



**rijksuniversiteit
groningen**

**faculteit gedrags- en
maatschappijwetenschappen**

Toewerken naar een inclusievere buitenschoolse opvang

Kwalitatief onderzoek naar de attitudes van pedagogische medewerkers tegenover een
inclusieve buitenschoolse opvang

Masterthesis (PAMA5166)

Remke Stikkelbroeck, S5728231

Mastertrack Orthopedagogiek, Faculteit der Gedrags- en Maatschappijwetenschappen,
Rijksuniversiteit Groningen

Begeleider en eerste beoordelaar: Dr. E. Kamphorst

Tweede beoordelaar: Dr. A.A. de Boer

31 mei 2024

Aantal woorden: 10.889

Abstract

Working towards an inclusive after-school care

Research on attitudes of pedagogical staff towards inclusive after-school care

In response to the United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities and the subsequent memorandum from the Human Rights Board on the need for inclusion, the after-school care (BSO) needs to work towards more inclusive care. Here, pedagogical staff are an important part in the process of inclusion, in which positive attitudes of staff members are a prerequisite. Within this master's thesis, therefore, we investigated how to describe the attitudes of pedagogical staff within regular BSO towards an inclusive BSO. Qualitative research was conducted, involving nine interviews. Thematic analysis was used to answer the research question. The analysis revealed that pedagogical staff have a predominantly positive attitude towards an inclusive BSO. Pedagogical staff indicate clear boundaries about whether or not children with special needs can be accommodated and participants provide concrete preconditions for an inclusive BSO. In future research, it is recommended to focus on the acceptance of children with additional support needs within an inclusive BSO. This can be done through research on social position support and guidance for children with special needs.

Keywords: pedagogical staff, attitudes, regular after-school care, inclusive after-school care, special needs

Samenvatting

Naar aanleiding van het VN-verdrag rechten van personen met een handicap en de hierop volgende notitie van het College voor Rechten van de Mens over de noodzaak van inclusie, moet de buitenschoolse opvang (BSO) werken aan een inclusievere opvang. Hierbij zijn pedagogische medewerkers een belangrijk onderdeel in dit proces en zijn positieve attitudes van medewerkers een voorwaarde om te werken naar inclusie. Binnen deze masterthesis is daarom onderzocht hoe de attitudes van pedagogische medewerkers binnen de reguliere BSO tegenover een inclusieve BSO te beschrijven zijn. Er is kwalitatief onderzoek uitgevoerd en hierbij zijn negen interviews afgenomen. Om antwoord te geven op de onderzoeksvraag is gebruik gemaakt van thematische analyse. Uit de analyse kwam naar voren dat pedagogische medewerkers een overwegend positieve attitude hebben tegenover een inclusieve BSO. Pedagogische medewerkers geven hierbij duidelijke grenzen aan over het wel of niet opvangen van kinderen met extra ondersteuningsbehoeften en participanten geven concrete randvoorwaarden voor een inclusieve BSO. Bij toekomstig onderzoek wordt aangeraden om in te spelen op de acceptatie van kinderen met extra ondersteuningsbehoeften binnen een inclusieve BSO. Dit kan doormiddel van onderzoek naar ondersteuning en begeleiding van de sociale positie bij kinderen met extra ondersteuningsbehoeften.

Kernwoorden: Pedagogische medewerkers, attitudes, reguliere BSO, inclusieve BSO, extra ondersteuningsbehoeften

Inhoudsopgave

Abstract	2
Samenvatting.....	3
Methode	11
Onderzoeksdesign	11
Populatie en steekproef.....	12
Procedure	12
Instrument	14
Analyse	15
Resultaten.....	17
Gevoelens over inclusieve BSO.....	19
Positieve gevoelens	19
Minder positieve gevoelens	20
Gedragssintenties tegenover inclusieve BSO	21
Aanpassingen maken	21
Niemand wordt anders behandeld.....	22
Randvoorwaarden	22
Meer harde randvoorwaarden	22
Zachtere, relationele randvoorwaarden.....	24
Grenzen aan het opvangen van kinderen	24
Zorgen in plaats van opvangen	24
Veiligheid	25
Ervaring met verschillende extra ondersteuningsbehoeften	26
Gedragsproblemen	26
Medisch.....	26
Lichamelijke beperking	26
Syndroom van down	26

Taalachterstand	27
Stigma kinderen met extra ondersteuningsbehoeften	27
Achtergrond kenmerken.....	27
Discussie	28
Belangrijkste bevindingen	28
Discussie	29
Sterke kanten en beperkingen	32
Aanbevelingen	34
Conclusie.....	35
Literatuurlijst.....	36
Bijlagen.....	42
Bijlage 1. Informatiebrief.....	43
Bijlage 2. Toestemmingsformulier.....	46
Bijlage 3. Interviewleidraad.....	48
Bijlage 4. Schematische weergave thema's en subthema's	54

Kwalitatief onderzoek naar de attitudes van pedagogische medewerkers tegenover een inclusieve buitenschoolse opvang

In 2016 heeft het Nederlandse parlement ingestemd met het VN-verdrag, rechten van personen met een handicap (Verdrag inzake de rechten van personen met een handicap, 2016). Het doel van dit verdrag is het verbeteren van de positie van mensen met een beperking. In het verdrag zijn verschillende artikelen opgenomen die gaan over inclusie en gelijkheid van mensen (College voor de Rechten van de Mens, 2021). Samengevat moet de Nederlandse regering werken aan een inclusievere samenleving (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2023; Onderwijsraad, 2023). Een inclusieve samenleving is een samenleving waarin alle mensen volledig kunnen participeren (Rijksfinanciën, 2020). Het College voor Rechten van de Mens, die toezicht houdt op het uitvoeren van het VN-verdrag handicap in Nederland, heeft in 2021 een notitie afgegeven aan de regering over de noodzaak om beleid te ontwikkelen richting een inclusievere kinderopvang en voorschoolse educatie (College voor de Rechten van de Mens, 2021.). De kinderopvang omvat verschillende vormen, waaronder de kinderdagopvang, de peuteropvang, de gastouderopvang en de buitenschoolse opvang (BSO) (Breedeveld et al, 2024). Hierbij richt de BSO zich op het opvangen van kinderen tussen de vier en twaalf jaar oud na schooltijd (Nederlands Jeugdinstituut, z.d.). Samengevat moet de BSO, gezien het VN-verdrag handicap en de hierop volgende notitie van het College voor Rechten van de Mens, werken aan een inclusievere opvang (College voor de Rechten van de Mens, 2021).

Ondanks het VN-verdrag handicap kunnen kinderen met extra ondersteuningsbehoeften op dit moment nog niet volledig participeren binnen een reguliere BSO (Van Dijk, 2009; Duijnhouwer et al, 2007; Jepma et al, 2008). Bij 17 procent van de kinderen in het speciaal onderwijs (SO) en 8 procent uit het speciaal basisonderwijs (SBO) kunnen ouders geen passende plek vinden voor hun kind op een BSO (Duijnhouwer et al, 2007; Jepma, 2008; Van Dijk, 2009). Vanaf 2017 is het reguliere basisonderwijs verplicht aansluiting te organiseren met een BSO. Binnen het speciaal (basis) onderwijs is dit niet verplicht (Van Dijk, 2009; Duijnhouwer et al, 2007; Kamerstuk II, 30676, nr. 3, 2006; Jepma, 2008). Kinderen uit het S(B)O zijn kinderen met extra ondersteuningsbehoeften, die niet ondersteund kan worden in het regulier basisonderwijs (Rijksoverheid, z.d.). Binnen het Nederlandse onderwijs worden verschillende ondersteuningsbehoeften onderscheiden; d.w.z. een visuele of auditieve beperking, lichamelijke handicap, leerstoornis, verstandelijke

bepanking, langdurige ziekte, psychische stoornis of gedragsproblematiek (Inspectie van het onderwijs, 2023; Rijksoverheid, z.d.).

Binnen het onderwijs zijn naar aanleiding van onder andere het VN-verdrag handicap, de eerste stappen gezet richting inclusie. Om te werken naar inclusie zijn, binnen het onderwijs, leerkrachten een belangrijk onderdeel van dit proces (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2023). Leerkrachten worden door hun rol als leerkracht beschouwt als de sleutelpersonen van de implementatie van inclusiever onderwijs (Hegarty 1994; Meijer 2003; Norwich 1994). Hierbij worden positieve attitudes van leerkrachten gezien als een voorwaarde om te werken aan inclusie (De Boer et al, 2022). Binnen de BSO spelen pedagogische medewerkers een grote rol en worden gezien als spil in het opvangen en begeleiden van kinderen (Boogaard et al, 2011). Het onderwijs en de BSO zijn ketenpartners van elkaar in het ondersteunen van kinderen tussen de vier en twaalf jaar. Waarin het onderwijs zich richt op het onderwijzen van kinderen en waarbij de BSO zorgt voor het opvangen van kinderen na schooltijd (Kamerstuk II, 30676, nr. 3, 2006; Onderwijsraad, 2023). Doordat attitudes van leerkrachten een belangrijk rol spelen in de implementatie van inclusiever onderwijs en de BSO net zoals het onderwijs moet werken naar meer inclusie, door het VN- verdrag handicap. Lijkt het, gezien de belangrijke rol van pedagogische medewerkers binnen de BSO, aannemelijk dat pedagogische medewerkers binnen de reguliere BSO een rol spelen in het implementeren van inclusie. Dit onderstreept het belang van onderzoek naar de attitudes van pedagogische medewerkers binnen de reguliere BSO tegenover een inclusieve BSO. Er kunnen op deze manier stappen gezet worden naar een inclusievere BSO en daarmee een inclusievere samenleving naar aanleiding van het VN-verdrag handicap (College voor de Rechten van de Mens, 2021.).

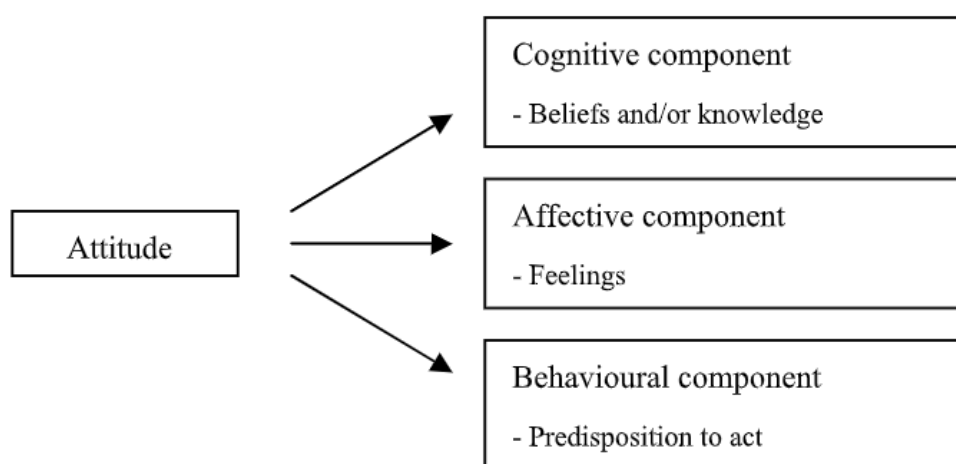
Attitude verwijst naar een reactie of een gevoel tegenover een ‘object’ (een persoon, een situatie of een idee) en kan zowel negatief of positief zijn. Een attitude is niet aangeboren, maar een aangeleerd standpunt van een individu en kan veranderen door nieuwe ideeën of gebeurtenissen (Eagly & Chaiken, 1993). In de driecomponententheorie van Triandis (1971) wordt aangenomen dat attitude bestaat uit drie componenten: de cognitieve component, de affectieve component en het gedragscomponent (De Boer et al, 2011; De Boer et al, 2022). In Figuur 1 wordt het model weergegeven. Binnen de cognitieve component gaat het over iemands kennis en/of overtuiging, tegenover het attitudeobject¹. Dit kan kennis en/of

¹ Kennis en overtuiging is samengevoegd tot opvatting. Wanneer er in de rest van de thesis over kennis en overtuiging wordt gesproken wordt daar opvatting onder verstaan.

overtuiging zijn van pedagogische medewerkers bij het opvangen en verzorgen van kinderen binnen een inclusieve setting (De Boer et al, 2011; De Boer et al, 2022; Eagle & Chaiken, 1993; Triandis, 1971). Gevoelens over een inclusievere opvang komen voort uit de affectieve component. Hierbij gaat het over de gevoelens die pedagogische medewerkers hebben bij het opvangen van kinderen met extra ondersteuningsbehoeften (De Boer et al, 2011; De Boer et al, 2022; Eagle & Chaiken, 1993; Triandis, 1971). De bereidheid om te handelen ten opzichte van het attitudeobject is het gedragscomponent. Dit laatste component wordt ook wel aangeduid als gedragsintenties. Gedragsintenties zeggen iets over de bereidheid van pedagogische medewerkers om kinderen met extra ondersteuningsbehoeften op te vangen binnen de BSO. Hieronder valt onder andere het aanpassen van reguliere plannings, taken of handelingen (De Boer et al, 2011; De Boer et al, 2022; Eagle & Chaiken, 1993; Triandis, 1971).

Figuur 1

De Driecomponententheorie van Triandis



Figuur 1: Overgenomen uit 'Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature,' door De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A, 2011, *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331–353. <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>

Onderzoeken uit het onderwijs laten zien dat leerkrachten zowel positieve attitudes als negatieve attitudes hebben tegenover inclusiever onderwijs en hiermee het onderwijzen van kinderen met extra ondersteuningsbehoeften (Avramidis & Norwich, 2010; De Boer et al, 2011; Van Steen et al, 2020). Hierin slaagt onderzoek er nog niet in om onderscheid tussen de drie componenten van attitude tegenover inclusie te bevestigen (Krischler & Pit-ten Cate, 2019; Kurniawati et al, 2012). De attitudes die leerkrachten aannemen ten aanzien van inclusiever onderwijs blijken sterk gerelateerd te zijn met de ernst en de aard van het type extra ondersteuningsbehoeften van kinderen (Avramidis et al, 2010; De Boer et al, 2011;

Cook, 2001; Glaubman & Liftshitz, 2001; Soodak et al, 1998). De attitudes van leerkrachten zijn het meest negatief ten opzichte van de inclusie bij leerlingen met leerstoornissen, gedragsproblematieken en psychiatrische stoornissen. Daarentegen zijn de attitudes het meest positief bij leerlingen met een fysieke handicap, auditieve beperking of visuele beperking (De Boer et al, 2011; Cook, 2001; Glaubman & Liftshitz, 2001; Soodak et al, 1998). Tussen het onderwijs en de BSO zit een verschil in het dagelijkse aanbod. Binnen het onderwijs zijn er kerndoelen. Dit zijn streefdoelen, waar iedere basisschool zich aan moet houden en behandelen (Rijksoverheid, 2022). Extra ondersteuningsbehoeften bij kinderen kunnen in de weg zitten om deze kerndoelen te behalen (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2022). Daarentegen zijn er binnen de BSO geen doelen die behaald moeten worden. De activiteiten zijn meer gericht op sport, spel, creatief, (buiten) spelen en muziek. Er is veel vrije tijd binnen de BSO en de kinderen worden gestimuleerd om activiteiten te doen, maar niks wordt opgedrongen (Boogaard et al, 2008; Boogaard et al, 2011). Doordat er geen prestatiedruk is op de BSO en activiteiten meer zijn gericht op vrije tijd, spelen bepaalde extra ondersteuningsbehoeften bij kinderen op de BSO soms minder of juist meer een rol (Boogaard et al, 2011). Het lijkt daarom aannemelijk dat door het verschil in aanbod extra ondersteuningsbehoeften bij kinderen in het onderwijs en de BSO verschillend worden ervaren door leerkrachten en pedagogische medewerkers. Hierdoor hebben pedagogische medewerkers mogelijk andere attitudes ten aanzien van de verschillende extra ondersteuningsbehoeften van kinderen binnen een inclusieve BSO. In dit opzicht is het interessant om te bevragen hoe pedagogische medewerkers hun attitude beschrijven tegenover een inclusieve BSO ten aanzien van de verschillende extra ondersteuningsbehoeften bij kinderen.

