UNIVERSITY OF AMSTERDAM

UvA-DARE (Digital Academic Repository)

Pedagogische kwaliteit van de buitenschoolse opvang in Nederland

Fukkink, R.; Boogaard, M.

Publication date
2016
Document Version
Final published version
Published in
Pedagogische Studiën

Link to publication

Citation for published version (APA):
Fukkink, R., & Boogaard, M. (2016). Pedagogische kwaliteit van de buitenschoolse opvang in Nederland. *Pedagogische Studiën*, *93*(1), 2-14.
https://pedagogischestudien.nl/article/view/14133

General rights
It is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), other than for strictly personal, individual use, unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

Disclaimer/Complaints regulations
If you believe that digital publication of certain material infringes any of your rights or (privacy) interests, please let the Library know, stating your reasons. In case of a legitimate complaint, the Library will make the material inaccessible and/or remove it from the website. Please Ask the Library: https://uba.uva.nl/en/contact, or a letter to: Library of the University of Amsterdam, Secretariat, P.O. Box 19185, 1000 GD Amsterdam, The Netherlands. You will be contacted as soon as possible.

UvA-DARE is a service provided by the library of the University of Amsterdam (https://dare.uva.nl)

Download date:15 Nov 2026

Pedagogische kwaliteit van de buitenschoolse opvang in Nederland

R. Fukkink en M. Boogaard

Samenvatting

De buitenschoolse opvang (bso) in Nederland is explosief gegroeid vanaf het begin van deze eeuw. Daarmee kwam er ook een behoefte aan conceptualisering van de pedagogische kwaliteit van deze relatief jonge sector en aan een gevalideerd instrumentarium om die te kunnen peilen. Deze studie beschrijft de resultaten van de eerste wetenschappelijke peiling van de pedagogische kwaliteit van de Nederlandse buitenschoolse opvang, en de daaraan voorafgaande ontwikkeling en validatie van het gebruikte instrumentarium. De pedagogische kwaliteit van de bso blijkt overwegend adequaat tot goed (emotionele ondersteuning door de staf, binnen- en buitenruimte, organisatie), afgaand op oordelen van externe observatoren, maar er zijn ook zwakkere onderdelen aan te wijzen (gerichte stimulering van de ontwikkeling). Toekomstig onderzoek moet duidelijk maken of deze kwaliteit stabiel is en kan bijdragen aan de verbinding van de bso met de basisschool en clubs en verenigingen voor vrijetijdsbesteding.

Sleutelwoorden: buitenschoolse opvang, pedagogische kwaliteit, peilingsonderzoek, validatie, kinderopvang

1 Inleiding

Buitenschoolse opvang neemt in Nederland een steeds belangrijker plaats in voor een sterk groeiende groep kinderen. In juli 2014 waren er ruim 6300 locaties voor buitenschoolse opvang in Nederland (zie *Factsheet Kinderopvang 2014*) en bezocht iets meer dan 16% van de kinderen tussen 4 en 12 jaar deze vorm van kinderopvang. In 1989 speelde de buitenschoolse opvang in Nederland nog nauwelijks een rol van betekenis. De toenemende maatschappelijke betekenis van buitenschoolse opvang is overigens niet alleen een Nederlands verschijnsel, maar een trend die eveneens zichtbaar is in het buitenland. Eén op de vier Amerikaanse kinderen in de basisschoolleeftijd die gebruik maken van opvang, gaat naar een formele vorm van buitenschoolse opvang, aldus Amerikaanse statistieken (Pierce, Bolt, & Vandell, 2010), en naar schatting nemen ruim acht miljoen kinderen deel aan een 'after-school program' (Durlak, Mahoney, Bohnert, & Parente, 2010). Ook andere westerse landen laten een sterke groei van de buitenschoolse opvang zien sinds de jaren '90 (OECD, 2006). De buitenschoolse opvang, die in de huidige vorm en omvang nog maar relatief kort bestaat, is daarmee een van de grootste veranderingen in de leefomgeving van kinderen in de basisschoolleeftijd in de 21e eeuw (Riggs & Greenberg, 2004).

Op het terrein van de buitenschoolse opvang is bovendien nog maar relatief weinig onderzoek gedaan, zeker wanneer we dit vergelijken met de voorschoolse opvang (zie Tavecchio, van IJzendoorn, Verhoeven, Reiling, & Stams, 1996 en Colpin, Laevers, Daems, Schippers, & Vandemeulebroecke, 2004 als voorlopers). Onder experts is er overigens wel brede overeenstemming over de opvatting dat de buitenschoolse opvang 'een aparte tak van sport' is binnen de kinderopvang, die om een eigen perspectief vraagt. Om die reden hebben diverse auteurs, zo rond de eeuwwisseling, het belang benadrukt van meer helderheid in de criteria voor de (pedagogische) kwaliteit van buitenschoolse kinderopvang (zie bijvoorbeeld Beckett, Hawken, & Jacknowitz, 2001; Halpern, 2000; Larner, Zippiroli, & Behrman, 1999; Pierce, Hamm, & Vandell, 1999; Riggs & Greenberg, 2004; Scott-Little, Hamann & Jurs 2002; Smith & Barker, 2000; Vandell & Posner, 1999). Een degelijke conceptualisering is van belang voor zowel praktijk als onderzoek en vormt een voorwaarde voor het wetenschappelijk meten van de pedagogische kwaliteit (Beckett e.a., 2001; Vandell & Posner, 1999).

