengeven), scholen staan hier niet voor open (1)

*Overig*

Er moet met elkaar worden afgestemd, overlegd en er moet begrip worden gekweekt (1)

Wederzijds vertrouwen (1)

Leidsters zijn vaak laagdrempelig voor ouders en daar zouden leerkrachten gebruik van kunnen maken (1)

Door meer met elkaar te praten en de pedagogisch medewerkers als volwaardig aan te zien en niet alleen maar als iemand die een mbo opleiding heeft (1)

Er wordt nu vooral naast elkaar gewerkt (1)

Elkaar diensten gebruiken (1)

Naar elkaar luisteren en elkaar de ruimte geven (1)

Respect krijgen voor elkaars werk, o.a. door een kijkje in de keuken te nemen (1)

Heeft de juf of leidster ergens problemen mee? Open zeggen en samen een oplossing vinden (1)

Dat scholen meer reclame maken voor bso opvang (1)

**Bijlage 2 (c)**

**“Wat ziet of ervaart u als (mogelijke) belemmeringen?”.**

**Leerkrachten (n=51)**

Er zijn geen belemmeringen (4)

Aparte locaties (5)

Taakverzwaring/toenemende werkdruk/leerkracht is al te druk (7)

Gebrek aan tijd/geen tijd voor overleg / gebrek aan contact (16)

Verschillende arbeidstijden; als de een werkt is de ander vrij, daardoor geen tijd voor overleg (2)

Gebrek aan middelen (1)

Wisselingen personeel (1)

Gebrek aan didactische en pedagogische competenties (1)

Verskil: didactisch (school), zonder didactiek (opvang) (1)

Geen verlenging van de schooldag (3)

Houding van het personeel (1)

Onveilig gevoel voor kinderen bij teveel wisseling of groep met gedragsproblemen. Goed overleg kan problemen voorkomen. Overleg moet de taak van ouders zijn, niet weer een taak voor leerkrachten erbij. Wanneer ouders tekort schieten kan de leerkracht gevraagd worden (1)

Het zijn 2 losse organen die eigenlijk niets met elkaar te maken hebben en dat mag van mij zo blijven (1)

Ik zou niet graag willen dat er van mij als leerkracht iets verwacht wordt op dat gebied (1)

**Pedagogisch medewerkers (n=23)**

Er zijn geen belemmeringen (1)

Niet gezamenlijk gehuisvest (1)

Het ontbreken van een aanspreekpunt op de basisschool (1)

Gebrek aan tijd/goed contact kost tijd (4)

Gebrek aan geld (3) (Geld; scholen hebben geen budget om leuke uitwisselingsprojecten te financieren. Er kan zoveel meer samenwerking worden bereikt wanneer wij bijvoorbeeld leuke sportmiddagen mogen organiseren) (1)

Vervoer (3) (Doordat het vervoer niet altijd zo snel gaat als leerkrachten willen geven ze af op de bso in het algemeen, maar ze komen ook niet met een oplossing of aanbod.)

Communicatie (2)

Andere belangen (1)

Basisschool geeft aan geen zin/tijd te hebben in contact met bso! (1)

Onbegrip van elkaars werk (1)

Dat leerkrachten de bso zien als iets leuks en niet als een ‘leermoment’ en het daardoor ook niet als serieus ervaren wordt (1)

Ik zie het vooral als aan de ene kant school en daarnaast...bso. Terwijl er een groot verschil zit tussen de bso's. Wij stimuleren de ontwikkeling van kinderen, maar door weinig interesse van scholen wordt hier geen kennis van genomen (1)

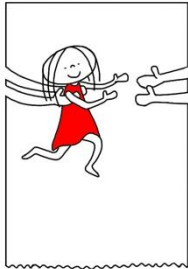
Scholen kunnen voorkeuren krijgen wanneer de samenwerking goed/niet goed verloopt. Dit kan ten koste gaan van eerlijke concurrentie (1)