Als laatste blijkt uit onderzoek van De Boer et al (2011) dat binnen het onderwijs, achtergrond kenmerken zoals het geslacht van leerkrachten, jaren van ervaring als leerkracht, ervaring met inclusiever onderwijs en training in type extra ondersteuningsbehoeften uitwerking heeft op de attitudes van leerkrachten tegenover een inclusiever onderwijs. Hierbij is te vermelden dat in de resultaten uit het onderzoek van De Boer et al (2011), over attitudes ten aanzien van de achtergrond kenmerken, geen onderscheid is gemaakt over het aandeel van elk afzonderlijk component van de driecomponententheorie. Mannelijke leerkrachten zouden een minder positieve attitude hebben tegenover inclusiever onderwijs, dan vrouwelijke leerkrachten (Alghazo & Naggar Gaad, 2004; De Boer et al, 2011; Opdal et al, 2001). Leerkrachten met één tot vijf jaar ervaring in het onderwijs hebben een positievere attitude tegenover kinderen met extra ondersteuningsbehoeften, dan leerkrachten met meer

dan vijf jaar ervaring voor de klas (Alghazo & Naggar Gaad, 2004; De Boer et al, 2011). Daarnaast hebben leerkrachten met meer ervaring met kinderen met extra ondersteuningsbehoeften een positievere attitude ten opzichte van inclusief onderwijs, dan leerkrachten die weinig tot geen ervaring hebben met kinderen met extra ondersteuningsbehoeften (Avramidis & Kalyva, 2007; De Boer et al, 2011; Everington et al, 1999; Kalyva et al, 2007; Parasuram, 2006). Als laatste laat verschillend onderzoek zien dat training, het verrijken van kennis over het lesgeven van kinderen met extra ondersteuningsbehoeften, positief bijdraagt aan de attitudes van leerkrachten tegenover inclusie en hiermee het opvangen van kinderen met extra ondersteuningsbehoeften (Batsiou et al, 2008; De Boer et al, 2011; Sari, 2007). Zoals eerder is beschreven zijn de BSO en het onderwijs ketenpartners van elkaar en hebben een gezamenlijke verantwoordelijkheid bij het ondersteunen van kinderen tussen de vier en twaalf jaar (Kamerstuk II, 30676, nr. 3, 2006; Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2023; Onderwijsraad, 2023). Daarnaast wordt steeds meer geprobeerd de samenwerking aan te gaan tussen leerkrachten en pedagogische medewerkers om zo een doorlopend aanbod te kunnen creëren (Kamerstuk II, 30676, nr. 3, 2006). Door het gezamenlijke doel, het opvoeden en onderwijzen van kinderen tussen de vier en twaalf jaar, lijkt er mogelijk een samenhang te verwachten in de achtergrond kenmerken van leerkrachten en pedagogische medewerkers tegenover inclusie. Echter zijn er ook verschillen tussen leerkrachten en pedagogische medewerkers. Deze verschillen zitten bijvoorbeeld in de uitvoerende taken. Taken van leerkrachten zijn onder andere lesgeven, onderwijs bedenken en vormgeven, zorgen voor veilig klimaat en contacten onderhouden met instanties en ouders (Slooter, 2018). Daarentegen zijn pedagogische medewerkers bezig met het begeleiden van kinderen in spel en activiteiten, ondersteunen van kinderparticipatie en te zorgen voor organisatie van de groep (Boogaard et al, 2011). Door de verschillen tussen leerkrachten en pedagogische medewerkers kan er niet zomaar onderzoek uit het onderwijs als waarheid worden aangenomen binnen de BSO. Daarom is het belangrijk om binnen dit huidige onderzoek te gaan kijken of er patronen te ontdekken zijn in de attitudes van pedagogische medewerkers tegenover inclusie, ten aanzien van de verschillende categorieën van de achtergrond kenmerken.

Samengevat is er op dit moment nog weinig onderzoek gedaan naar een inclusievere BSO. Dit terwijl er wel een duidelijk verzoek ligt vanuit het VN-verdrag handicap om te werken naar een inclusievere samenleving (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2023; Onderwijsraad, 2023). Het College voor de Rechten van de Mens (2021) heeft al een notitie afgegeven over de behoefte om te werken naar een inclusievere vorm in

de kinderopvang. Dit bij elkaar maakt dat er noodzaak is om het onderwerp, inclusieve BSO, meer te gaan verkennen. Daarbij kan onderzoek naar attitudes een eerste stap zijn in de richting van een inclusievere BSO en hiermee werken aan een inclusievere samenleving, naar aanleiding van het VN- verdrag handicap.

Het doel van dit onderzoek is om de attitudes van pedagogische medewerkers binnen de reguliere BSO tegenover een inclusieve BSO en hiermee het opvangen van kinderen met extra ondersteuningsbehoeften, in kaart te brengen. De onderzoeksvraag die hieruit voortkomt is: ‘Hoe zijn de attitudes van pedagogische medewerkers op een reguliere BSO tegenover een inclusieve BSO te beschrijven?’

1. Wat zijn de opvattingen van pedagogische medewerkers binnen de reguliere BSO tegenover een inclusieve BSO?
2. Welke gevoelens hebben pedagogische medewerkers binnen de reguliere BSO tegenover een inclusieve BSO?
3. Welke gedragsintenties hebben pedagogische medewerkers binnen de reguliere BSO tegenover een inclusieve BSO?
4. Hoe ervaren pedagogische medewerkers hun attitude tegenover een inclusieve BSO ten aanzien van de verschillende extra ondersteuningsbehoeften van kinderen?
5. Welke patronen worden er gezien bij de attitudes van pedagogische medewerkers tegenover een inclusieve BSO, als er gekeken wordt naar de verschillende categorieën van de achtergrond kenmerken?

Methode

Onderzoeksdesign

De onderzoeksvraag ‘hoe zijn de attitudes van pedagogische medewerkers op een reguliere BSO tegenover een inclusieve BSO te beschrijven?’, die wordt ondersteund door vijf deelvragen, is bevestigd middels interviews. Er is een kwalitatief, cross-sectioneel onderzoek uitgevoerd om de onderzoeksvraag te beantwoorden. Kwalitatief onderzoek is gekozen, omdat er nog weinig onderzoek beschikbaar is over het onderwerp (Boogaard et al, 2011; Flick, 2018). Binnen kwalitatief onderzoek kan de doelgroep worden verkend met betrekking tot het onderwerp en kan de betekenis, ervaring, mening en gedachten van participanten in kaart gebracht worden (Flick, 2018; Liamputton, 2013).

Populatie en steekproef

De doelpopulatie van dit onderzoek zijn pedagogische medewerkers, die werkzaam zijn binnen een reguliere BSO in Nederland. Er zijn in totaal negen interviews afgenomen. In tabel 1 staan de kenmerken geslacht, jaren ervaring als pedagogische medewerker, ervaring met inclusieve BSO en genoten training rondom type extra ondersteuningsbehoeften van de participanten weergegeven. De steekproef bestond merendeel uit vrouwen (N=7).

Daarnaast heeft een groot deel van de participanten (N=6) 10 of meer jaren ervaring als pedagogische medewerker binnen de BSO. Verder hebben bijna alle participanten (N=8) geen ervaring met een inclusieve BSO en hebben de meeste participanten (N=5) geen training gehad rondom verschillende extra ondersteuningsbehoeften.

De participanten zijn geworven doormiddel van een gemakssteekproef. Op deze manier is het gelukt om negen participanten te werven binnen de beschikbare tijd. Als eerste werden de BSO organisaties benaderd via e-mail. Hierop werd geen respons gegeven. Er is vervolgens telefonisch contact gezocht met BSO organisaties. Na het telefonisch contact was het mogelijk om een afspraak in te plannen en contact gegevens uit te wisselen voor de informatiebrief. Er werden alleen participanten geworven die op dit moment werkzaam zijn binnen een reguliere BSO.

Procedure

De participanten zijn doormiddel van een informatiebrief geïnformeerd over het doel van het onderzoek (zie bijlage 1). In de brief staan alle voordelen en eventuele ongemakken van het meedoen aan het onderzoek (Brink, 2023). Voorafgaande aan het interview is schriftelijk toestemming gevraagd voor deelname aan het onderzoek, het maken van audio opnames en het verwerken van persoonsgegevens (zie bijlage 2). Daarnaast zijn alle participanten geïnformeerd over hun vrijwillige deelname en de mogelijkheid om het meedoen te beëindigen. Wanneer de participant deelname aan het onderzoek wilde beëindigen, kon de participant ervoor kiezen om de opname te laten verwijderen of wel te laten gebruiken in het onderzoek. Er zijn binnen dit onderzoek geen participanten uitgevallen en de participanten ontvingen geen beloning voor hun deelname aan het onderzoek.

Van midden maart tot midden april 2024 zijn de negen interviews afgenomen. De interviews zijn opgenomen met een audio opname. De opgenomen interviews duurden gemiddeld tussen de 19 en 35 minuten. Zeven interviews zijn op de werklocatie van de participant afgenomen en de overige interviews zijn online gehouden.

Tabel 1*Kenmerken Participanten*

Participant	Geslacht	Jaren ervaring als pedagogische medewerker	Ervaring met inclusieve BSO	Genoten training van type extra ondersteuningsbehoefte
A	Vrouw	10 tot 20 jaar	Nee	Gedragsproblemen en medisch gebied
B	Niet van toepassing	20 tot 40 jaar	Ja	Gedragsproblemen en medisch gebied
C	Vrouw	0 tot 5 jaar	Nee	Geen training gehad
D	Man	10 tot 20 jaar	Nee	Gedragsproblemen en signaleren kindermishandeling
E	Vrouw	20 tot 40 jaar	Nee	Geen training gehad
F	Vrouw	0 tot 5 jaar	Nee	Geen training gehad
G	Vrouw	20 tot 40 jaar	Nee	Geen training gehad, wel de mogelijkheid tot begeleiding rondom zorgvragen over kinderen
H	Vrouw	20 tot 40 jaar	Nee	Gedragsproblemen en signaleren kindermishandeling
I	Vrouw	0 tot 5 jaar	Nee	Geen training gehad

Elk interview is individueel met de participant afgenomen. Daarnaast kenden de participanten en de interviewer elkaar niet en hadden hierdoor geen enkele gerelateerde relatie tot elkaar.

Informatie die is verkregen is gepseudonimiseerd. Er zijn geen namen of andere direct herleidbare persoonlijke informatie in de transcripten verwerkt. Gedurende het hele onderzoek is de Nederlandse Gedragscode Integriteit Onderzoek (2018) van de Vereniging van Universiteiten in Nederland in acht genomen. Direct na het afnemen van de interviews zijn de geluidsopnames opgeslagen op de beveiligde Y-schijf van de Rijksuniversiteit Groningen, conform aan de regels van de Algemene Verordening Gegevensbescherming (AVG) en zijn de interviews verwijderd van het opnameapparaat. Na het afronden van het volledige onderzoek zullen de geluidsopnames en de transcripten voor een periode van 10 jaar bewaard worden op de Y-schijf (RUG Research Databeleid, 2021).

Instrument

Het semi gestructureerde interview bestond uit drie delen. Het interviewleidraad is opgenomen in bijlage 3. Voorafgaande aan de interviews zijn er drie pilot interviews afgenomen. Tijdens de pilot interviews kwam naar voren dat de inleiding van het interview te lang was. De inleiding is korter en bondiger gemaakt. Daarnaast is de vraag over taken van pedagogische medewerkers duidelijker geformuleerd. Op deze manier zijn na het uitvoeren van de pilotinterviews vragen, indien nodig, aangepast en is hierdoor geprobeerd nauwkeuriger informatie te verkrijgen voor het onderzoek (Flick, 2018).

In het eerste deel van het interview is de informatiebrief kort besproken met daarin waar het onderzoek over gaat en wat het doel is van het interview. Daarnaast is het toestemmingsformulier ondertekend. Hierna is de opnameapparatuur gestart.

In het tweede deel zijn er achtergrond vragen gesteld. Deze vragen werden gesteld om patronen te kunnen achterhalen van de verschillende categorieën van de achtergrondkenmerken. (De Boer et al, 2011; De Boer et al, 2022).

In het derde deel zijn de cognitieve component, de affectieve component en het gedragscomponent bevraagd vanuit de driecomponententheorie (Triandis, 1971). Binnen het cognitieve component topic is er eerst gevraagd wat de participant weet over een inclusieve BSO. Hierna is gevraagd naar de opvattingen over een inclusieve BSO. Daarna is er binnen het affectieve component topic vragen gesteld over de gevoelens die naar boven komen bij het werken in een inclusieve BSO en hiermee het opvangen van kinderen met extra ondersteuningsbehoeften. Het derde topic is het gedragscomponent. Deze topic is gestart met het bevragen wat de participant zijn/haar taken en rollen zijn binnen de BSO. Met deze

informatie is de participant meegenomen in een gedachten-experiment. Er is een situatie geschetst, om zo na te gaan hoe er mogelijk wordt gehandeld ten aanzien van hun taken en rollen binnen een inclusieve BSO (Jiménze et al, 2021). Als laatste is bij elke topic een subtopic toegevoegd om te kunnen achterhalen of verschillende ondersteuningsbehoeften van kinderen mogelijk uitwerking heeft op de attitudes van pedagogische medewerkers tegenover een inclusieve BSO (De Boer et al, 2011).

Om sociaalwenselijk gedrag te voorkomen is er gekozen om gebruik te maken van the no limits techniek. Er is geprobeerd om een veilige sfeer te creëren door een laagdrempelig gesprek te voeren om de participant op zijn of haar gemak te stellen om meningen te uiten. Daarbij is er van tijd tot tijd duidelijk aangegeven dat de participant open en eerlijk mag zijn en dat alle meningen belangrijk zijn voor het onderzoek. Hierin is niks te gek. Op deze manier is er getracht sociaal wenselijk gedrag te verminderen bij de participanten (Jiménze et al, 2021).

Om de kwaliteit van het onderzoek te waarborgen is geprobeerd om een member check te doen bij participanten. Hiermee kunnen de participanten betrokken blijven bij het onderzoek en wordt er nagegaan of de getranscribeerde interviews nauwkeurig de gedachten van de participanten weerspiegelt (Riggs & Treharne, 2015). Omwille van de tijd is dit niet gelukt.

Analyse

Binnen dit onderzoek is thematische analyse van Braun en Clarke (2006) als analysemethode gebruikt en ATLAS.ti 2023 als hulpmiddel ingezet om te analyseren. Thematische analyse is een toegankelijke en flexibele manier om kwalitatieve data te identificeren, te analyseren en te rapporteren (Bryne, 2021). Binnen de thematische analyse van dit onderzoek is er ervaringsgericht georiënteerd. De onderzoeker heeft zich gericht op de subjectieve persoonlijke toestanden van de participanten. De onderzoeker heeft hierbij de subjectieve gedachten, gevoelens en ervaringen erkent als betekenis die de participant eraan geeft (Braun & Clarke, 2014). Het analytisch proces is doormiddel van zes stappen doorlopen. Deze stappen zijn achtereenvolgens vertrouwd raken met de data, genereren van codes, genereren van thema's, mogelijk thema's doornemen, thema's definiëren en benoemen en de uitkomsten rapporteren (Braun & Clarke, 2006). Het coderen en het analyseren van de data is enkel door de onderzoeker uitgevoerd.