Deze studie beschrijft de resultaten van de eerste wetenschappelijke peiling van de buitenschoolse opvangkwaliteit in Nederland. Ook gaan we in op het voorafgaande ontwikkeltraject dat een brede inventarisatie onder betrokkenen omvatte, plus het ontwerp en de validatie van een meetinstrument waarmee de pedagogische kwaliteit van buitenschoolse opvang in Nederland kan worden beoordeeld.

2 Theoretisch kader en onderzoeksvragen

2.1 Doelstellingen van de buitenschoolse opvang

De discussie over doelstellingen en inhoud van de buitenschoolse opvang in de literatuur hangt samen met een grote heterogeniteit in de doelstellingen en inhoud van de programma's (zie Durlak e.a., 2010; Eccles, 1999; Halpern, 2000; Lauer, Akiba, Wilkerson, Apthorp, Snow, & Martin-Glenn, 2006; Mahoney, Parente, & Lord, 2007; Quinn, 1999). Belangrijk in die discussie – vanuit internationaal perspectief – is het onderscheid tussen 'after-school programs' en 'after-school care'.

'After-school care' – ook wel aangeduid met 'out-of-school care' of 'school-aged childcare' – is gericht op de opvang van kinderen en op ontspanning (zie bijvoorbeeld Halpern, 2000; Øksnes, 2008; Vandell & Posner, 1999). Er wordt doorgaans niet programmatisch gewerkt met een gestructureerd curriculum (Riggs & Greenberg, 2004). *'After-school programs'*, echter, zijn juist expliciet gericht op ontwikkelingsstimulering en hebben meestal een meer schoolgebonden invulling. Bekend zijn bijvoorbeeld de naschoolse programma's die gericht zijn op het lezen en rekenen, soms met inzet van een tutor (zie Lauer e.a., 2006; Scott-Little, Hamann, & Jurs, 2002). Deze programma's zijn overigens zeker niet alleen gericht op schoolse of cognitieve vaardigheden (NICHD ECCRN, 2004; Riggs & Greenberg, 2004; Vandell & Shumow, 1999), vaak is er sprake van een combinatie van schoolgebonden en sociale doelen (zie Lauer e.a., 2006).

Het onderscheid tussen 'after-school care' en 'after-school programs' valt dus niet per definitie samen met het onderscheid tussen stimulering van de sociaal-emotionele ontwikkeling enerzijds of van de cognitieve ontwikkeling anderzijds. Het grove onderscheid tussen 'after-school care' en 'after-school programs' biedt bovendien ruimte aan tussenvarianten. Bij sommige vormen van opvang – zoals de Amerikaanse 'youth development programs', die te vergelijken zijn met de verlengde schooldag-projecten in Nederland – worden bijvoorbeeld verrijkingsactiviteiten aangeboden gericht op talentontwikkeling, zoals een lees- of computerclub, de Amerikaanse YMCA of de Boys and Girls Clubs (Mahoney, Parente, & Lord, 2007; Miller, 2001). Ook komen programma's voor zoals het Amerikaanse Big Brothers/Big Sisters-programma, waarin kinderen worden gekoppeld aan een mentor en waarin expliciet aandacht is voor het welbevinden van jongeren en hun gedrag op school (Woodland, 2008).

Belangrijk voor de Nederlandse buitenschoolse opvang is dat er vanuit de Wet Kinderopvang vier pedagogische basisdoelen gelden: het bieden van een gevoel van veiligheid, het bevorderen van persoonlijke competentie, het bevorderen van sociale competentie en ten slotte socialisatie via het aanbieden van regels, normen en waarden (zie ook Riksen-Walraven, 2004). Kort gezegd: de bso vertegenwoordigt een opvoedmilieu dat kinderen uitdaagt zich te ontwikkelen tot initiatiefrijke, zelfstandige en sociale jongeren. Een programmatische aanpak en gerichtheid op schoolse kennis zijn daarbij overigens tot nu toe in de Nederlandse praktijk niet aan de orde.