Bezuinigingen in kinderopvang, waardoor er minder uren worden gedraaid in de bso, waardoor je ervaren mensen, mensen met een drive en pedagogisch onderlegt kwijt raakt. Bso is bijbaantje geworden. Ook is er hierdoor minder tijd om te overleggen, waardoor je als bso minder gezien wordt en niet kunt bewijzen dat je als bso ook veel kunt toevoegen aan de opvoeding van een kind (1)

## Bijlage 3: De vragenlijst

### Vragenlijst Buitenschoolse opvang

Een onderzoek naar de opvattingen van leerkrachten en pedagogisch medewerkers over buitenschoolse opvang



Steeds meer kinderen gaan naar de buitenschoolse opvang. Wat kinderen en ouders vinden van de buitenschoolse opvang is al onderzocht. Maar wat vinden leerkrachten en pedagogisch medewerkers eigenlijk van de buitenschoolse opvang? Moeten kinderen in de buitenschoolse opvang vooral vrij kunnen spelen of moeten er ook sportieve en creatieve cursussen aangeboden worden? Moet de buitenschoolse kinderopvang toegankelijk zijn voor alle kinderen of kunnen kinderen beter worden opgevangen door een familielid?

Dit onderzoek richt zich op de opvattingen van leerkrachten en pedagogisch medewerkers over de buitenschoolse opvang: kinderopvang voor kinderen in de leeftijd dat zij naar het basisonderwijs gaan, waarbij opvang wordt geboden voor of na de dagelijkse schooltijd, ook op vrije dagen of middagen en in de schoolvakanties.

Wilt u zo vriendelijk zijn deze vragenlijst in te vullen? Het kost u ongeveer 5 minuten.

Hartelijk dank voor uw medewerking!

Cissy Nieuwenweg, Universiteit van Amsterdam

### Achtergrondgegevens

Ik werk:

- in het basisonderwijs
- in de buitenschoolse opvang
- in beide (zowel basisonderwijs als buitenschoolse opvang)

Ik werk .. in het basisonderwijs/in de buitenschoolse opvang.

- t/m 3 jaar
- 4 t/m 10 jaar
- meer dan 10 jaar

Ik werk op een brede school of integraal kindcentrum.

- ja
- nee

Ik ben ouder van een kind dat gebruik maakt (of heeft gemaakt) van de buitenschoolse opvang.

- ja
- nee

Als dank voor het invullen van deze vragenlijst worden er 3 cadeaubonnen van 20 euro verloot.

Wilt u kans maken op een cadeaubon? Vul dan hier uw mailadres in:

Hieronder vindt u een aantal stellingen die gaan over de buitenschoolse opvang. Met de buitenschoolse opvang wordt de opvang voor of na de dagelijkse schooltijd bedoeld en ook de opvang tijdens vrije dagen of middagen en in de schoolvakantie. U kunt aangeven in welke mate u het (on-)eens bent met de stelling door het vakje van uw keuze aan te kruisen. Er is slechts één antwoord mogelijk.

Kunt u bij de onderstaande stellingen aangeven in welke mate u het eens bent met de stelling?

Stelling	Mee oneens	Meer oneens dan eens	Meer eens dan oneens	Mee eens
De buitenschoolse opvang moet toegankelijk zijn voor kinderen van ouders die werken of studeren.				
De buitenschoolse opvang moet vooral leuk zijn voor kinderen; leren kan op school.				

De buitenschoolse opvang moet de sociale vaardigheden van een kind stimuleren.				
De buitenschoolse opvang moet kinderen een uitdagend en gevarieerd aanbod aan <i>begeleide</i> activiteiten bieden.				
De buitenschoolse opvang is een goede educatieve aanvulling op het onderwijs.				
De buitenschoolse opvang moet toegankelijk zijn voor <i>alle</i> kinderen, ook als ouders niet werken of studeren.				
In de buitenschoolse opvang moeten kinderen vooral vrij kunnen spelen.				
De buitenschoolse opvang moet kinderen normen en waarden meegeven.				
De buitenschoolse opvang moet sportieve en creatieve workshops en cursussen aanbieden, zodat kinderen hun talenten leren kennen en kunnen ontwikkelen.				
De buitenschoolse opvang moet de cognitieve vaardigheden (lezen, rekenen, taal etc.) van een kind stimuleren.				
Kinderen kunnen beter door een familielid (moeder/vader, oma/opa, tante/oom) worden opgevangen dan naar de buitenschoolse opvang te gaan.				
De buitenschoolse opvang moet terughoudend zijn in het aanbieden van activiteiten aan kinderen, zoals workshops en cursussen.				
De buitenschoolse opvang moet kinderen van allochtone afkomst en uit sociaal zwakkere gezinnen de normen, waarden en gebruiken van onze cultuur leren.				
In de buitenschoolse opvang moeten kinderen kunnen leren zwemmen, een muziekinstrument leren bespelen of naar een sportvereniging kunnen gaan.				
In de buitenschoolse opvang moeten kinderen extra oefening in lezen, rekenen en taal aangeboden krijgen om mogelijke leerachterstanden te voorkomen of weg te werken.				