Tijdens de eerste fase is er getracht vertrouwd te raken met de data. Als eerste zijn alle interviews handmatig en orthografisch getranscribeerd. Op deze manier is er rekening

gehouden met alle pauzes en verbuigingen in het verhaal van de participant (Bryne, 2021). Hierna zijn de transcripten kritisch een paar keer doorgelezen om de data nog beter te leren kennen en is de tekst verdeelt in fragmenten. Als een tekstdeel samen één begrip of één onderwerp vormde, werd dit opgedeeld in een fragment. Op deze manier is de tekst in relevante tekstdelen opgedeeld (Verhoeven, 2023).

In de tweede fase heeft de onderzoeker codes toegewezen aan de data, door middel van grotendeels inductieve analyse toe te passen, maar er is ook gebruik gemaakt van deductieve analyse. Hiermee is de inhoud van de data weerspiegeld en is de betekenis weergegeven zoals gecommuniceerd door de participanten (Braun & Clarke, 2013). De thema's achtergrond kenmerken en ervaring met type extra ondersteuningsbehoeften zijn deductief benaderd. De thema's gevoelens en gedragsintenties zijn ook deductief benaderd, maar de subthema's zijn inductief tot stand gekomen. De rest van de thema's en subthema's zijn inductief tot stand gekomen, waarbij elk fragment wat nuttig is geacht voor het beantwoorden van de onderzoeksvragen open gecodeerd is. Er is gelijke aandacht besteed aan elk transcript en er is zorgvuldig gekeken naar het toewijzen van de meest passende code. Een passende code is een kort, maar met voldoende details om de inhoud van daaronder gelegen data te begrijpen (Bryne, 2021). Er is zowel gebruik gemaakt van semantische en latente codering. Hierin is geen voorrang gegeven in de een of de ander. Semantische codering werd gekoppeld, wanneer semantische informatie werd geïnterpreteerd, zoals bijvoorbeeld codering syndroom van down en extra geld. Latente codering werd gekoppeld wanneer er belangrijke latente informatie werd geïnterpreteerd, zoals codering stigma op kinderen met extra ondersteuningsbehoeften (Bryne, 2021). Op deze manier heeft de onderzoeker een actieve rol aangenomen in het interpreteren van de codes en is er geprobeerd om onderliggende betekenissen en aannames te identificeren, naast de letterlijke betekenis van de participant in het interview te coderen (Braun & Clarke, 2006).

In fase drie zijn potentiële subthema's en thema's gevormd. Codes zijn bekeken op relevantie met het onderzoeksonderwerp. Daarnaast zijn codes samengevoegd en is er overlap verwijderd tussen codes (Verhoeven, 2023). Hierdoor zijn onder andere de codes acceptatie en normalisatie samengevoegd. Door dit proces bleken bepaalde codes representatief te zijn voor het overkoepelende verhaal, waardoor dit potentiële subthema's of thema's zijn geworden (Braun & Clarke, 2012). Binnen dit proces kwam naar voren dat pedagogische medewerkers grenzen hebben over het wel of niet opvangen van kinderen met extra ondersteuningsbehoeften op de BSO. Dit is vervolgens een thema geworden. Daarnaast kwam

naar voren dat pedagogische medewerkers randvoorwaarden benoemen die van belang zijn voor een inclusieve BSO. Ook dit is omgezet tot een thema.

Binnen de vierde fase is elk thema en subthema getoetst aan de hand van de sleutelvragen van Braun en Clarke (2012). Dit is gecombineerd met twee beoordelingsniveau's van Pattons (1990). De sleutelvragen zijn gebruikt om de potentiële thema's te beoordelen. Binnen de twee beoordelingsniveau's kan op niveau één de interne homogeniteit binnen de thema's waargenomen worden en op niveau twee kan de heterogeniteit tussen de thema's getoetst worden. Hiermee is gekeken of codes passend waren binnen thema's en werd er gekeken of de thema's geschikt zijn binnen de dataset (Braun & Clarke, 2006). Binnen deze fase bleek het thema waarin taken van pedagogische medewerkers werd geclusterd, niet relevant te zijn voor het beantwoorden van de onderzoeksvragen en deze is dan ook verwijderd.

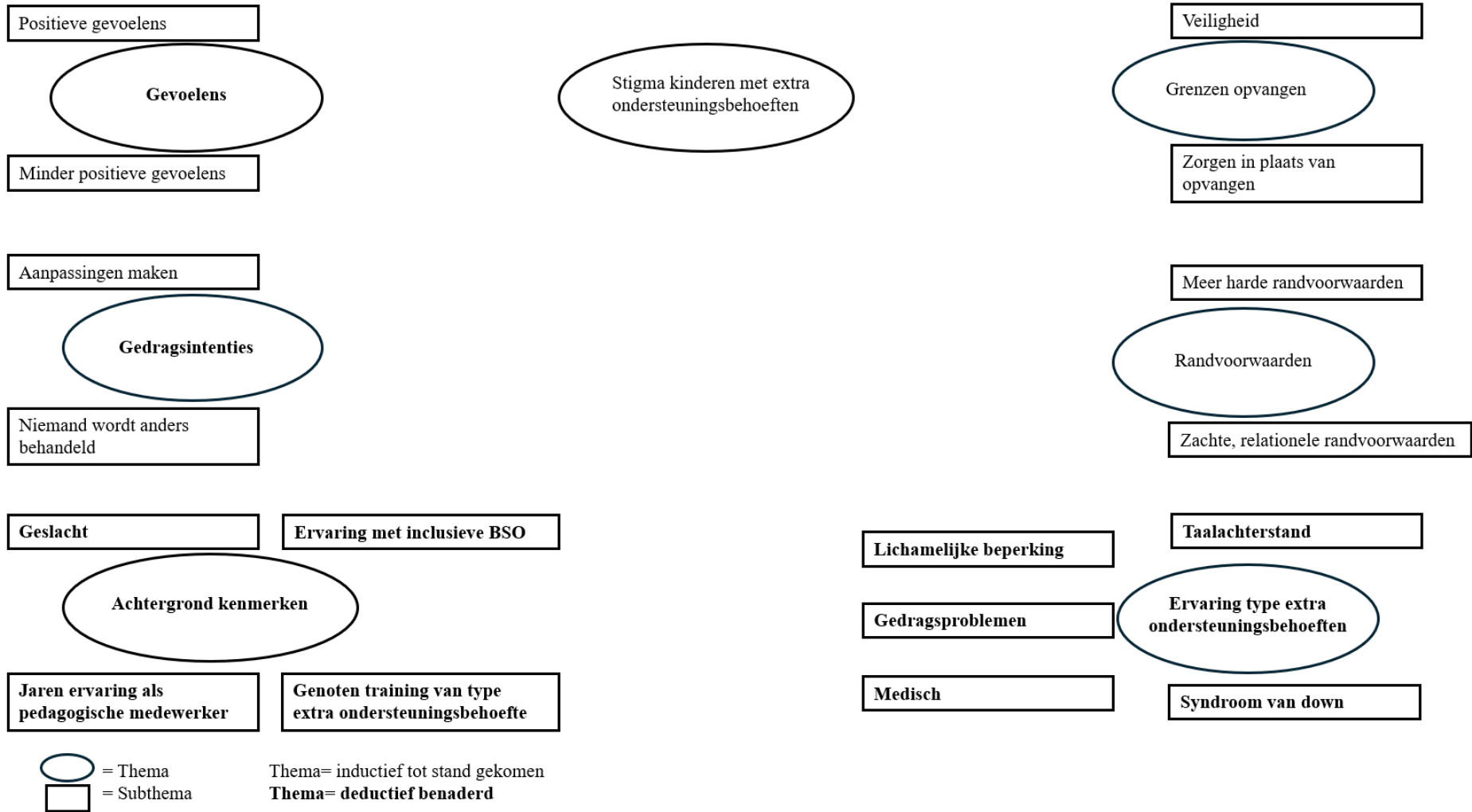
In de vijfde fase en de laatste zesde fase is voor de laatste keer kritisch gekeken of de thema's en subthema's in relatie staan met het beantwoorden van de onderzoeksvraag. Hierna werd bepaald hoe de thema's op een logische en betekenisvolle manier kunnen gepresenteerd worden binnen het hoofdstuk resultaten.

Resultaten

In dit onderzoek is aan de hand van negen interviews gekeken naar de attitudes van pedagogische medewerkers uit het reguliere BSO tegenover een inclusieve BSO. Deze onderzoeksvraag is onderbouwd door vijf deelvragen, die gaan over opvattingen, gevoelens en gedragsintenties van de participanten tegenover een inclusieve BSO. De vierde deelvraag gaat over de attitudes van pedagogische medewerkers tegenover verschillende extra ondersteuningsbehoeften en bij de laatste deelvraag wordt er gekeken of er patronen te ontdekken zijn uit de achtergrond kenmerken van pedagogische medewerkers. Binnen dit hoofdstuk worden de thema's en subthema's die voortkomen uit de analyse van de interviews besproken. Hierbij kan mogelijk het thema gevoelens bijdragen aan het beantwoorden van de deelvraag over gevoelens en het thema gedragsintenties wellicht iets zeggen over de deelvraag gedragsintenties. Daarnaast kan het thema over achtergrondkenmerken misschien antwoord geven op de deelvraag over achtergrondkenmerken. De deelvragen over opvattingen ten aanzien van een inclusieve BSO en extra ondersteuningsbehoeften kan mogelijk beantwoord worden door een combinatie van thema's, zoals de thema's stigma op kinderen met extra ondersteuningsbehoeften, randvoorwaarden en grenzen aan het opvangen van kinderen. In figuur 2 is een thematische weergave afgebeeld, waarin de thema's weergegeven

Figuur 2

Thematische Weergave Thema's en Subthemas's



zijn met de daar bijhorende subthema's. Hierbij is te vermelden dat alle thema's evenveel verband houden tot elkaar en tot de resultaten. In bijlage 4 is een uitgebreid overzicht opgenomen van de thema's en subthema's met een bijbehorende beschrijving. De eerste thema's die worden beschreven zijn de thema's gevoelens en gedragsintenties tegenover een inclusieve BSO. Deze thema's sluiten aan bij de driecomponententheorie van Triandis en zijn op deductieve manier geanalyseerd. De daarbij horende subthema's zijn inductief tot stand gekomen. Hierna worden de thema's benodigdheden voor inclusieve BSO, grenzen over het opvangen van kinderen, stigma over het opvangen van kinderen met extra ondersteuningsbehoeften en ervaring met verschillende extra ondersteuningsbehoeften weergegeven. Het thema ervaring met verschillende extra ondersteuningsbehoeften is deductief benaderd. De andere thema's zijn inductief tot stand gekomen. Als laatste zijn de verschillende categorieën, binnen het thema achtergrond kenmerken vermeld, hierin zijn geslacht, jaren ervaring als pedagogische medewerker, ervaring met inclusie en genoten training verschillende extra ondersteuningsbehoeften verwoord. Dit laatste thema is deductief benaderd.

Gevoelens over inclusieve BSO

Het thema gevoelens tegenover een inclusieve BSO is opgedeeld in twee subthema's, neiging tot positieve gevoelens en neiging tot minder positieve gevoelens. Er is bij enkele participanten (N=2) een overlap tussen positieve gevoelens en negatieve gevoelens. Deze participanten hebben zowel neiging tot positieve gevoelens, als neiging tot negatieve gevoelens tegenover een inclusieve BSO.

Positieve gevoelens

Bijna alle participanten (N=7) hebben neiging tot positieve gevoelens tegenover een inclusieve BSO. Hiervan voelt een groot deel van de participanten (N=6) zich dankbaar om te werken in een inclusieve BSO. De participanten zijn dankbaar als ze kinderen met extra ondersteuningsbehoeften mogen opvangen.

“Ja, nou sowieso het woord dankbaarheid vind ik heel belangrijk en ook wat je terugkrijgt van de kinderen. Ja, toevallig heb ik zelf dan een neefje die autistisch is, maar als ik zie hoe hij dingen leert, leert je dan op een andere manier, maar hij leert ze wel en hij geeft je dan ook zoveel weer terug. Dus dat, dat is wel mooi om te zien.”
(Participant G, regel 50).

Als laatste komt bij één participant het gevoel van blijdschap naar boven om te werken in een inclusieve BSO. Er wordt hierbij aangegeven dat de participant blij wordt van het mogen opvangen van kinderen met extra ondersteuningsbehoeften en dat deze kinderen ook een plek mogen hebben binnen de BSO.

“Blij, want ik denk dat dat ook nogmaals te maken heeft met het feit dat ik dan ik heb zelf een dochter met een beperking en euhm ik ben dus zeg maar thuis gaan werken, omdat zij dus eigenlijk nergens terecht kon, en ik ben dan eerst gastouder geworden, zodat ik haar dan zelf kon opvangen” (Participant B, regel 87).

Minder positieve gevoelens

Een deel van de participanten (N=4) heeft een neiging tot minder positieve gevoelens. Hierbij komt uit de analyse naar voren dat sommige participanten (N=3) twijfelend zijn over of inclusieve BSO wel haalbaar is. Er wordt aangegeven dat kinderen heel flexibel zijn, maar of het wel mogelijk is om iedereen evenveel aandacht en zorg te geven wordt betwijfeld.

“Ik vind het heel lastig eigenlijk echt iets over te zeggen. Aan de ene kant is het heel mooi. Kinderen zijn heel flexibel. Dus aan de andere kant denk ik: ja, waarom niet? Euhm maar vind ik wel dat ze alle twee euhm de aandacht verdienen die ze nodig zijn” (Participant C, regel 59).

Daarnaast geeft één participant aan naast twijfels ook het pittig te vinden om te werken binnen een inclusieve BSO. Kleine dingen kunnen sommige kinderen met gedragsproblematiek triggeren en de participant wil niet de hele dag politieagent spelen.

“Ik denk op zich dat het best pittig kan zijn, ook omdat je natuurlijk alles bij elkaar hebt, en kinderen die triggeren elkaar heel erg. Bij ons is dat ook zo hoor, qua allemaal verschillende gedragingen natuurlijk, waardoor je ook die trigger heel snel hebt, bijvoorbeeld dat iemand heel snel boos wordt. Als je al aan bal wegtrapt dan heb je al die hele kleine dingen aan en dat kan op zo'n één groep heel veel gebeuren, denk ik. Ja, want eigenlijk wil je voor kinderen zo leuk mogelijk houden en als je constante politieagent bent, denk ik niet dat dat heel handig is” (Participant I, regel 37,39)

Eén participant lijkt het vermoeiend om te werken binnen een inclusieve BSO. Er wordt hierbij aangegeven dat er binnen een inclusieve BSO meer moet worden opgelet, gecorrigeerd en aandacht gegeven moet worden. Dit maakt het vermoeiend.

“Kijk, het is nu al vermoeiend. ... Euh, als je daarbij de vooraf spanning eigenlijk al voelt, van dat hè een kind komt die extra aandacht nodig heeft, dat zal altijd wel zorgen dat je extra moet opletten, extra vermoeidheid, extra corrigeren. Euhm en en

een groep kinderen is eigenlijk als een. Ja, dat zeg ik altijd als groep honden. Hoe langer ze samen zijn, hoe meer ze samen functioneren. Dan gooi je daar een andere hond in, die leert dat heel snel. Gooi je daar een hond in die een gedragsprobleem heeft, zal gaan vechten, zal gaan vluchten, zal angst, tekenen gaan vertonen en dat het is niet dat ik het niet kan, maar ik zou dat het kind ook niet willen aandoen. Maar voor mij zou het echt bij mij oproepen vermoeiend” (Participant D, regel 81).