2.2 Pedagogische kwaliteit van de bso

In de wetenschappelijke literatuur wordt het belang van verschillende kenmerken benadrukt als het gaat om de pedagogische kwaliteit van buitenschoolse opvang. Ten eerste is een stimulerende omgeving nodig die tegemoetkomt aan de behoefte van kinderen in de basisschoolleeftijd om nieuwe vaardigheden te leren en hun mogelijkheden te exploreren (Collins, Madsen, & Susman-Stillman, 2002; Eccles, 1999). Het gaat dan om de ruimte, de inrichting daarvan, het aanbod aan (spel)

materialen en activiteiten. Bovendien hebben kinderen in deze leeftijd een groeiende behoefte aan autonomie (Halpern, 2000; Pierce e.a., 1999; Vandell & Posner, 1999). Beide inzichten houden in dat kwalitatief goede buitenschoolse opvang een flexibel programma zou moeten aanbieden met verschillende uitdagende activiteiten waarbinnen kinderen zoveel mogelijk zelfstandig keuzes kunnen maken: wat ga ik doen, met wie, waar en hoe lang? Halpern (2000) stelt in dit verband dan ook: 'The trick in afterschool programs seems to be to deliberately design developmental settings that balance safety, a measure of guidance, enrichment, and spaces that children, especially those who are 8 or 9 and up, can feel they own' (p. 203). Een goed programma biedt verder veel mogelijkheden voor positieve interacties met vrienden (Pierce e.a., 1999), en de ruimte voor kinderen om mee te beslissen (Smith & Barker, 2000). Samengevat bestaat een kwalitatief goed bso-programma volgens Larner, Zippriroli en Behrman (1999: 8) dan ook uit volop 'fun and friends, voice and choice'.

Kinderen in de basisschoolleeftijd hebben overigens niet alleen interessante materialen en activiteiten nodig. Ze hebben daarnaast ook behoefte aan emotionele steun en begeleiding. De pedagogisch medewerker en zijn of haar interactievaardigheden vormen daarom een essentieel onderdeel van de proceskwaliteit van de buitenschoolse opvang (Eccles, 1999; Pierce e.a., 1999; Pierce, Bolt, & Vandell, 2010; Vandell & Shumow, 1999). In de literatuur wordt benadrukt dat daarin warme en ondersteunende interacties tussen staf en kinderen centraal staan (zie bijvoorbeeld Gilsing, 2007). Verder is, ook in de interacties, respect voor en stimulering van autonomie en eigen initiatief van de kinderen van belang, evenals aandacht voor taalontwikkeling en persoonlijke interesses. Vanzelfsprekend moeten pedagogisch medewerkers ook op een adequate manier leiding kunnen geven aan de groep en het programma. Een vaardigheid waaraan binnen de context van de buitenschoolse opvang hoge eisen worden gesteld omdat de groep kinderen groot is, de leeftijden variëren, en het programma dikwijls meerdere keuzeactiviteiten omvat. Met het oog op de stimulering van sociale vaardigheden is het tot slot van belang dat pedagogisch medewerkers interacties tussen kinderen kunnen begeleiden, zowel positieve als negatieve.

Een terugkerend begrip in de literatuur is 'balans': balans tussen de wensen van kinderen en volwassenen, tussen wensen van oudere en jongere kinderen en tussen structuur en flexibiliteit van het programma (zie ook Halpern, 2000; Sanderson & Richards, 2010). Tot slot acht men ook adequate pedagogische afstemming wenselijk tussen buitenschoolse opvang en basisscholen en andere samenwerkende instellingen (zie Noam & Tillinger, 2004; Sanderson & Richards, 2010).

Onderzoeksvragen

In dit artikel beantwoorden we twee onderzoeksvragen:

1 Welke pedagogische aspecten worden belangrijk gevonden voor buitenschoolse opvang en hoe vertaalt dit zich in een betrouwbaar en valide meetinstrument in de Nederlandse context?

2 Wat is de pedagogische kwaliteit van de Nederlandse buitenschoolse opvang, zoals gemeten met het nieuw ontwikkelde instrument?

3 Buitenschoolse opvang in Nederland: ontwikkeling van een meetinstrument

3.1 Opvattingen over pedagogische kwaliteit bso in de Nederlandse praktijk

In aanvulling op de hierboven genoemde wetenschappelijke opvattingen over belangrijke kwaliteitskenmerken van buitenschoolse opvang is een inventarisatiestudie uitgevoerd onder diverse betrokkenen naar de gewenste doelen en vormgeving van de bso. De inventarisatie is uitgevoerd met behulp van een vragenlijst voor pedagogen en andere deskundigen (n = 129), pedagogisch medewerkers (n = 54) en ouders (n = 375), en via meer diepgaande gesprekken zowel in kinderpanels (n =12) als in focusgroepen van volwassenen (n = 24).