De volgende stellingen gaan over de samenwerking in de buitenschoolse opvang..  
Kunt u bij de onderstaande stellingen aangeven in welke mate u het eens bent met de stelling?

<b>Stelling</b>	<b>Mee oneens</b>	<b>Meer oneens dan eens</b>	<b>Meer eens dan oneens</b>	<b>Mee eens</b>
De buitenschoolse opvang moet nauw samenwerken met andere voorzieningen, zoals: sportverenigingen, kunstcentra en het welzijnswerk.				
Ik ben tevreden over de samenwerking tussen basisonderwijs en kinderopvang als het gaat om de buitenschoolse opvang.				
Ik ben ontevreden over de samenwerking tussen basisonderwijs en kinderopvang als het gaat om buitenschoolse opvang. Er zou meer moeten worden samengewerkt.				





## **Bijlage 4: Overzicht stellingen**

1. De buitenschoolse opvang moet toegankelijk zijn voor kinderen van ouders die werken of studeren.
2. De buitenschoolse opvang moet toegankelijk zijn voor alle kinderen ok als ouders niet werken of studeren.
3. Kinderen kunnen beter door een familielid worden opgevangen dan naar de buitenschoolse opvang te gaan.
4. De buitenschoolse opvang moet vooral leuk zijn voor kinderen; leren kan op school.
5. In de buitenschoolse opvang moeten kinderen vooral vrij kunnen spelen.
6. De buitenschoolse opvang moet terughoudend zijn in het aanbieden van activiteiten aan kinderen, zoals workshops en cursussen.
7. De buitenschoolse opvang moet kinderen een uitdagend en gevarieerd aanbod aan begeleide activiteiten bieden.
8. De buitenschoolse opvang moet sportieve en creatieve workshops en cursussen aanbieden, zodat kinderen hun talenten leren kennen en kunnen ontwikkelen.
9. In de buitenschoolse opvang moeten kinderen kunnen leren zwemmen, een muziekinstrument leren bespelen of naar een sportvereniging kunnen gaan.
10. De buitenschoolse opvang moet de sociale vaardigheden van een kind stimuleren.
11. De buitenschoolse opvang moet kinderen normen en waarden meegeven.
12. De buitenschoolse opvang moet kinderen van allochtone afkomst en uit sociaal zwakkere gezinnen de normen, waarden en gebruiken van onze cultuur leren.
13. De buitenschoolse opvang is een goede educatieve aanvulling op het onderwijs.
14. De buitenschoolse opvang moet de cognitieve vaardigheden van een kind stimuleren.
15. In de buitenschoolse opvang moeten kinderen extra oefening in lezen, rekenen en taal aangeboden krijgen om mogelijke leerachterstanden te voorkomen of weg te werken.
16. De buitenschoolse opvang moet nauw samenwerken met andere voorzieningen.
17. Ik ben tevreden over de samenwerking tussen basisonderwijs en kinderopvang als het gaat om buitenschoolse opvang.
18. Ik ben ontevreden over de samenwerking tussen basisonderwijs en kinderopvang als het gaat om buitenschoolse opvang. Er zou meer moeten worden samengewerkt.
19. Ik besteed mijn tijd liever aan andere zaken dan aan de samenwerking in de buitenschoolse opvang.