Gedragsintenties tegenover inclusieve BSO

In het thema gedragsintenties tegenover een inclusieve BSO zijn twee subthema's naar voren gekomen, namelijk aanpassingen maken en niemand wordt anders behandeld.

Aanpassingen maken

Bijna de helft van de participanten (N=4) wil eigen handelen aanpassen, door meer flexibel te zijn en aandacht meer te verdelen over de kinderen. Hiervan geeft één participant aan flexibeler om te willen gaan met de tijd om aan te sluiten bij de behoeftes van de kinderen.

“Ja, misschien de omgeving of de dagritme of zo'n middag. Ja, nu doen we het dat altijd ga je flexibel, maar ik denk op zo'n middag dat je dat helemaal moet gaan invullen van als je om kwart voor vier gaat fruit eten in plaats van kwart over drie. Dat dat ook oké is, dat je gewoon een beetje flexibel moet zijn met de tijd” (Participant I, regel 77).

De andere participanten (N=3) willen meer aandacht over alle kinderen gaan verdelen en hierbij bijvoorbeeld bij activiteiten die nu geen begeleiding krijgen, binnen een inclusieve BSO wel toezicht geven. “Nou, ik denk wel dat je aandacht moet gaan verdelen dan. Ik denk dat. Dat is hier ook zo, maar ik denk dat het dan wel meer is, ja” (Participant I, regel 75)

Daarnaast komt naar voren dat meer dan de helft van de participanten (N=5) activiteiten zouden aanpassen aan de groep. Hiermee wordt bedoeld dat de participanten kijken naar de activiteiten en zo nodig deze activiteiten aan te passen aan de verschillende extra ondersteuningsbehoeftes. Op deze manier kan elk kind ongeacht extra ondersteuningsbehoeftes meedoen.

“Eigenlijk is dat wel een hele mooie van, maar eigenlijk zeg je al eigenlijk, ik zou wel een beetje gaan kijken of het haalbaar is om te kijken naar kinderen die lichamelijk in een rolstoel zitten en kinderen met Autisme spectrum. We hebben misschien een hele andere behoeftes” (Participant C, regel 78).

De participanten gaan kijken naar de doelgroep binnen de BSO groep. Er worden verschillende voorbeelden hierbij genoemd, zoals meer naar buiten gaan, meer de kinderen hun eigen ding laten doen of een specifiek voorbeeld bij een extra ondersteuningsbehoefte zoals in de volgende citaat staat beschreven.

“Wat zou niet mogelijk zijn? Nou ja, als je bijvoorbeeld een spel buiten bedenkt en het kind is enigszins lichamelijk beperkt dan zou dat gewoon heel lastig zijn. Maar je zou bijvoorbeeld zo'n kind euhm nou papier en een pen in handen geven, en die mag de scores bijhouden weet je, dit is gewoon wel een manier te vinden waarin zo'n kind dan wel maken. Je moet dan in mogelijkheden kijken en niet in onmogelijkheden dus eigenlijk, dat is juist gewoon heel mooi” (Participant E, regel 103).

Niemand wordt anders behandeld

Enkele participanten (N=3) vinden dat kinderen met extra ondersteuningsbehoeften niet anders behandeld moeten worden dan kinderen met minder of geen extra ondersteuningsbehoeften. Er wordt hierbij aangegeven dat alle kinderen even veel aandacht verdienen en dat er dezelfde regels en afspraken gelden voor elk kind ongeacht mogelijke extra ondersteuningsbehoeften.

“Dat denk ik wel. Ik vind niet dat dat kinderen met aangetoond iets meer aandacht nodig hebben dan nou ja, ik weet niet hoe je het mag noemen. Gewone kinderen of reguliere kinderen, ze hebben allemaal gewoon, dus dus dat dat doe ik nu ook een kind wat zich zeer doet, help ik nu ook een kind een kind wat kwaad wordt, want reguliere kinderen wordt ook boos, hè, die slaan mekaar ook met een stikken op de hakken. Die spreek ik ook aan” (Participant D, regel 107).

Randvoorwaarden

De participanten hebben randvoorwaarden aangegeven voor een inclusieve BSO. Deze randvoorwaarden zijn onder andere meer hardere randvoorwaarden, zoals meer geld, extra ruimte en training over verschillende extra ondersteuningsbehoeften. Daarnaast zijn er ook meer zachte, relationele randvoorwaarden, zoals samenwerkingen aangaan met instanties, er moet gekeken worden naar de groepssamenstelling en medewerkers moeten achter de visie van inclusieve BSO staan.

Meer harde randvoorwaarden

Volgens een groot deel van de participanten (N=5) is er meer geld nodig om een inclusieve BSO te realiseren. De participanten geven aan dat op dit moment de kosten binnen

het reguliere BSO net rond kunnen krijgen. Als de reguliere BSO een inclusieve BSO zou worden is dit niet haalbaar op dit moment met de huidige financiën. “Euhm het is alleen wel zo en dat moet ik wel toevoegen dat euhm dan komen we op een stukje financiën. Het zal van de kinderopvang/BSO voor nou tussen haakjes, normale basisschoolkinderen euhm is net voldoende” (Participant B, regel 81).

Extra geld wordt bij de participanten (N=5) ingezet om extra medewerkers op de BSO aan te nemen, zoals wordt beschreven in de volgende citaat.

“Nou ja, en ja, het gevoel dat we bij mij oproept, is wel allemaal welkom. Alleen inderdaad moet ook werkbaar zijn voor medewerkers kijken. ...Nu is het natuurlijk op 22 kinderen staan twee leidsters nou ja, stel dat je daar vier ADHD 'ers bij hebt als bij in hebt, of je hebt nog eens een paar autisten erbij. Ja, weet je, dan kun je dat niet vragen van de medewerkers, want die hebben gewoon wel extra begeleiding nodig. Dus” (Participant A, regel 43).

Ook geeft één participant aan dat extra geld met betrekking tot loon niet bijdraagt aan de attitude tegenover een inclusieve BSO.

“Nee kijk en als je kijkt naar naar extra geld, naar als je in de kinderopvang werkt, dan doe je het sowieso niet voor het geld. En extra geld is leuk natuurlijk, maar het sloop je op den duur. Het maak je op den duur gewoon. Het begint te knagen op ten duur” (Participant D, regel 91).

Daarnaast vindt een deel van de participanten (N=3) dat er ook extra ruimte nodig is, wanneer er gewerkt wordt aan een inclusieve BSO, omdat er kinderen komen in bijvoorbeeld een rolstoel. “Nou, stel, je krijgt een een, een kind in een rolstoel, dan moet zo'n kind wel zelfstandig naar binnen, naar buiten kunnen gaan, mits dat mogelijk is” (Participant G, regel 41).

Als laatste moet volgens een deel van de participanten (N=3) meer trainingen komen om te leren omgaan met verschillende extra ondersteuningsbehoeften, zoals wordt beschreven in de volgende citaat:

“Ja, en hoe ik er nu in sta is dat ik er gewoon echt heel weinig over weet. Dus stel ik zou nu nou, ik zou nu op zo'n BSO komen te werken, dan zou ik echt denken. Jeetje wat moet ik hier doen. Want ik heb gewoon geen idee, zeg maar, maar dat betekent niet dat ik er niet voor open sta. Een training of cursus zal dan helpend zijn en dat ik ook echt wel daarachter sta, dat het heel belangrijk is, ook voor die kinderen” (Participant F, regel 53).

Zachtere, relationele randvoorwaarden

Sommige participanten (N=2) vinden dat korte lijntjes tussen verschillende organisaties en ouders voor overleggen en begeleiding nodig is om te werken aan een inclusieve BSO. Op deze manier is er één lijn.

“Korte lijntjes met de onderbouw, korte lijntjes met logopedist die daar ook loopt en met onze kinderen. Dat op één lijn, want ook daar moet je op één lijn, maar dat heb je dan nog meer, dan heb je nog meer zorginstellingen dan moet je wel, dus heb je ook weer meer overleg, weer meer ruimte en ouders” (Participant H, regel 133)

Daarnaast laten een paar participanten (N=2) blijken dat het belangrijk is om goed te kijken naar de groepssamenstelling van de BSO groep met betrekking tot de verschillende extra ondersteuningsbehoeften. De groep moet in harmonie zijn.

“Euhm dat vind ik wel een lastige, want ja je, als je kijkt naar chronisch zieke, dat zou op zich wel weer prima kunnen met iemand die lastig heeft met taal of met andere dingen weet je, het ligt heel erg aan hoeveel kinderen van wat bij elkaar zitten, denk ik, want dat zie je ook gewoon overal eigenlijk wel. Groepssamenstelling is gewoon heel belangrijk, dus ik denk dat daar ook dat ook wel meetelt” (Participant I, regel 41).

Als laatste vinden sommige pedagogische medewerkers (N=3) dat om te werken aan een inclusieve BSO de medewerkers achter de visie moeten staan. Dit is nodig om te voorkomen dat medewerkers met tegenzin naar werk gaan.

“Voor ik denk in eerste instantie voor de kinderen, maar wil je, euhm wil je team dit ook? Staan die daarachter? Ik denk dat dat ook wel heel belangrijk ook samen te kijken op een BSO of iedereen erachter staat” (Participant C, regel 83).

Grenzen aan het opvangen van kinderen

Uit de analyse komt naar voren dat de participanten een duidelijke grens hebben, over wanneer een kind wel of niet passend is binnen een inclusieve BSO. Binnen dit thema zijn twee subthema's opgesteld, zorgen in plaats van opvangen en veiligheid.

Zorgen in plaats van opvangen

Het merendeel van de participanten (N=6) vindt dat kinderen waarbij meer gezorgd moet worden dan opgevangen, een (inclusieve) BSO niet de plek is voor deze kinderen. Participanten geven als voorbeeld, kinderen die zwaar gehandicapt zijn, meervoudig beperkt zijn, kinderen die niet naar school kunnen of kinderen die veel zorg behoeven. Uit de analyse

komt naar voren dat de participanten deze kinderen een andere plek gunnen met specialisten en zorgpersoneel.

“Weet je die degene waar die nou al in een heel ander traject zitten of in een hele andere zorginstelling, die komt hier niet. Dat gaat gewoon niet, die hebben meestal persoonlijke begeleiders en die ik weet niet of dat dus kan. Dat zie ik niet, want dan kan je niet met een hele groep iets gaan doen en die zie ik hier ook niet komen. Nou, ja, weet je dat zwaar gehandicapte kinderen, ik denk niet dat dat baat heeft, maar wel kijk daar waar daar waar mogelijkheden zijn en waar waar de specialisten daarvan vinden van nou weet je, dat kan meer uitgehaald worden omdat ze hier een beetje wegwijnen” (Participant H, regel 95 en 97).

Veiligheid

Wanneer het onveilig wordt binnen de groep door een bepaald kind, dan geven de participanten (N=5) aan dat binnen een inclusieve BSO dit kind niet passend is. Deze onveiligheid wordt omschreven door de participanten als een kind dat andere kinderen pijn doet (en hier geen verbetering in wordt gezien) of een kind dat gevaarlijke situaties creëert. Hierbij wordt aangegeven dat kinderen uit de groep niks te kort mogen komen door andere kinderen. Als een kind onveilige situaties veroorzaakt in de groep, geven de participanten aan dat dit leidt tot de behoefte aan voortdurend één-op-één contact met dit kind, iets wat niet passend is voor de BSO.

“Nou weet je, als het gewoon echt één-op-één gaat worden, omdat je, omdat je daar dan constant bovenop moet zitten, omdat ze anders wat mis dreigt te gaan, wat weer confronteert voor anderen, dat kan niet, dat moet niet, daar ligt de grens. Als kinderen, iedereen mag boos zijn, iedereen mag een keer gewoon uit zijn vel springen en een kind een knal verkopen. Dat doe je klaar, daar leer je van, want dat hoort niet. Maar kijk, als dat niet gaat en dat bedoel ik dan dat kindje van de speciaal onderwijs, dat ging gewoon niet, want die gooide met alles wat los en vast zat, gewoon in het hoofd aan. Dat gaat niet, dat is letterlijk gevaarlijk” (Participant H, regel 117).

Daarnaast wordt bij bijna de helft van de participanten (N=4) gedragsproblemen genoemd in de onderbouwing naar wanneer het onveilig kan zijn op de groep. Er wordt hierbij uitgegaan van kinderen waarbij gedragsproblemen zo ernstig zijn, dat pedagogische medewerkers alleen maar bezig zijn om te zorgen voor veiligheid van de andere kinderen.

“Dat kan van alles zijn, dat kan gedrag, dat kan ik, IQ kan, weet je dat, dat kan echt alles, dat kan lichamelijk nog wat zijn. Maar wij hadden echt een jongetje dat. Dat

komt gewoon niet in een groep puur gedrag. Dat was gewoon gevaarlijk voor anderen. Nou, daar, dan houdt het gewoon geprobeerd, maar dan houdt het op” (Participant H, regel 49).

Ervaring met verschillende extra ondersteuningsbehoeften

Het thema ervaring met verschillende extra ondersteuningsbehoeften geeft de ervaringen weer, die de participanten hebben met het opvangen van kinderen met verschillende extra ondersteuningsbehoeften.

Gedragsproblemen

Alle participanten (N=9) hebben ervaring met kinderen met gedragsproblemen en geven veel voorbeelden hierover. De participanten noemen kinderen met autisme, agressieproblemen, ADHD, PDD-NOS en ADD. “Tegenwoordig is het veel gedragsproblematiek dus dan hebben we het over ADHD, PDD-NOS en autisme” (Participant B, regel 34).

Medisch

Bijna de helft van de participanten (N=4) heeft ervaring met medische problematieken bij kinderen. Hierin wordt een onderscheid gemaakt tussen astma, allergieën, stoma, epilepsie en sondevoeding. “Precies al zo een jongetje met een buiksonde bijvoorbeeld” (Participant B, regel 42).

Lichamelijke beperking

Meerdere participanten (N=3) hebben ervaring met kinderen met een lichamelijke beperking. Daarnaast vinden deze participanten (N=3) een lichamelijke beperking heel passend binnen een inclusieve BSO.

“Euhm, maar voorheen hebben wij ook wel kinderen op BSO, euhm ja hoe noem je zoiets het? Het is een lichamelijke beperking, zeg maar een jongetje met wat kortere armpjes en euhm dat kindje moesten wij dan, zeg maar leren, eigenlijk hoe die bijvoorbeeld naar de WC moest” (Participant B, regel 34).

Syndroom van down

Een paar participanten (N=2) heeft ervaring met kinderen met het syndroom van down. De participanten hebben of hadden een keer een kind met het syndroom van down op de groep. Daarbij wordt aangegeven dat dit soms wel, soms niet passend is mits er begeleiding is voor dit kind.

“Ja, ja, we hebben natuurlijk een jongetje met syndroom van down hier zitten. Dat is ook hoe ik NAAM ken en euhm toen hij hier net kwam, hadden we het nog niet één-op-één begeleider voor hem erbij, zeg maar dus toen was het echt, kwam het op ons aan en toen was die net vier en was dat wel heel lastig. Dus dat is wel de ervaring die wij hier dan ook hebben” (Participant F, regel 27).