Deze groep van in totaal 594 respondenten samen gaven antwoord op de hoofdvraag:

welke kwaliteiten vinden we belangrijk voor de buitenschoolse opvang in Nederland? Een duidelijke uitkomst uit deze enquête en de panelgesprekken was dat de bso met name primair gericht moet zijn op ontspanning en recreatie. Verder vonden alle groepen betrokkenen dat een kwalitatief goede bso een basis moet bieden voor de sociale ontwikkeling in de vorm van leren omgaan met anderen en met groepsregels en afspraken, en leren hoe je ruzies en pesten kunt voorkomen of oplossen. Verder was er brede consensus tussen de drie respondentgroepen over het belang van brede talentontwikkeling en voldoende uitdaging voor kinderen door het aanbieden van een gevarieerd programma in de bso, inclusief sport en beweging en creatieve activiteiten. Minder hoog op de prioriteitenlijst stonden gerichte stimulering, leren en cognitieve ontwikkeling en de creatieve ontwikkeling, maar ook deze aspecten vonden de respondenten nog wel steeds belangrijk. Gevraagd naar het belang van ondersteunen van 'het leren en cognitieve ontwikkeling van kinderen' geven de respondenten aan dat zij dat belang gemiddeld groot vinden, tussen klein en groot in; de staf gaf een gemiddelde score op dit punt van 1.6, de ouders 1.5 en deskundigen 1.4 op een schaal van 0 (zeer klein), 1 (klein), 2 (groot) en 3 (zeer groot). Wel werd aangegeven dat de stimulering vooral niet te schools van karakter moet zijn. Volgens de respondenten moet een goede bso-locatie bij voorkeur beschikken over genoeg binnen- en buitenruimte voor zowel rustig spel (bijvoorbeeld: spelcomputers) als actief spel en een ruim aanbod aan materialen voor verschillende leeftijdsgroepen met aandacht voor sport en beweging, sociale activiteiten (bijvoorbeeld: sport en gezelschapsspellen) en talentontwikkeling (bijvoorbeeld: op het terrein van creativiteit, muziek en dans, drama, techniek, taal of natuur). Voor het programma hechtte men waarde aan een goede balans tussen structuur en flexibiliteit met ruimte voor de autonomie van kinderen, maar ook voor de groep. De deelnemers aan de panelgesprekken onderstreepten de sleutelrol van de pedagogisch medewerkers. Zij vonden het belangrijk dat pedagogisch medewerkers sensitief en adequaat reageren, kennis hebben over ontwikkelingsfases en die ook toepassen voor het volgen, stimuleren en activeren van kinderen, dat zij op een plezierige manier leiding geven aan de groep, en kinderen leren om op een positieve manier met elkaar om te gaan. Deze bovengenoemde onderdelen van de pedagogische kwaliteit zijn opgenomen in het bso-instrument.

De meningen van de respondenten liepen over het algemeen weinig uiteen, al waren er wel enkele zaken waarbij er een verschil van mening was (gedefinieerd als een verschil van ≥ 0.5 schaalpunt bij de schriftelijke enquête). Zo vonden ouders 'uitstapjes maken', 'een leerlingvolgsysteem in samenwerking met de school' en 'congresbezoek/ workshops voor pedagogisch medewerkers' niet echt belangrijk, waar de andere twee groepen dat wel vonden. Aan 'hbo-ers op de groep' hechtten pedagogisch medewerkers minder belang dan ouders en deskundigen (zie Boogaard, Fukkink, & Felix, 2008 voor een uitgebreid overzicht).

3.2 Inhoud en validiteit van het ontwikkelde meetinstrument

Zowel de wetenschappelijke als de meer praktijkgerichte kwaliteitsopvattingen zijn meegenomen in de ontwikkeling van een meetinstrument voor de pedagogische kwaliteit van buitenschoolse opvang in Nederland (zie Boogaard, Schreuder, & Fukkink, 2009). Bij die ontwikkeling is tevens inspiratie geput uit bestaande instrumenten in binnen- en buitenland, zoals de *School-Age Child Environment Rating Scale* (SACERS, Harms, Jacobs, & White, 1996), de HUGS (Tietze, Roßbach, Stendel, & Wellner, 2007) en de NCKO-interactieschalen voor de kinderdagopvang (Helmerhorst, Riksen-Walraven, Vermeer, Fukkink, & Tavecchio, 2014). De verschillende bronnen samen geven als belangrijkste kenmerken van pedagogische kwaliteit aan: (a) de pedagogisch medewerker – die zorgt voor een warme, veilige omgeving voor kinderen waarin zij zich kunnen ontwikkelen, op alle gebieden die voor jonge kinderen belangrijk zijn: identiteit, taal, kennis, motoriek, creativiteit, sociale vaardigheden – en (b) de context waarbinnen zij werkt: binnen- en buitenruimte, de aanwezige (spel)materialen

op verschillende ontwikkelingsgebieden, het dagprogramma, en de sfeer en onderlinge sociale omgang. Al deze aspecten zijn opgenomen in het ontwikkelde meetinstrument. Het uiteindelijke instrument bestaat uit verschillende onderdelen, die we hieronder beschrijven. Aanvullend zijn vragenlijsten ontwikkeld voor pedagogisch medewerkers, kinderen en ouders, die we hier verder niet zullen bespreken; doel van de vragenlijsten was na te gaan of de oordelen van externe beoordelaars, en dagelijks gebruikers met elkaar overeenkomen; dit bleek zo te zijn (zie Boogaard & Fukkink, 2009 voor een uitgebreid overzicht van het validatie-onderzoek).

Observatielijst Pedagogische Kwaliteiten bso

Doel van de *Observatielijst Pedagogische Kwaliteiten bso* is het in kaart brengen van de structureel-organisatorische kenmerken en de algemene proceskwaliteit. De in de landelijke peiling gebruikte versie van de observatielijst bevat vijf hoofdthema's: (1) binnenruimte (Cronbach's α = .63; omvang, inrichting en sfeer, activiteiten en privacy); (2) buitenruimte (α = .72; omvang en bereikbaarheid, inrichting); (3) materialen (α = .62; beweging en motoriek, taal en denken, gezelschapsspellen, ruimtelijk inzicht en techniek, aandacht voor natuur, spelcomputers/video(games) en televisie, creatieve en kunstzinnige ontwikkeling, muziek, dans, drama/theater), (4) organisatie (α = .88; stamgroep met vaste staf, groepsopbouw en –stabiliteit, groepsgrootte en beroepskracht-kind ratio, opendeurenbeleid, activiteitenaanbod, evenwichtig programma, pedagogische doelen en coaching staf, teamsamenstelling en –ontwikkeling, fysieke veiligheid, contact met ouders, informatieuitwisseling met basisschool, informatieuitwisseling met andere instellingen, inspelen op kinderen met speciale behoeften; en (5) proceskwaliteiten (α = .84; begroeten en afscheid nemen, aandacht en contact, respect voor autonomie, stimuleren en aanmoedigen, structuur en regie, groepsfunctioneren: gedrag kinderen; groepsfunctioneren: rol staf).

Per thema zijn er meerdere items, die elk op een vijfpuntsschaal worden beoordeeld, lopend van '1 = voldoet niet' naar '5 = voldoet uitstekend'. Om een item te scoren beoordeelt de observator de aan- of afwezigheid van meerdere concrete indicatoren, die door de ontwikkelaars in samenspraak met een klankbordgroep van deskundigen zijn vastgesteld. De laagste score 'voldoet niet' (score 1) houdt in dat een of meer negatieve indicatoren zijn geobserveerd. Voor het item 'motoriek en beweging' bijvoorbeeld gaat het om: er is geen spelmateriaal voor dit ontwikkelingsgebied, en/of het spelmateriaal is kapot en vies, en/of het sluit niet aan bij alle aanwezige leeftijdsgroepen. De score 'voldoende' (3) wordt toegekend als alle indicatoren waren geobserveerd voor deze score. Voor 'motoriek en beweging' betekent dat: meerdere materialen zijn beschikbaar, die materialen zijn in goede staat en ze sluiten aan bij de verschillende leeftijdsgroepen (we onderscheidden 4-5 jaar, 6-8 jaar en 8 jaar en ouder). Een score 'voldoet uitstekend' (5) is gegeven wanneer alle criteria voor de score 'voldoet' zijn aangevinkt, en daar bovenop nog enkele extra' kwaliteitsindicatoren aanwezig zijn; voor motoriek en beweging zijn dat: activiteiten waarmee de kinderen hun vaardigheden kunnen ontwikkelen (clinics, lessen e.d.), en zichtbare aandacht voor wat de kinderen kunnen of geleerd hebben (via een open les, een demonstratie, een competitie waarnaar ook andere kinderen en/of ouders komen kijken). Er zijn tot slot tussenscores: 'voldoet niet helemaal' (score 2) voor de situatie waarin geen van de negatieve kenmerken is geconstateerd, maar ook niet alle kenmerken die nodig zijn voor de score 'voldoet'. De score 'voldoet goed' (score 4) is er voor de situatie waarin alle kenmerken voor 'voldoet' aanwezig zijn, en wel één of enkele, maar niet alle kenmerken die horen bij de score 'voldoet uitstekend'. Voor zaken waar rechtstreekse observatie geen of te weinig informatie oplevert, zijn er aanvullende interviewvragen. De algemene opbouw van elk item en de bepaling van de scores, inclusief de cesuur voldoende/onvoldoende, sluiten qua procedure aan op andere instrumenten (zoals SACERS en HUGS). Waar mogelijk is aangesloten bij gangbare kwaliteitsvoorwaarden uit bestaande meetinstrumenten, maar om recht te doen aan de Nederlandse context en

de verschillen met de Amerikaanse zijn ook verschillende, geheel nieuwe items geformuleerd. Voor elk item zijn er concrete indicatoren geformuleerd om de scoring zo transparant mogelijk te maken.