Taalachterstand

Enkele participanten (N=2) zien kinderen met taalachterstand op de BSO. Deze taalachterstand is er doordat de kinderen meertalig zijn opgevoed of dat de kinderen het vanuit huis minder meekrijgen. Hierbij wordt aangegeven dat de BSO van de participanten in een achterstandsbuurt staat.

“Voor taal natuurlijk ze komen meer uit de achterstandsbuurt hier, waardoor ze dat al minder meekrijgen vanuit huis of meertalig opgevoed, dat soort dingen, kijk, dan speelt natuurlijk wel hiermee dat dat wat lastiger wordt” (Participant I, regel 27).

Stigma kinderen met extra ondersteuningsbehoeften

Binnen het thema stigma bij kinderen met extra ondersteuningsbehoeften zijn er geen subthema's. Meer dan de helft van de participanten (N=6) ziet voordelen in een inclusieve BSO, doordat er gewerkt kan worden aan het normaliseren van kinderen met extra ondersteuningsbehoeften. De participanten benoemen dat een inclusieve BSO een manier is om acceptatie te krijgen voor mensen en kinderen met een handicap.

“Nou dat kinderen ook leren omgaan met kinderen die bijvoorbeeld ziek zijn of een gehandicapt zijn, dat ze dat ook zien, dat dat die band wat meer wordt dan uit schelden, zeg maar of plagen, pesten want dat zie je vaak ook nog wel van oh, ja, kijk die en kijk dat weet je dat dat een beetje genormaliseerd wordt. Dat is mooi, want ik denk dat dat nu nog niet echt zo is” (Participant I, regel 85).

Achtergrond kenmerken

Binnen het thema achtergrond kenmerken is er gekeken naar, geslacht, jaren ervaring als pedagogische medewerker, ervaring met inclusieve BSO en genoten trainingen van verschillende extra ondersteuningsbehoeften.

Vrouwelijke participanten (N=7) zijn overwegend positiever over inclusieve BSO, dan de mannelijke participant. Daarnaast heeft één participant ervaring met een inclusieve BSO en hebben alle participanten (N=9) wel eens een kind opgevangen met extra ondersteuningsbehoeften. De participant met ervaring is het meest positief over een

inclusieve BSO, ten opzichte van de andere participanten met geen ervaring met een inclusieve BSO. Verder komt uit de analyse dat er geen patroon te zien is tussen de attitudes van participanten tegenover een inclusieve BSO en de jaren werkervaring als pedagogische medewerker. Enkele participanten (N=2) die nul tot vijf jaar ervaring hebben en tien tot twintig jaar ervaring hebben een negatievere attitude tegenover inclusieve BSO. De andere participanten (N=7) in deze categorie zijn overwegend positiever tegenover inclusieve BSO. Als laatste komt naar voren dat de genoten training van extra ondersteuningsbehoeften een wisselt beeld geeft ten aanzien van de attitudes van participanten over inclusieve BSO. Sommige participanten (N=3) laten een positieve attitude tegenover inclusie zien en hebben trainingen gevolgd rondom extra ondersteuningsbehoeften. Daarentegen laten participanten (N=4) ook een positief beeld zien zonder genoten training rondom een type extra ondersteuningsbehoefte.

Discussie

Het doel van dit onderzoek was om de attitudes van pedagogische medewerkers binnen de reguliere BSO tegenover een inclusieve BSO en hiermee het opvangen van kinderen met extra ondersteuningsbehoeften in kaart te brengen. Dit doel is bereikt door kwalitatief onderzoek te doen en middels interviews, vijf deelvragen te onderzoeken die gaan over opvattingen, gevoelens en gedragsintenties van pedagogische medewerkers tegenover een inclusieve BSO. Daarnaast is er gekeken hoe pedagogische medewerkers hun attitude ervaren ten aanzien van de verschillende extra ondersteuningsbehoeften van kinderen binnen een inclusieve BSO. Als laatste is er gekeken of er patronen te ontdekken zijn bij de attitudes van pedagogische medewerkers tegenover een inclusieve BSO, wanneer er naar de verschillende categorieën van de achtergrond kenmerken wordt gekeken. Hiermee is getracht antwoord te geven op de onderzoeksvraag: ‘Hoe zijn de attitudes van pedagogische medewerkers op een reguliere BSO tegenover een inclusieve BSO te beschrijven?’.

Belangrijkste bevindingen

De belangrijkste bevindingen van dit onderzoek zijn dat de meeste participanten zich dankbaar voelen als ze mogen werken op een inclusieve BSO. Ook zijn er twijfels en een enkele ziet het helemaal niet zitten. De participanten benoemen randvoorwaarden voor een inclusieve BSO. Deze randvoorwaarden zijn meer medewerkers, extra ruimte en meer trainingen over verschillende extra ondersteuningsbehoeften. Daarbij is er ook meer samenwerking nodig met andere instanties, er moet gekeken worden naar de

groepssamenstelling en medewerkers moeten achter de visie inclusieve BSO staan. Hierbij geven pedagogische medewerkers ook duidelijke grenzen aan, over het opvangen van kinderen met extra ondersteuningsbehoeften. Als een kind meer verzorging nodig heeft dan opvang is het niet passend in een inclusieve BSO. Daarnaast zijn kinderen die zoveel onrust geven in de groep, dat er één-op-één begeleiding nodig is ook niet passend. Binnen deze grenzen worden gedragsproblemen het meest genoemd in het aangeven wat passend is en blijkt lichamelijke beperking altijd passend te zijn binnen een inclusieve BSO. Ook geven pedagogische medewerkers aan hun handelen aan te willen passen en activiteiten te bedenken die voor alle kinderen uit de groep haalbaar zijn. Hierbij vinden sommige participanten dat kinderen met extra ondersteuningsbehoeften niet anders behandeld moeten worden. Er zijn dezelfde regels en afspraken voor iedereen. Participanten zien een inclusieve BSO als een manier voor het normaliseren en accepteren van kinderen met extra ondersteuningsbehoeften. Als laatste zijn vrouwelijke participanten overwegend positiever, dan de mannelijke participant en is de participant met ervaring binnen een inclusieve BSO het meest positief, dan de andere participanten met geen ervaring met inclusie. Bij de andere achtergrond kenmerken, jaren ervaring als pedagogische medewerker en genoten training over verschillende ondersteuningsbehoeften, zijn geen patronen zichtbaar in de verschillende categorieën.

Discussie

Ten aanzien van het thema gevoelens laat het huidige onderzoek zien dat er neiging tot positieve gevoelens en neiging tot minder positieve gevoelens zijn tegenover een inclusieve BSO. De meeste participanten met neiging tot minder positieve gevoelens uitten dit in twijfels. Daarnaast hebben de meeste participanten geen ervaring met een inclusieve BSO. Mogelijk dat dit verband heeft met elkaar en komt dit door de weinig wetgeving en beleid over een inclusieve BSO. Door de weinige wetgeving zijn de meeste participanten nog niet in aanraking gekomen met inclusie (College van de Rechten van de Mens, 2021). Dit kan verklaren waarom er neiging tot negatieve gevoelens en hierbij twijfels zijn bij de participanten met betrekking tot een inclusieve BSO.

Binnen het thema gedragsintenties laat het huidige onderzoek zien dat pedagogische medewerkers op een inclusieve BSO hun handelen zouden aanpassen aan de behoeften van de kinderen uit de groep en willen daarbij activiteiten bedenken die aansluiten bij de verschillende extra ondersteuningsbehoeften. Daarnaast vinden sommige participanten dat geen enkel kind anders behandeld moet worden en dat voor iedereen dezelfde regels en

afspraken gelden. Binnen het VN- verdrag handicap wordt aangegeven dat kinderen met extra ondersteuningsbehoeften zoveel mogelijk mee moeten doen met de dagelijkse activiteiten (College van de Rechten van de Mens, 2021). Dit komt deels overeen met de uitkomsten van dit huidige onderzoek. Naast dat sommige participanten kinderen niet anders willen behandelen, willen de meeste participanten hun handelen juist aanpassen en willen kijken naar activiteiten die aansluiten bij alle kinderen. Gezien het huidige onderzoek en de beginselen van het VN-verdrag handicap is er niet eenduidig antwoord te geven in hoeverre de gedragsintenties uit het huidige onderzoek aansluiten bij de beginselen van het VN-verdrag handicap.

Met betrekking tot het huidige onderzoek laat het thema randvoorwaarden zien pedagogische medewerkers vereisten hebben voor een inclusieve BSO. Er moet meer geld, extra ruimte en extra trainingen komen over verschillende extra ondersteuningsbehoeften. Dit komt overeen met de notitie van het College van de Rechten van de Mens (2021) die noodzaak aangaf om te werken aan een inclusieve BSO. Hierbij wordt aangegeven dat er voldoende medewerkers moeten zijn, die genoeg ondersteuning krijgen bij het opvangen van kinderen met extra ondersteuningsbehoeften. Hierin moet ook rekening gehouden worden met de diversiteit van de groep als het gaat over verschillende extra ondersteuningsbehoeften. Een andere aanbeveling van het College van de Rechten van de Mens (2021) is dat er meer domein overstijgende samenwerkingen en verbindingen moeten worden aangegaan met andere instanties en dat daarnaast medewerkers achter de uitvoering van het VN-verdrag handicap moeten staan. Dit is ook terug te zien in de analyse van dit onderzoek. Pedagogische medewerkers willen meer samenwerking met andere partijen en vinden daarbij dat medewerkers achter het concept inclusieve BSO moeten staan.

Ten aanzien van het huidige onderzoek laat het thema grenzen aan het opvangen van kinderen en ervaring met verschillende extra ondersteuningsbehoeften zien dat pedagogische medewerkers duidelijke grenzen hebben over het opvangen van kinderen en komen pedagogische medewerkers verschillende extra ondersteuningsbehoeften tegen binnen de BSO. De extra ondersteuningsbehoeften gedragsproblemen, medische problemen, lichamelijke beperking, syndroom van down en taalachterstand komen pedagogische medewerkers tegen op de BSO. Hierbij wordt aangegeven dat het opvangen van kinderen met een lichamelijke beperking altijd mogelijk is binnen de BSO, maar dat kinderen met gedragsproblemen vaak worden gezien als kinderen waar de grenzen liggen bij het wel of niet opvangen. Er ligt een duidelijke grens bij kinderen onveiligheid creëren op de groep, waarbij kinderen met gedragsproblemen als voorbeeld wordt genoemd. Dit is ook terug te zien in

onderzoek van De Boer et al (2011). Hierin zijn de attitudes van leerkrachten tegenover kinderen met een lichamelijke handicap positiever, dan kinderen met gedragsproblemen. Echter wordt binnen het onderzoek van De Boer et al (2011) ook nog een meer positieve attitude van leerkrachten gezien bij visuele en auditieve beperking en een meer negatieve attitude bij kinderen met leerstoornissen. Deze extra ondersteuningsbehoeften zijn niet genoemd door de participanten in dit huidige onderzoek als extra ondersteuningsbehoeften die pedagogische medewerkers tegenkomen op de BSO. Mogelijk dat dit te verklaren is door het verschil in aanbod wat kinderen binnen het onderwijs en de BSO krijgen. Onderwijs heeft kerndoelen, dit zijn streefdoelen die zoveel mogelijk behaald moeten worden (Rijksoverheid, 2022). Hierin kunnen extra ondersteuningsbehoeften bij kinderen in de weg zitten om deze kerndoelen te behalen (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2022).

Daarentegen is er binnen de BSO geen prestatiedruk en zijn activiteiten meer gericht op vrije tijd, waardoor sommige extra ondersteuningsbehoeften minder een rol kunnen spelen (Boogaard et al, 2011). Daarnaast zou een mogelijke verklaring kunnen zijn voor het niet benoemen van kinderen met visuele en auditieve beperking, dat er wellicht weinig kinderen met visuele of auditieve problemen op de BSO zitten of dat deze kinderen mee kunnen doen met het aanbod en worden hierdoor niet gezien als kinderen met extra ondersteuningsbehoeften. Samengevat kan dit wellicht verklaren waarom pedagogische medewerkers sommige extra ondersteuningsbehoeften, die wel genoemd worden bij leerkrachten, niet naar voren komen als extra ondersteuningsbehoeften binnen de BSO.

Binnen het huidige onderzoek laat het thema stigma bij kinderen met extra ondersteuningsbehoeften zien dat participanten, een inclusieve BSO een manier vinden om acceptatie te krijgen voor kinderen met extra ondersteuningsbehoeften, doordat verschillende kinderen met elkaar in aanraking komen. Kinderen met extra ondersteuningsbehoeften worden minder geaccepteerd, dan normaal ontwikkelde leeftijdsgenoten (Pijl et al, 2008). Daarbij laat recent onderzoek van het Ministerie van Volksgezondheid, Welzijn en Sport (2024) zien dat wanneer kinderen met en zonder extra ondersteuningsbehoeften samen in één groep zitten, er meer begrip is en minder zal leiden tot uitsluiting of discriminatie van kinderen met extra ondersteuningsbehoeften. Dit zal betekenen dat een inclusieve BSO mogelijk bij kan dragen aan het normaliseren en accepteren van kinderen met extra ondersteuningsbehoeften. Echter onderzoek van Pijl et al (2008) beschrijft ook dat een inclusieve groep niet automatisch leidt tot verbetering van sociale positie van kinderen met extra ondersteuningsbehoeften. Hierbij is extra ondersteuning en begeleiding nodig bij de groeps participatie. Deze ondersteuning kan gericht zijn op kinderen met extra

ondersteuningsbehoeften, organisatie, pedagogische medewerkers of andere kinderen (Pijl et al, 2008).

Als laatste komt binnen het thema achtergrond kenmerken in het huidige onderzoek naar voren dat vrouwelijke pedagogische medewerkers een overwegend positieve attitude hebben tegenover een inclusieve BSO, dan de mannelijke medewerker. Daarnaast is de participant met de meeste ervaring met een inclusieve BSO veruit het positiefst over een inclusieve BSO, dan de andere participanten met geen ervaring. In het onderzoek van De Boer et al (2011) wordt ook gezien dat vrouwelijke leerkrachten een positievere attitude hebben, in tegenstelling tot mannelijke leerkrachten en dat leerkrachten met ervaring met inclusie positiever zijn tegenover inclusiever onderwijs, dan leerkrachten met minder of geen ervaring. Daarentegen worden in de overige achtergrond kenmerken, jaren ervaring als pedagogische medewerker en genoten training over verschillende extra ondersteuningsbehoeften, geen patronen ontdekt als het gaat om de attitudes van pedagogische medewerkers. Dit is in tegenstelling tot het onderzoek van De Boer et al (2011), waarin wel duidelijke patronen zichtbaar waren. Hierin hadden leerkrachten met nul tot vijf jaar ervaring als leerkracht meer positieve attitude tegenover inclusie, dan leerkrachten met meer ervaring en hadden leerkrachten met gevolgde trainingen positievere attitudes, dan leerkrachten met minder gevolgde trainingen en opleidingen rondom extra ondersteuningsbehoeften. Echter is binnen het onderzoek van De Boer et al (2011) leerkrachten de doelpopulatie en binnen dit huidige onderzoek pedagogische medewerkers. Binnen dit huidige onderzoek hebben meer dan de helft van de participanten geen trainingen gevolgd of aangeboden opleidingen gekregen rondom extra ondersteuningsbehoeften. Dit kan mogelijk verklaren waarom er geen patroon te ontdekken is bij pedagogische medewerkers over het achtergrond kenmerken genoten trainingen. Daarnaast zou het kunnen zijn dat binnen het huidige onderzoek de steekproef te klein is om al met al iets te kunnen zeggen, of er sprake is van een verschil tussen leerkrachten en pedagogische medewerkers bij de achtergrondkenmerken.

Sterke kanten en beperkingen

Dit onderzoek had sterke kanten en een aantal beperkingen. Een sterke kant van het onderzoek was de afwezigheid van sociaal wenselijk gedrag. Dit is terug te zien in de antwoorden van de participanten zoals: ‘Kijk, het is nu al vermoeiend. ... Euh, als je daarbij de vooraf spanning eigenlijk al voelt, van dat hè een kind komt die extra aandacht nodig heeft, dat zal altijd wel zorgen dat je extra moet opletten, extra vermoeidheid...’ en ‘ik vind

kinderen in het reguliere onderwijs die kunnen naar een reguliere kinderopvang. Ik vind dat kinderen die niet naar regulier onderwijs gaan, dat daar andere opties voor moeten zijn'. Het is de onderzoeker gelukt om een sfeer te creëren waarbij een laagdrempelig gesprek gevoerd is, waarin de participanten zich veilig voelden om hun meningen te uiten (Jiménez et al, 2021). Daarnaast is er gekozen om kwalitatief onderzoek boven kwantitatief onderzoek uit te voeren. Bij kwalitatief onderzoek kan een diepgaand begrip en interpretatie van de resultaten laten zien (Brown et al, 2020). De meeste attitude onderzoeken komen voort uit kwantitatief onderzoek, omdat binnen kwalitatief onderzoek de mogelijkheid bestaat tot sociaal wenselijk gedrag (Jiménez et al, 2021; Visman et al, 2021). Echter is dit tot het minimale gebleven. Er zit nog een kracht aan dit onderzoek. Dit huidige onderzoek laat zien dat een kwalitatieve benadering voor de cognitieve component genuanceerder ligt, dan verwacht. De cognitieve component gaat over de kennis en de overtuiging, van het attitude object en in dit huidige onderzoek tegenover een inclusieve BSO. Vragen over dit component waren opgenomen in de interviewleidraad, om tijdens de interviews te bevragen. De onderzoeker kwam tijdens de interviews erachter dat dit component niet goed te bevragen was. Aan de ene kant konden de participanten al in de informatiebrief lezen waar inclusieve BSO over ging en aan de andere kant konden antwoorden van de participanten bij de vragen over de overtuiging onderverdeeld worden onder de andere thema's. Vragen over opvattingen bleken in zijn algemeenheid niet zoveel op te leveren, doordat het uit vele aspecten bleek te bestaan. Het antwoord op de deelvraag over cognitieve component is samenvattend het antwoord van verschillende thema's en subthema's samen.

In het onderzoeksdesign is gebruik gemaakt van interviews om de attitudes van pedagogische medewerkers tegenover inclusieve BSO in kaart te brengen. Interviews zijn meer vatbaar voor sturing en interpretatie van de onderzoeker. Het analyseren van de interviews is door één onderzoeker gedaan, wat de risico op bias vergroot en dit heeft invloed op de betrouwbaarheid van het onderzoek. Er is hierdoor een zekere mate van twijfel in de aannemelijkheid van het onderzoek ontstaan. Daarbij heeft de onderzoeker al enige ervaring met het onderwerp inclusie. De onderzoeker combineert haar werkzaamheden als leerkracht in het speciaal basisonderwijs met haar studie orthopedagogiek. Om betrouwbaarheid van het onderzoek te verhogen is regelmatig stil gestaan bij de rol van onderzoeker en bewust tijd tot tijd hierin gereflecteerd. Hiermee is geprobeerd, binnen persoonlijke reflexiviteit, onafhankelijk en open te blijven om zo goed mogelijk recht te doen aan iemands verhaal (Riggs & Treharne, 2015).

De laatste beperkingen en sterke kanten van het onderzoek gaat over de steekproeftrekking. Binnen dit onderzoek is er voor een gemakssteekproef gekozen. De participanten zijn op basis van beschikbaarheid en interesse om mee te doen aan het onderzoek geworven (Flick, 2018). Hierbij is er geen randomisatie uitgevoerd en kan er getwijfeld worden over de representativiteit van de doelpopulatie. Het gevolg hiervan is dat het onderzoek onzekerheid geeft over de generaliseerbaarheid en aannemelijkheid van de conclusies. Daarnaast is binnen de steekproef negen participanten geïnterviewd. Om gemiddeld saturatie te bereiken bij kwalitatief onderzoek zijn acht tot twaalf interviews nodig (Hennink et al, 2017). Echter is niet met zekerheid te zeggen of theoretische saturatie is bereikt, doordat er bij de laatste interviews nog nieuwe codes naar voren kwamen. Er is dus een zekere mate van onzekerheid in de validiteit van de conclusies. Als laatste is een sterke kant van het onderzoek dat de steekproef bestond uit één man, zeven vrouwen en één iemand onbekend. Deze steekproef is een goede afspiegeling van de doelpopulatie van het onderzoek (Centraal Bureau van de Statistiek, 2023).

Aanbevelingen

Uit de analyse kwam naar voren dat de cognitieve component niet geïsoleerd bevraagd kon worden middels interviews, door de vele aspecten. In toekomstig onderzoek kan het beste gebruik worden gemaakt van triangulatie waarbij kwantitatieve data, zoals vragenlijsten, gebruikt wordt samen met kwalitatieve data. (Brown et al, 2021; Riggs & Treharne, 2015). Verder zou het nuttig zijn om bij toekomstig onderzoek gebruik te maken van triangulatie, waarbij meerdere onderzoekers afzonderlijk van elkaar de interviews analyseren om vervolgens de resultaten met elkaar te vergelijken. Dit kan samen met de triangulatie van verschillende type data, zorgen voor een hogere betrouwbaarheid van onderzoek (Riggs & Treharne, 2015).

De participanten vinden een inclusieve BSO een manier voor het normaliseren van kinderen met extra ondersteuningsbehoeften. Daarbij geeft Pijl et al (2008) aan, binnen onderzoek vanuit het onderwijs, dat een inclusievere setting niet automatisch bijdraagt aan participatie en acceptatie van kinderen met extra ondersteuningsbehoeften, maar dat er ondersteuning en begeleiding nodig is voor het verbeteren van de sociale positie. Het kan zinvol zijn om in toekomstig onderzoek te onderzoeken welke specifieke ondersteuning en begeleiding kinderen met extra ondersteuningsbehoeften concreet nodig zijn bij sociale participatie binnen een inclusieve BSO. Daarbij zou onderzoek naar opvattingen van kinderen met en zonder ondersteuningsbehoeften, tegenover kinderen met extra

ondersteuningsbehoeften ook interessant zijn. Op deze manier kan er ingespeeld worden op acceptatie van kinderen met extra ondersteuningsbehoeften binnen een inclusieve setting en komt er meer kennis over de manier van ondersteuning die nodig is om de sociale positie te verbeteren van kinderen met extra ondersteuningsbehoeften. Dit sluit aan bij de beginselen van het VN- verdrag handicap en de noodzaak om beleid te ontwikkelen richting een inclusieve BSO (College voor de Rechten van de Mens, 2021).

Het is nog te vroeg om hele duidelijke richtlijnen te geven, maar op basis van het huidige onderzoek zou in de praktijk verder gekeken kunnen worden naar de randvoorwaarden. Er kan onderzoek gedaan worden naar de manier waarop randvoorwaarden geïmplementeerd kunnen worden binnen de BSO, zoals op welke manier samenwerkingen aangegaan kunnen worden met andere instanties en hoe dit vorm kan worden gegeven in de praktijk. Daarnaast kan er gekeken worden wat er precies nodig is aan extra ruimte en op welke manier dit gerealiseerd kan worden. Dit kan bijdragen aan het verder ontwikkelen van inclusieve BSO en mogelijk bijdragen aan de attitudes van pedagogische medewerkers tegenover inclusie. Echter moeten deze aanbevelingen met enige voorzichtigheid geïnterpreteerd worden, gezien de beperkingen van dit huidige onderzoek.

Conclusie

Op basis van de bevindingen van het onderzoek kan ten aanzien van de onderzoeksvraag; ‘Hoe zijn de attitudes van pedagogische medewerkers op een reguliere BSO tegenover een inclusieve BSO te beschrijven?’, geconcludeerd worden dat pedagogische medewerkers uit de reguliere BSO een overwegend positieve attitude hebben tegenover een inclusieve BSO. Hierbij wordt expliciet benadrukt dat er randvoorwaarden zijn voor een inclusieve BSO en hebben pedagogische medewerkers duidelijk grenzen over het wel of niet opvangen van kinderen met extra ondersteuningsbehoeften. De beperkingen van het onderzoek, zoals de keuze van de steekproeftrekking en de bias die mogelijk is ontstaan, benadrukken dat de conclusie van dit huidige onderzoek met enige voorzichtigheid geïnterpreteerd moet worden. Vervolgonderzoek kan bijdragen aan het verbreden en verbeteren van de inzichten over een inclusieve BSO en de attitudes van pedagogische medewerkers tegenover een inclusieve BSO.

Literatuurlijst

- Ainscow, M. (2007). From special education to effective schools for all: A review of progress so far. In L. Florian, *The Sage handbook of special education*, 146-159.
<https://doi.org/10.4135/9781848607989>
- Alghazo, E. M., & Naggar Gaad, E. E. (2004). General education teachers in the United Arab Emirates and their acceptance of the inclusion of students with disabilities. *British Journal of Special Education*, 31(2), 94-99. <https://doi.org/10.1111/j.0952-3383.2004.00335.x>
- Avramidis, E., & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 367-389. <https://doi.org/10.1080/08856250701649989>
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129–147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Baarda, B., De Goede, P., Kuipers, E., & Teunissen, J. (2005). *Basisboek kwalitatief onderzoek* (5^{de} dr.). Noordhoff.
- Batsiou, S., Bebetos, E., Panteli, P., & Antoniou, P. (2008). Attitudes and intention of Greek and Cypriot primary education teachers towards teaching students with special educational needs in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*, 12(2), 201-219. <https://doi.org/10.1080/13603110600855739>
- De Boer, A.A., Pijl, S.J., & Minnaert, A.E.M.G. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353. <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>
- De Boer, A.A., Struyf, E., Nijs, S., & Doolaard, S. (2022). Positieve attitudes als fundament voor inclusief onderwijs. In A.A. De Boer & E. Smeets (Reds), *Samen inclusief onderwijs realiseren: Een handboek voor professionals binnen en buiten het onderwijs*. 17-31. Uitgeverij Acco.
- Boogaard, M., Fukkink, R., & Felix, C. (2008). *Chillen, skaten, gamen: opvattingen over kwalitatief goede buitenschoolse opvang in Nederland*. (787). SCO-Kohnstamm Instituut. <https://archieff.kohnstammstituut.nl/rapporten/sco787.pdf>

- Boogaard, M., Fukkink, R., Hoex, J., & Schreuder, E. (2011). *Pedagogische kader kindercentra 4 13 jaar: springplank naar een gefundeerde aanpak in de buitenschoolse opvang*. Reed Business.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. In H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K. J. Sher (Eds.), *APA handbook of research methods in psychology*, 2, 57–71. American Psychological association. <https://doi.org/10.1037/13620-004>
- Braun, V. & Clarke, V. (2013). *Successful Qualitative Research: A Practical Guide for Beginners*. Sage.
- Braun, V., & Clarke, V. (2014). Thematic Analysis. In T, Teo (Ed), *Encyclopedia of Critical Psychology*. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-5583-7_311
- Breedeveld, M., Jepma, IJ., Leseman, P., Muller, P., Romijn, B., & Slot, P. (2024). *Kwaliteit van de Nederlandse kinderopvang: De kinderdagopvang, peuteropvang, buitenschoolse opvang en gastouderopvang in beeld*. Landelijke kwaliteitsmonitor kinderopvang. <https://www.monitorlkk.nl/pathtoimg.php?id=4516>
- Brink, B. (2023). Richtlijnen wetenschappelijke integriteit en gegevensbescherming studentenonderzoek. *Commissie Ethische Toetsing Onderzoek Rechtsgeleerdheid (CETOR)*. <https://www.rug.nl/rechten/onderzoek/wetenschappelijke-integriteit/cetor/richtlijnen-wetenschappelijke-integriteit-en-gegevensbescherming-studentenonderzoek-januari-2023.pdf>
- Brown, T., Isbel, S., Yu, ML., & Bevitt, T. (2020). Measuring Attitudes: Current Practices in Health Professional Education. In: Nestel, D., Reedy, G., McKenna, L., Gough, S. (Eds) *Clinical Education for the Health Professions*. 1-28. https://doi.org/10.1007/978-981-13-6106-7_76-1
- Byrne, D. A. (2022). A worked example of Braun and Clarke’s approach to reflexive thematic analysis. *Qual Quant*, 56, 1391–1412. <https://doi.org/10.1007/s11135-021-01182-y>
- Centraal Bureau voor de Statistiek (2023). *Werknemers met baan in de zorg en welzijn*. <https://azwstatline.cbs.nl/#/AZW/nl/dataset/24016NED/table?dl=5DD2F>

- Clark, M. L., & Ayers, M. (1988). The role of reciprocity and proximity in junior high school friendships. *Journal of Youth and Adolescence*, 17, 403–411.
<https://doi.org/10.1007/BF01537882>
- College voor de rechten van de mens. (2021). *Op weg naar inclusieve kinderopvang* [Notitie]. <https://publicaties.mensenrechten.nl/publicatie/2513b461-bc71-41d2-a415-1c998929bf89>
- Cook, B. G. (2001). A comparison of teachers' attitudes toward their included students with mild and severe disabilities. *The Journal of Special Education*, 34(4), 203-213.
<https://doi.org/10.1177/002246690103400403>
- Van Dijk, M. (Eindred.). (2009). *BSO met een +: buitenschoolse opvang voor zorgkinderen* [Brochure]. JSO expertisecentrum voor jeugd, samenleving en opvoeding.
<https://docplayer.nl/14219238-Bso-met-een-buitenschoolse-opvang-voor-zorgkinderen.html>
- Duijnhouwer, V., Greven, L., Rietveld, E., & Westerbeek, K. (2007). *Buitenschoolse opvang voor kinderen met een beperking: behoefte, aanbod, knelpunten en successen* [Rapport]. Ministerie onderwijs, cultuur en wetenschap. Sardes/ CED-Groep.
<https://zoek.officielebekendmakingen.nl/kst-27728-101-b5.pdf>
- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Harcourt Brace Jovanovich.
- Everington, C., Stevens, B., & Winters, V. R. (1999). Teachers' attitudes, felt competence, and need of support for implementation of inclusive educational programs. *Psychological Reports*, 85(1), 331-338. <https://doi.org/10.2466/pr0.1999.85.1.331>
- Fishman, J., Yang, C. & Mandell, D. (2021). Attitude theory and measurement in implementation science: a secondary review of empirical studies and opportunities for advancement. *Implementation Sci*, 87. <https://doi.org/10.1186/s13012-021-01153-9>
- Flick, U. (2018). *An Introduction qualitative research* (6^{de} edition.). Sage.
- Glaubman, R., & H. Lifshitz. 2001. Ultra-orthodox Jewish teachers' self-efficacy and willingness for inclusion of pupils with special needs. *European Journal of Special Needs Education*, 16(3), 207–23. <https://doi.org/10.1080/08856250110074373>
- Hegarty, S. 1994. Integration and the teacher. In C.J.W. Meijer, S.J. Pijl, and S. Hegarty (Eds.), *New Perspectives in Special Education*. 125–31. Routledge.