De beoordeling is gebaseerd op observaties gedurende een complete bso-middag van minimaal drie uur, door twee onafhankelijke beoordelaars die gelijktijdig aanwezig zijn. De definitieve scores zijn vervolgens bepaald op basis van het gemiddelde oordeel van beide observatoren; bij duidelijke discrepanties (≥ 2 punten) werd discussie gevoerd om overeenstemming te bereiken. De validatiestudie met 31 groepen en 43 pedagogisch medewerkers (zie Boogaard & Fukkink, 2009) liet een voldoende mate van interbeoordelaarsovereenstemming zien voor de observatielijst (*de intraclass correlatie, ICC, two-way random, absolute overeenstemming* was .86 voor de totaalscore). Ook de interne consistentie van het gehele instrument was adequaat (α = .74). Beoordelingen met het nieuwe meetinstrument bleken verder samen te hangen (r = .51, $p < .05$) met beoordeling met behulp van de *School-Age Child Environment Rating Scale* (SACERS) van Harms en collega's (1996). Deze correlatie is volgens de vuistregels van Cohen (1988) groot, maar laat ook zien dat de beide instrumenten – die werden afgenomen door verschillende observatoren om contaminatie van oordelen tegen te gaan – weliswaar empirisch samenhangen maar zeker geen equivalente instrumenten zijn. Het bso-instrument en de SACERS hebben ook een van elkaar afwijkende inhoudelijke indeling waardoor onderscheiden subschalen en diverse kwaliteitsindicatoren niet direct op elkaar aansluiten. Op subschaalniveau is nog de samenhang berekend van de SACERS-subschaal *Space and Furnishings* met de verwante subschalen Binnenruimte (r = .47, p = .03) en Buitenruimte (r = .48, p = .03), die beide significant en sterk waren. De predictieve validiteit van de observatielijst voor de bso bleek uit de voorspellende waarde van de scores op de observatielijst voor het welbevinden van kinderen op de desbetreffende bso (r = .44, $p < .05$; zie Boogaard & Fukkink, 2009 voor een overzicht).

Interactieschalen pedagogisch medewerkers bso

De *beoordelingslijst interactievaardigheden* kent zes hoofdcategorieën. Deze worden voor elke pedagogisch medewerker individueel gescoord: emotionele ondersteuning (sensitiviteit en responsiviteit); respect voor en stimulering van de autonomie (niet-intrusieve stijl en stimulering van de zelfstandigheid); regie en leiding (structureren en niet-permissieve stijl); praten en uitleggen; ontwikkelingsstimulering; en begeleiding van interacties (stimulering van positieve interacties en omgang met negatieve interacties). Op elke schaal wordt een score tussen 1 (zeer laag) en 5 (zeer hoog) toegekend. De beoordelingen worden gegeven op basis van video-opnames die zijn gemaakt tijdens de observatiemiddag. De pedagogisch medewerkers worden gefilmd tijdens hun interactie met de kinderen in verschillende situaties, op verschillende momenten van de middag. Voor elke pedagogisch medewerker gaat het om drie fragmenten van 5 tot 10 minuten. Het verzamelde videomateriaal wordt vervolgens gescoord door externe beoordelaars die na training een voldoende mate van overeenstemming hebben laten zien met een juryscore (*ICC* > .70).

In de validatiestudie bleek de overeenstemming tussen de beoordelaars adequaat (gemiddelde intraclasse-correlatiecoëfficiënt, *ICC*, two-way random, absolute overeenstemming: .82). Eén schaal (*Positieve interacties*) bleek in de validatiestudie nog onvoldoende betrouwbaar; deze schaal is hierna aangepast. De interne consistentie van het instrument was goed (α = .82), evenals de test-hertest betrouwbaarheid (r = .81, *ICC* = .73). De totaalscore op het instrument liet, zoals verwacht, een samenhang zien met de schaalscore voor de interactie-items uit het SACERS-instrument (Harms e.a., 1996; item 28 tot en met 33; r = .45, $p < .05$) op groepsniveau; bij de scoring met beide instrumenten waren overigens telkens verschillende beoordelaars betrokken om contaminatie van oordelen uit te sluiten.

4 De kwaliteit van de buitenschoolse opvang gemeten

Met het hierboven beschreven meetinstrument is een landelijke peiling uitgevoerd van de pedagogische kwaliteit in de buitenschoolse opvang. Hoofddoel van het onderzoek was een landelijk beeld te geven van de pedagogische kwaliteit van buitenschoolse opvang.

4.1 Procedure en steekproef

In totaal zijn 78 locaties voor buitenschoolse opvang bezocht, waar observaties zijn uitgevoerd in 110 groepen met in totaal 185 pedagogisch medewerkers.

De bso-locaties waren random geselecteerd uit de landelijke Kinderopvangkaart – op dat moment het meest actuele en complete adressenbestand voor kinderopvanglocaties. Na benadering van 220 locaties was de respons zo'n 35%, wat in overeenstemming is met bevindingen uit eerdere peilingsstudies in de kinderdagopvang (zie Fukkink, Gevers Deynoot-Schaub, Helmerhorst, Bollen, & Riksen-Walraven, 2013). Bij de non-respons was er sprake van een aantal onjuiste adressen in het bestand (40): er was op het betreffende adres geen bso-locatie gevestigd. Op de overige locaties (87) werd als reden voor niet-deelname meestal aangegeven dat men een drukke agenda had met andere prioriteiten. Deze non-respons is mogelijk van invloed geweest op de representativiteit van de steekproef (zie ook Discussie).