- Hennink, M. M., Kaiser, B. N., & Marconi, V. C. (2017). Code Saturation Versus Meaning Saturation: How Many Interviews Are Enough?. *Qualitative health research*, 27(4), 591–608. <https://doi.org/10.1177/1049732316665344>
- Inspectie van het onderwijs. (2023). *Indeling van scholen o.b.v. ondersteuningsbehoeften*. <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/publicaties/2023/10/30/indeling-van-scholen-o.b.v.-ondersteuningsbehoeften>
- Jepma, IJ., Westerbeek, K., & Rietveld, E. (2008). *Buitenschoolse opvang voor kinderen met een beperking; een nadere inventarisatie* [Rapport]. Sardes. <https://zoek.officielebekendmakingen.nl/kst-31497-1-b6.pdf>
- Jiménez, T. R., & Orozco, M. (2021). Prompts, not questions: four techniques for crafting better interview protocols. *Qualitative Sociology*, 44(4), 507–528. <https://doi.org/10.1007/s11133-021-09483-2>
- Kalyva, E., Gojkovic, D., & Tsakiris, V. (2007). Serbian teachers' attitudes towards inclusion. *International Journal of Special Education*, 22(3), 31-36. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.01.252>
- Kamerstuk II, 30676, nr. 3. (2006, 1 september). <https://zoek.officielebekendmakingen.nl/kst-30676-3.html>
- Krischler, M., & Pit-Ten Cate, I. M. (2019). Pre- and In-Service Teachers' Attitudes Toward Students With Learning Difficulties and Challenging Behavior. *Frontiers in Psychology*, 10, 327. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00327>
- Kurniawati, F., Minnaert, A. E. M. G., Mangunsong, F., & Ahmed, W. (2012). An empirical study on primary school teachers' attitudes towards inclusive education in Jakarta, Indonesia. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 69, 1430 - 1436. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.12.082>
- Liamputtong, P. (2013). *Qualitative Research Methods*. Oxford University Press.
- Meijer, C. (2003). Overview of the Funding of Special Needs Education in Europe. In J, De Groof., G, Lauwers (Eds.), *Special Education. Yearbook of the European Association for Education Law and Policy*, 5, 9-10. https://doi.org/10.1007/978-94-017-3050-1_2
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2022). *Factsheet schoolloopbanen van leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften*.

<https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/publicaties/2022/04/22/schoolloopban-en-van-leerlingen-met-extra-ondersteuningsbehoeften>

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2023). *Contouren werkagenda Route naar inclusief onderwijs 2035*. <https://open.overheid.nl/documenten/ronl-9e1bccf1789a572a01fc5662f71a46577213e9b9/pdf>

Ministerie van Volksgezondheid, Welzijn en Sport (2024). *Nationale strategie voor de implementatie van het VN-verdrag Handicap*. <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2024/01/31/nationale-strategie-voor-de-implementatie-van-het-vn-verdrag-handicap>

Nederlandse gedragscode wetenschappelijke integriteit (2018). Nederlandse Organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek. <https://doi.org/10.17026/dans-2cj-nvwu>

Nederlands Jeugdinstituut. (z.d.). *Verschillende vormen van kinderopvang*. <https://www.nji.nl/kinderopvang/verschillende-vormen-van-kinderopvang>

Norwich, B. (1994). The relationship between attitudes to the integration of children with special educational needs and wider socio-political views; a US-English comparison. *European Journal of Special Needs Education*, 9(1), 91–106. <https://doi.org/10.1080/0885625940090108>

Onderwijsraad. (2023). *Steeds inclusiever* [Adviesrapport]. <https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/adviezen/2020/06/23/steeds-inclusiever>

Opdal, L. R., Wormnæs, S., & Habayeb, A. (2001). Teachers' opinions about inclusion: a pilot study in a Palestinian context. *International Journal of Disability, Development and Education*, 48(2), 143-162. <https://doi.org/10.1080/10349120120053630>

Parasuram, K. (2006). Variables that affect teachers' attitudes towards disability and inclusive education in Mumbai, India. *Disability & Society*, 21(3), 231-242. <https://doi.org/10.1080/09687590600617352>

Patton, M.Q. (1990). *Qualitative Research & Evaluation Methods: Integrating Theory and Practice* (2^{de} edition). Sage.

Pijl, S. J., Frostad, P., & Flem, A. (2008). The Social Position of Pupils with Special Needs in Regular Schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(4), 387–405. <https://doi-org.proxy-ub.rug.nl/10.1080/00313830802184558>

- Riggs, D.W. & Treharne, G.J. 2015. Ensuring quality in qualitative research. *Qualitative research in clinical and health*. 57-73. https://doi.org/10.1007/978-1-137-29105-9_5
- Rijksfinanciën (2020). *Naar een inclusieve samenleving: in ons land, niemand aan de kant brede maatschappelijke heroverweging* [Rapport].
<https://www.rijksfinancien.nl/bmh/bmh-6-inclusieve-samenleving.pdf>
- Rijksoverheid. (z.d.). *(Voortgezet) speciaal onderwijs*.
<https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs/speciaal-onderwijs>
- Rijksoverheid. (2022). *Uitleg passend onderwijs voor leerlingen en ouders*.
<https://www.rijksoverheid.nl/documenten/brochures/2022/09/08/uitleg-passend-onderwijs-voor-leerlingen-en-ouders>
- RUG Research Databeleid*. (2021). Rijksuniversiteit Groningen. <https://www.rug.nl/digital-competence-centre/rug-research-databeleid-2021.pdf>.
- Sari, H. (2007). The influence of an in-service teacher training (INSET) programme on attitudes towards inclusion by regular classroom teachers who teach deaf students in primary schools in Turkey. *Deafness & Education International*, 9, 131-146.
<https://doi.org/10.1002/dei.220>
- Slooter, M. (2018). *De zes rollen van de leraar*. Pica.
- Soodak, L. C., Podell, D. M., & Lehman, L. R. (1998). Teacher, student and school attributes as predictors of teachers' responses to inclusion. *The Journal of Special Education*, 31(4), 480-497. <https://doi.org/10.1177/002246699803100405>
- Van Steen, T., & Wilson, C. (2020). Individual and cultural factors in teachers' attitudes towards inclusion: A meta-analysis. *Teaching and Teacher Education*, 95.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103127>
- Triandis, H. C. (1971). *Attitude and attitude change*. John Wiley & Sons.
- Verdrag inzake de rechten van personen met een handicap. (2016).
https://wetten.overheid.nl/BWBV0004045/2016-07-14#Verdrag_2.
- Verhoeven, N. (2023). *Thematische analyse: patronen vinden bij kwalitatief onderzoek* (2^{de} dr.). Boom.

Bijlagen

Bijlage 1. Informatiebrief

Bijlage 2. Toestemmingsformulier

Bijlage 3. Interviewleidraad

Bijlage 4. Schematische weergave thema's en subthema's

Bijlage 1. Informatiebrief

INFORMATIE OVER HET ONDERZOEK

VOOR PARTICIPANTEN

“EEN INCLUSIEVERE BUITENSCHOOLSE OPVANG”

Waarom krijgt u deze informatie?

- Vanuit de Rijksuniversiteit Groningen is onlangs een onderzoeksproject gestart naar het werken richting een ‘inclusievere buitenschoolse opvang’. Om grip te krijgen op wat werken richting ‘inclusie’ betekent voor de BSO en betrokkenen, zijn drie deelprojecten gestart vanuit de master Orthopedagogiek.
- In dit huidige deelproject zal aan de hand van een interview, vragen gesteld worden over uw houding tegenover een inclusievere BSO en hierbij het opvangen van kinderen met extra ondersteuningsbehoeften. U bent uitgenodigd, omdat ik geïnteresseerd ben in uw mening en ideeën over het onderwerp als pedagogische medewerkers op een reguliere BSO.
- Dit specifieke interview wordt uitgevoerd door één student van de master Orthopedagogiek: Remke Stikkelbroeck. Gedurende het onderzoek is er begeleiding van Dr. Erica Kamphorst en Britt Brekhof, MSc.

Moet u meedoen aan dit onderzoek?

- Meedoen aan het onderzoek is vrijwillig. Wel is uw toestemming nodig. Lees deze informatie daarom goed door. Bij onduidelijkheden is er de ruimte om vragen te stellen. Pas daarna besluit u of u mee wilt doen. Als u besluit niet mee te doen, is er absoluut geen verplichting om de reden daarvoor met ons te delen en het zal geen negatieve gevolgen hebben. Het recht om niet mee te doen geldt op elk moment, ook nadat u hebt toegestemd met het interview.

Waarom dit onderzoek?

- Het doel van het onderzoek is om de houding van pedagogische medewerkers tegenover een inclusievere BSO te onderzoeken. In Nederland staan we voor de uitdaging, door het verdrag van mensen met een handicap, om te werken naar een inclusievere samenleving. Het is daarom van belang om uw mening rondom een

inclusievere BSO en hiermee op het opvangen van kinderen met verschillende ondersteuningsbehoeften te onderzoeken. Door inzicht te krijgen wat de meningen en ideeën zijn van pedagogische medewerkers op de reguliere BSO tegenover een inclusievere BSO, kan er mogelijk bijgedragen worden aan het werken richting een inclusievere samenleving.

Wat wordt er tijdens het onderzoek van u gevraagd?

- Voordat het interview van start gaat, zal eerst om toestemming tot deelname gevraagd worden. Dit kan u geven aan de hand van een ondertekening van het geïnformeerde toestemmingsformulier (informed consent). Wanneer u als deelnemer toestemming hebt gegeven voor deelname aan het onderzoek, zal het interview beginnen.
- Er zal één interview worden afgenomen met een duur van maximaal 45 minuten. Bij voorkeur wordt het interview fysiek afgenomen op de locatie waar u, als pedagogische medewerker, werkt. Indien het fysiek niet haalbaar of mogelijk is kan er via Google Meet het interview afgenomen worden. Tijdens het interview zullen er vragen gesteld worden betreffende uw houding tegenover een inclusieve BSO. Van het interview wordt een audio-opname gemaakt, hiervoor zal uw schriftelijke toestemming voor worden gevraagd. De geluidsopname wordt uiteindelijk in een beveiligde omgeving bewaard. Deze audio-opname wordt na afloop van het interview getranscribeerd door de onderzoeker die het interview heeft afgenomen (Remke Stikkelbroeck).
- Deelname aan het onderzoek is vrijwillig en u bent op ieder moment vrij om met het interview te stoppen als u niet verder wilt gaan. Na het afnemen van het interview kunt u tot twee weken na de afname aangeven dat u niet meer mee wil doen en de gegevens wil verwijderen of wil aanpassen.

Welke gevolgen kan deelname hebben?

- Deelname aan het onderzoek zou kunnen leiden tot zorgen of vragen over uw werk als pedagogisch medewerker in de toekomst. We zullen inclusie en het werken met kinderen met extra ondersteuningsbehoeften uitgebreid bespreken. Het is een actueel onderwerp en een streven van de overheid om toe te werken naar een zo inclusief mogelijke samenleving. Het kan zijn dat dit zorgen bij u oproept of dat u hier op een bepaalde manier naar kijkt. Mocht dit het geval zijn, en worden deze zorgen of vragen extra aangewakkerd door het interview, dan kunt u altijd contact opnemen met hoofdonderzoeker (Erica Kamphorst). Een mogelijk voordeel van uw deelname aan

het onderzoek is dat u de gelegenheid krijgt om uw mening en ideeën te delen rondom het onderwerp een inclusievere BSO en hierdoor bijdrage kan leveren aan het werken naar een inclusievere samenleving.

Hoe gaan we met uw gegevens om?

- Ik gebruik uw data enkel en alleen voor dit onderzoek, en vergelijkbare publicaties zoals een artikel in een wetenschappelijk tijdschrift. De verworven data wordt niet gebruikt voor andere doeleinde, anders dan binnen dit onderzoek.
- Na het afnemen van de interviews, worden deze op basis van de audiobestanden getranscribeerd en vervolgens gecodeerd in Atlas.ti. Tijdens het transcriberen, het uittypen van het interview, zullen de gegevens die u als persoon zouden kunnen identificeren gemaskeerd. Daarnaast worden er geen namen of andere gegevens genoemd in de onderzoeksresultaten en de presentatie die kunnen verwijzen naar u als persoon.
- De audiobestanden en transcripties zullen worden opgeslagen volgens de ethische procedures van de GMW faculteit, in een beveiligde omgeving van de Rijksuniversiteit Groningen. Alleen de betrokkenen (onderzoeker Remke Stikkelbroeck, medeonderzoeker Floor Wiggers, medeonderzoeker Jeltje van Dijk, hoofdonderzoeker Dr. Erica Kamphorst en Britt Brekhof, MSc) van dit onderzoek zullen toegang hebben tot de audio-opnames.

Wat moet u nog meer weten?

- U kunt ten alle tijden vragen stellen over het onderzoek; nu, tijdens het interview, maar ook na afloop. Dit kan door onderzoeker Remke Stikkelbroeck r.a.t.stikkelbroeck@student.rug.nl of Erica Kamphorst (hoofdonderzoeker) e.kamphorst@rug.nl te mailen.
- Heeft u vragen/zorgen over uw rechten als onderzoeksdeelnemer of de uitvoering van het onderzoek? U kunt hierover contact opnemen met de ethische commissie Gedrags- en Maatschappijwetenschappen van de Rijksuniversiteit Groningen (ec-bss@rug.nl).
- Heeft u vragen of zorgen over hoe er met uw persoonsgegevens wordt omgegaan? U kunt hierover contact opnemen met de functionaris gegevensbescherming van de Rijksuniversiteit Groningen (privacy@rug.nl)

Als onderzoeksdeelnemer heeft u recht op een kopie van deze onderzoeksinformatie,

Bijlage 2. Toestemmingsformulier

GEÏNFORMEERDE TOESTEMMING

“INCLUSIE OP DE BUITENSCHOOLSE OPVANG”

- Ik heb de informatie over het onderzoek gelezen. Ik heb genoeg gelegenheid gehad om er vragen over te stellen.
- Ik begrijp waar het onderzoek over gaat, wat er van me gevraagd wordt, welke gevolgen deelname kan hebben, hoe er met mijn gegevens wordt omgegaan en wat mijn rechten als deelnemer zijn.
- Ik begrijp dat deelname aan het onderzoek vrijwillig is. Ik kies zelf voor mijn bijdrage. Als ik stop, hoef ik niet te verklaren waarom. Stoppen heeft geen negatieve gevolgen voor mij als participant.
- Ik geef hieronder aan waar ik toestemming voor geef.

Toestemming voor deelname onderzoek

Ja, ik geef toestemming voor deelname.

Nee, ik geef geen toestemming voor deelname.

Toestemming voor het maken van audio opnames tijdens het onderzoek

Ja, ik geef toestemming voor het maken van audio-opnames van mij als deelnemer.

Nee, ik geef geen toestemming voor het maken van audio-opnames van mij als deelnemer.

Toestemming voor de verwerking van mijn persoonsgegevens

Ja, ik geef toestemming voor de verwerking van mijn persoonsgegevens zoals vermeld in de onderzoeksinformatie. Ik weet dat ik tot 2 weken na afname van het interview (onderstaande datum) kan vragen om mijn gegevens te laten verwijderen of informatie te herzien. Ook als ik besluit te stoppen met deelname tijdens het interview kan ik hierom vragen.

Nee, ik geef geen toestemming voor de verwerking van mijn persoonsgegevens.