De uiteindelijke steekproef bevat zowel bso-locaties in de vier grote steden (G4, 12.8%), als in de G32 (23.1%) en de kleine gemeenten (64.1%). De steekproef vormt daarmee in elk geval in geografisch opzicht een goede afspiegeling van de totale landelijke situatie (landelijk gezien was de verdeling van bso-locaties in de Kinderopvangkaart op dat moment als volgt: G4 12.7%, G32 24.9% en kleine gemeenten 62.4%). De locaties zijn bezocht op verschillende dagen van de week. Op de in Nederland relatief drukke opvangdagen (maandag, dinsdag en donderdag) zijn meer bezoeken uitgevoerd dan op de relatief rustige dagen (woensdag en vrijdag).

4.2 Resultaten

Beoordeling met de Observatielijst pedagogische kwaliteit

De globale pedagogische kwaliteit van de bezochte centra voor buitenschoolse opvang, zoals gemeten met de *Observatielijst pedagogische kwaliteit bso,* is gemiddeld genomen adequaat (zie Tabel 1) met een score van 3 (= voldoende) of hoger. De meest sterke kwaliteitsaspecten waren de *Interacties tussen staf en kinderen (3.7)* en de *Binnen- en buitenruimte (respectievelijke scores van 3.3 en 3.6).*

Tabel 1
Gegevens voor de globale pedagogische kwaliteit (schaal 1-5)

	Gemiddelde	SD
Binnenruimte	3.3	1.1
Buitenruimte	3.6	1.1
Materiaal	3.1	0.6
Organisatie	3.2	0.6
Proceskwaliteit	3.7	0.7

Nadere analyse brengt echter ook enkele zwakkere punten aan het licht binnen de globale maten voor kwaliteit. Wanneer we, naast de berekening van de gemiddelde scores, ook een indeling maken in drie groepen, namelijk de bso's met een beoordeling 'voldoet niet' of 'voldoet niet helemaal', de bso's met een beoordeling 'voldoende', en de bso's met een beoordeling 'voldoet goed' en 'voldoet uitstekend' ontstaat een genuanceerder beeld.

Hoewel de score voor het kwaliteitsaspect *Materiaal* (gemiddeld 3,1) uitkomt op een voldoende, blijkt dat niet te gelden voor alle in het item opgenomen ontwikkelingsgebieden. Voor enkele van die gebieden scoort een groot percentage van de bso's onvoldoende (resp. 59% voor *taal en denken*, en 40% voor *muziek, dans en drama/theater*) omdat er geen, of slechts in beperkte mate, materialen beschikbaar waren die passen bij de leeftijden van de aanwezige kinderen. Hetzelfde gold voor materialen op het ontwikkelingsgebied

aandacht voor natuur. Hier was zelfs sprake van een tweedeling: zo'n 50% van de bso's scoorde op dit onderdeel onvoldoende, terwijl daarnaast 39% van de locaties juist goed of uitstekend voldeed.

Een vergelijkbare tweedeling was zichtbaar bij de *Binnen- en buitenruimte,* waar een grote groep bso's zelfs goed of uitstekend scoorde (60%) op de verschillende criteria, maar waar ook zo'n 30% niet (of niet helemaal) voldeed als het gaat om omvang en inrichting van de beschikbare ruimten.

Binnen het kwaliteitsaspect *Organisatie* bleek de *groepsopbouw en –stabiliteit* vaak (62%) zwak, uitgaand van de criteria in de observatielijst: de opvang vond in de helft van de gevallen plaats in zogenaamde 'verticale' groepen waarin kinderen uit de jongste en oudste leeftijdsgroepen samen worden opgevangen. Een andere groepsindeling was in veel gevallen praktisch niet haalbaar omdat het gaat om kleine locaties met maar één opvanggroep. In zo'n 20% van deze groepen was er echter voor één of meer kinderen geen enkel kind in hun eigen leeftijdscategorie aanwezig om mee te spelen, een situatie die onwenselijk is vanuit het oogpunt van stimulering van persoonlijke en sociale ontwikkeling. De *teamsamenstelling* scoorde onvoldoende bij ruim 80% van de locaties. Hier zijn in de beoordeling kenmerken opgenomen voor een teamsamenstelling die gemengd is naar sekse en specifieke vaardigheden. Op twee van de drie bso-locaties werkten echter alleen vrouwen of – bij één sport-bso – alleen mannen, en binnen de helft respectievelijk een derde van de teams ontbrak het aan variatie in specifieke vaardigheden of (mogelijkheden tot) functiedifferentiatie. Ook de *informatie-uitwisseling en afstemming met basisscholen* bleken duidelijke verbeterpunten voor de meeste locaties (79%): er was weinig tot geen wederzijds contact over het pedagogisch beleid.