Volledige naam deelnemer	Handtekening deelnemer	Datum

Volledige naam aanwezige onderzoeker	Handtekening onderzoeker	Datum

De aanwezige onderzoeker verklaart dat de deelnemer uitvoerig over het onderzoek is geïnformeerd.

Als onderzoeksdeelnemer heeft u recht op een kopie van dit toestemmingsformulier.

Bijlage 3. Interviewleidraad

Goedemorgen,

Allereerst wil ik u bedanken dat u heeft ingestemd met dit interview. Ik zal eerst wat algemene informatie benoemen, wat ook in de informatiebrief staat. Hierna ga ik wat achtergrond informatie vragen stellen en daarna wat specifieke vragen. *Hoe zou u graag aangesproken willen worden met u of met jij?*

Ik ben Remke Stikkelbroeck en vanuit de Rijksuniversiteit Groningen is onlangs een onderzoeksproject gestart naar het werken richting een 'inclusievere buitenschoolse opvang'. Om grip te krijgen op wat werken richting 'inclusie' betekent voor de BSO en betrokkenen, zijn drie deelprojecten gestart vanuit de master Orthopedagogiek. Ik zal eerst nog een keer uitleggen waarover precies mijn onderzoek gaat.

- Het doel van dit onderzoek is om inzicht te krijgen op wat pedagogische medewerkers vinden van inclusievere BSO. We moeten in Nederland werken naar een inclusievere samenleving, waarin iedereen kan participeren. Het verkennen van ideeën rondom een inclusievere BSO is hierin een mooie stap. Ik wil graag pedagogische medewerkers interviewen, omdat jullie de spil zijn van de BSO en het opvangen van kinderen. Daarnaast is het voor u een mooie gelegenheid om uw mening te delen rondom het onderwerp en hiermee mee te werken aan een inclusievere samenleving.
- Het interview gaat over wat pedagogische medewerkers vinden van een inclusievere BSO. Er zijn verschillende ideeën over inclusie. In dit onderzoek ben ik vooral benieuwd naar uw mening hierover. Hiermee kan ik iets zeggen over wat pedagogische medewerkers vinden van een inclusievere BSO.
- Zoals u mogelijk al heeft kunnen lezen in de informatiebrief zal ik vertrouwelijk en zorgvuldig omgaan met alle informatie die u geeft.
- De verzamelde interviews ga ik uitschrijven en worden verwerkt in het onderzoek. Ik maak gedurende het interview aantekeningen en geluidsopnamen. Dit gebeurt omdat ik hierdoor later alles makkelijker kan uitschrijven. Alle vertrouwelijke gegevens uit het interview zullen verwijderd worden bij het uitschrijven.
- Meedoen aan het interview is op vrijwillige basis en u kunt ten aller tijden aangeven als u niet meer mee zou willen doen, maar ook als u even een pauze zou willen hebben tijdens het interview.

Alles wat wij nu besproken hebben staat ook in de informatiebrief. Ik ga een opname maken, bent u hiermee akkoord (We kunnen niet alles onthouden, vandaar dat we opnames maken. Op deze manier kunnen wij beter recht doen op uw mening en interview). Ik zou u alleen nog willen vragen om de toestemmingsbrief te ondertekenen.

Heeft u nog vragen voordat we met het interview gaan beginnen?

Voordat we echt met het interview gaan beginnen wil ik graag even het opname apparaat testen. Wat is uw lievelingskleur?

Nu ga ik eerst wat achtergrond vragen stellen die gericht zijn op u. Door deze vragen te stellen krijg ik een zo 'n volledig mogelijk beeld van pedagogische medewerkers. Op deze manier kan ik later mogelijk iets zeggen over wat pedagogische medewerkers vinden van een inclusievere BSO. Voordat we hiermee gaan beginnen wil ik aangeven dat ik mij als onderzoeker bewust ben van allerlei meningen en ideeën over inclusie op de BSO. Er is niks te gek, juist al die verschillende meningen zijn belangrijk, u mag open en eerlijk zijn.

Achtergrond vragen

- Op welke manier zou u uw werk beschrijven aan iemand die het BSO niet kent?
- volgende vraag gaat over geslacht: vindt u het goed om dat te delen, wat uw geslacht is?
- Welke opleiding heeft u gedaan?
- Hoe lang werkt u al als pedagogische medewerkster?
- Hoeveel kinderen zitten er binnen een groep op de BSO bij u?
- Heeft u ervaring met kinderen met extra ondersteuningsbehoeften (type beperking van een kind binnen de groep?) Zo ja, welke? (Welke diagnose hebben kinderen waar u mee werkt of heeft gewerkt?)
- Heeft u wel eens training gehad rondom bepaalde ondersteuningsbehoeften van kinderen of omgaan met kinderen met bepaalde extra ondersteuningsbehoeften?

(Indien een pedagogische medewerker niet weet wat een extra ondersteuningsbehoefte is of type beperking, kan ik inbreng geven dat hij/zij kan denken aan lichamelijke beperking, gedragsstoornissen, leerstoornissen, verstandelijke beperking, chronisch zieke kinderen.)

Dan wil ik nu overgaan op specifieke vragen. Ik zal tussendoor sommige stukken samenvatten om zeker te weten dat ik u begrijp en dan zal ik misschien vragen om meer erover te vertellen om een nog duidelijker beeld te krijgen.

We gaan drie topics bij langs.

De eerste vraag zal gaan over uw gedachten over een inclusievere BSO.

Topic 1: Opvattingen over inclusievere BSO

Wat kunt u vertellen over inclusievere BSO? Wat komt er bij u naar boven als u denkt aan een inclusievere BSO?

- In het onderzoek wordt inclusievere BSO beschouwd als een groep waarin alle kinderen kunnen participeren/meedoen ongeacht hun ondersteuningsbehoefte. Dus ook kinderen met extra ondersteuningsbehoefte/ een beperking zitten allemaal in dezelfde groep.
- Er zijn verschillende meningen over inclusievere BSO en hiermee het opvangen van kinderen met extra ondersteuningsbehoefte. Er is hierin geen goed of fout en juist verschillende soorten meningen zijn waardevol voor dit onderzoek. Wat is uw mening (gedachte) over het onderwerp inclusievere BSO?
- Heeft u ervaring met inclusievere BSO/ hoeveel jaren ervaring mogelijk met inclusievere BSO?

Samengevat.... Mist u nog wat of wil u nog wat toevoegen? We hebben nu gekeken naar wat er bij u naar boven komt rondom het onderwerp inclusie op de BSO en uw mening hierover.

Topic 2: Gevoelens over inclusievere BSO

De volgende vraag gaat over gevoelens die bij u opkomt als het gaat over inclusievere BSO. Ik heb tijdens het afnemen van interviews al een breed scala aan type gevoelens van pedagogische medewerkers voorbij horen komen. Hierbij is de vraag:

Welke gevoelens komen er bij u naar boven als u denkt aan het werken in een inclusievere BSO en hierbij het opvangen van kinderen met extra ondersteuningsbehoeften ? (boos, bang, nieuwsgierig, enthousiast, ongerust)

- Waar komen deze gevoelens mogelijk vandaan?

- Zijn deze gevoelens mogelijk afhankelijk van de ondersteuningsbehoefte van een kind, hoe denkt u hierover? Heeft u verschillende gevoelens ten aanzien van bepaalde ondersteuningsbehoefte?
- Indien er bij pedagogische medewerker negatieve gevoelens worden opgeroepen, dan de vraag: Zouden deze gevoelens kunnen veranderen, op wat voor manier/ wat heeft u hiervoor nodig? (training (meer kennis over bepaalde ondersteuningsbehoefte krijgen), meer ervaring, meer mensen)

Alles bij elkaar... mist er nog wat, zou u nog wat willen toevoegen? We hebben net gekeken naar uw gevoelens over het onderwerp inclusieve BSO. Bedankt voor uw openheid, dat wordt erg gewaardeerd. We hebben het gehad over uw gedachte en gevoelens over een inclusievere BSO.

Topic 3: Handelen tegenover een inclusievere BSO

Als laatste onderdeel zou ik graag meer willen weten over: welke doelen en taken u heeft binnen de BSO? Wat is uw taak als pedagogische medewerker in het opvangen en begeleiden van kinderen na schooltijd? Wat is uw rol als pedagogische medewerker binnen een groep op de BSO?

Interactievaardigheden: het persoonlijke contact met de kinderen ligt aan de basis van hun welbevinden en ontwikkeling op de BSO.

Organisatie groep: de zorg voor de positieve groeps sfeer en goed structuur is een belangrijk onderdeel van het dagelijkse werk van PM.

Dagritme: het dagritme kent een aantal vaste elementen. De PM zorgt dat deze elementen aanbod komen, maar is flexibel. Dit geeft houvast en vrijheid voor de kinderen.

Kinderparticipatie: Kinderen kunnen zelf initiatieven nemen, meedenken over en verantwoordelijkheden krijgen.

Spel en activiteitenbegeleiding: de PM zorgt voor het organiseren en begeleiden van vrij spel en gerichte groepsactiviteiten: zowel binnen als buiten.

Binnen en buitenruimte: de indeling van de ruimtes zorgt ervoor dat kinderen veilig kunnen spelen. Dit is gericht op alle leeftijden en op verschillende interesses.

Observeren en volgen: goed kijken naar kinderen is een van de belangrijkste onderdelen voor PM.

Samenwerken met de omgeving: Een positieve relatie tussen pm en ouders, pm en school is belangrijk om voor doorgaande lijnen in opvoeding te zorgen. Ook samenwerking met de buurt is belangrijk.

Bron: Schreuder, L., Boogaard, M., Fukkink, R., & Hoex, J. (2011). *Pedagogisch kader kindercentra 4 13 jaar: Springplank naar een gefundeerde aanpak in de buitenschoolse opvang*. Reed Business.

Afhankelijk met wat ze aangeven wat hun rol/taken is als pedagogische medewerker in gaan op het volgende.

U zegt dus dat... samengevat...Ik wil u eigenlijk even meenemen in een klein gedachtenexperiment. Uw taken zijn.... en U heeft aan het begin van het interview aangeven dat u al met kinderen werkt die.... Beperking/ extra ondersteuningsbehoefte nodig zijn. Binnen inclusievere BSO zouden al deze kinderen bij u in één groep zitten. Als u dan dit meeneemt in gedachten.

Hoe zou u dan handelen ten aanzien van uw taken/rollen? Zou u taken niet, anders of extra uitvoeren in zo'n situatie (inclusievere BSO)?

(Indien er veel taken en rollen zijn die participant beschrijft pak 1 taak en beschrijf hiermee het gedachte experiment)

- Als u nadenkt over de verschillende type ondersteuningsbehoeften. Je hebt bijvoorbeeld kinderen met gedragsproblemen, maar ook kinderen met fysieke beperking en nog veel meer. Daarnaast zijn er nog meer soorten beperkingen lichamelijk, emotioneel, leerstoornissen, gedragsstoornissen, maar ook kinderen zonder extra ondersteuningsbehoeften.
- u ook anders handelen ten aanzien van uw rollen/taken bij bepaalde type ondersteuningsbehoefte? Op wat voor manier?
- Heb je ook een idee over wat je niet vindt passen binnen een inclusieve BSO en hiermee het opvangen van kinderen met extra ondersteuningsbehoefte?

We zijn nu aangekomen bij het einde van het interview. Samengevat.... Wil u nog wat toevoegen?

We hebben het gehad over uw gedachte over inclusievere BSO, uw gevoelens erover en ik heb u meegenomen in een klein gedachte experiment. Heeft u nog wat gemist of zou u nog wat willen toevoegen binnen het interview, dat u nog wel kwijt wil?

Ik zal vertrouwelijk omgaan met alle informatie.

U kunt nog tot twee weken na dit gesprek aangeven dat u niet meer mee wil doen met het onderzoek. Dit kunt u dan doen door mij een email te sturen.

Als het lukt qua tijd dan zou ik u nog een keer een korte samenvatting willen sturen en vragen of het allemaal klopt wat er staat geschreven. Zou u hier open voor staan? (indien geen e-mailadres, zou ik uw e mailadres mogen).

Nu zijn we aan het einde gekomen van het interview. Ik wil u tot slot bedanken voor dit gesprek. Bedankt voor uw openheid, dit wordt erg gewaardeerd.

Hartelijk dank voor dit gesprek.

Na het gesprek:

Vragen hoe degene het interview vond. Eventueel nog tips voor de volgende keer.

Bijlage 4. Schematische weergave thema's en subthema's

Tabel

Overzicht thema's en subthema's

Thema's	Subthema's	Omschrijving
Gevoelens	Positieve gevoelens	Een neiging tot positieve gevoelens tegenover een inclusieve BSO in de vorm van blijdschap en dankbaarheid.
	Minder positieve gevoelens	Een neiging tot minder positieve gevoelens tegenover een inclusieve BSO in de vorm van twijfel, vermoeidheid en pittig.
Gedragsintenties	Aanpassingen maken	Participanten willen eigen handelen aanpassen, zoals meer flexibel zijn en aandacht meer te verdelen over de kinderen. Ook willen de participanten activiteiten aanpassen aan de kinderen uit de groep. Hierin willen de participanten kijken wat haalbaar is met betrekking tot de extra ondersteuningsbehoeften van de kinderen.
	Niemand wordt anders behandeld	Participanten vinden dat alle kinderen even veel aandacht verdienen en voor iedereen geldt dezelfde regels en afspraken.
Randvoorwaarden	Meer harde randvoorwaarden	Er moet meer geld en extra ruimte komen, daarnaast moet er gezorgd worden voor trainingen rondom verschillende extra ondersteuningsbehoeften van kinderen.
	Zachtere, relationele randvoorwaarden	Er moeten samenwerkingen aangegaan worden met instanties en er moet naar de samenstelling van de groep gekeken worden wat passend is binnen de groep met betrekking tot de verschillende extra ondersteuningsbehoeften. Daarnaast moeten pedagogische medewerkers achter de visie van inclusieve BSO staan.

Grenzen aan het opvangen van kinderen	Zorgen in plaats van opvangen	De grens ligt wanneer een kind meer zorg, dan opvang nodig heeft.
	Veiligheid	De grens ligt wanneer een kind onveilige situaties creëert, waardoor pedagogische medewerkers één-op-één begeleiding moeten bieden.
Stigma kinderen met extra ondersteuningsbehoeften		Participanten zien voordelen in een inclusieve BSO. Het is een manier van het normaliseren van kinderen met een extra ondersteuningsbehoefte.
Ervaring met verschillende extra ondersteuningsbehoeften	Gedragsproblematieken	Ervaring met kinderen met gedragsproblematieken, zoals kinderen met ASS, ADHD en ADD.
	Medisch	Ervaring met kinderen die medische problemen hebben, zoals een stoma, sondevoeding, astma en allergieën.
	Lichamelijke beperking	Ervaring met kinderen met een lichamelijke beperking, zoals een kind in een rolstoel.
	Syndroom van down	Ervaring met kinderen met het syndroom van down.
	Taalachterstand	Ervaring met kinderen met een taalachterstand doordat kinderen meertalig zijn opgevoed of de taal minder vanuit huis meekrijgen.
Achtergrond kenmerken	Geslacht	Geslacht van de participant.
	Jaren ervaring als pedagogische medewerker	Jaren ervaring als pedagogische medewerker op de BSO.

Ervaring met een inclusieve BSO	Ervaring met een inclusieve BSO en hiermee ervaring met het opvangen van kinderen met extra ondersteuningsbehoeften.
Training verschillende extra ondersteuningsbehoefte	Genoten training of cursus rondom verschillende extra ondersteuningsbehoeften.