Beoordeling van interactievaardigheden van de staf

De beoordeling van de *Interactievaardigheden* van de pedagogisch medewerkers op basis van de videofragmenten laat een patroon zien waarbij de meer basale, verzorgende vaardigheden gemiddeld genomen goed worden beheerst. Op een schaal van 1 (zeer laag) tot en met 5 (zeer hoog) scoren de pedagogisch medewerkers in de bso gemiddeld 3.8 voor emotionele ondersteuning, 3.6 voor respect en stimulering van de autonomie en 3.9 voor regie en leiding. Bij de educatieve/ ontwikkelingsgerichte maten is het beeld iets anders. Daar is de gemiddelde score van 3.7 voor praten en uitleggen eveneens goed, maar die voor ontwikkelingsstimulering ligt met 3.2 rond de beoordeling 'matig', terwijl zo'n 28% van de pedagogisch medewerkers hiervoor een beoordeling laag of zeer laag ontvangt. De begeleiding van de sociale interacties tussen kinderen is eveneens laag (2.5).

Tabel 2
Gegevens voor de interactievaardigheden van pedagogisch medewerkers (schaal 1-5)

	Gemiddelde	SD
Emotionele ondersteuning	3.8	0.9
Autonomie	3.6	0.8
Regie en leiding	3.9	0.7
Praten en uitleggen	3.7	1.0
Ontwikkelingsstimulering	3.2	1.3
Begeleiden van interacties	2.5	0.9

De scores van de videobeoordelingen lieten, zoals verwacht, een samenhang zien met de corresponderende items voor emotionele ondersteuning, ondersteuning autonomie, regie en leiding en praten en uitleggen uit de *Observatielijst Pedagogische Kwaliteit*, waarbij verschillende beoordelaars zijn betrokken (de correlaties waren respectievelijk .53, .49, .40 en .33, alle $p < .05$). Er was echter geen samenhang met ontwikkelingsstimulering en begeleiding van interacties (r was respectievelijk .19 en .22, beide niet significant); mogelijk zijn de Interactievaardigheden-schalen voor deze twee vaardigheden geoperationaliseerd vanuit gerichte en expliciete stimulering, waar de Observatielijst is geënt op talentontwikkeling en aanwezigheid van voldoende materialen al resulteert in een voldoende score.

De pedagogische kwaliteit van de bso bleek niet samen te hangen met de grootte van een locatie (gemeten aan het aantal groepen), de groepssamenstelling (verticaal of horizontaal) of de dag waarop de bso was bezocht. De pedagogische kwaliteit van locaties in de G4 bleek vergelijkbaar met locaties daarbuiten met één uitzondering. De buitenruimtes bleken in de G4 significant minder goed dan in de G32 en kleinere gemeentes (gemiddelde scores zijn respectievelijk 2.9, 3.6 en 3.7); de grootstedelijke locaties laten gemiddeld een voldoende zien, maar er zijn locaties met een onvoldoende score. De andere onderdelen uit de Observatielijst lieten geen significante verschillen zien (zie Boogaard & Van Daalen-Kapteijns, 2012 voor een uitgebreid overzicht).

5 Conclusie en discussie

De pedagogische kwaliteit van de Nederlandse buitenschoolse opvang in deze peiling is over het algemeen adequaat. Een sterk punt is de emotionele ondersteuning van de kinderen door de staf. Ook de binnen- en buitenruimte zijn doorgaans in orde, evenals veel van de organisatorische aspecten. Zwakkere onderdelen zijn er echter ook aan te wijzen, zoals de geringe focus op stimulering van de brede ontwikkeling van kinderen, inclusief gerichte stimulering van de sociale ontwikkeling. Dat geldt voor de vaak geringe aanwezigheid van materialen voor taal en denken, natuur en expressie in de vorm van muziek, dans, drama en theater, maar ook voor de geobserveerde interacties tussen pedagogisch medewerkers en kinderen. Die brede stimulering en talentontwikkeling, die aansluiten op de in de wet geformuleerde opdracht om bij te dragen aan de persoonlijke ontwikkeling van kinderen, komt niet goed uit de verf. Verder is er sprake van een duidelijke spanning tussen enerzijds de waarde die alle betrokkenen hechten aan de mogelijkheden van de buitenschoolse opvang voor de sociale ontwikkeling van kinderen enerzijds (zie Boogaard e.a., 2008) en het relatief grote aantal locaties waar kinderen onvoldoende contact hebben met leeftijd- en seksegenoten. Tot slot lijkt de bso een ‘wereld apart’ die nog weinig verbinding heeft met de basisscholen en de overige instellingen in de wijk.

Beperkingen van dit onderzoek

We kunnen niet uitsluiten dat de bso’s die na ons verzoek vrijwillig deelnamen aan het onderzoek, een relatief gunstige selectie zijn uit de populatie van Nederlandse bso’s, doordat zwakkere bso’s mogelijk vaker van deelname hebben afgezien. Feit is wel dat wij in onze steekproef van bezochte bso-locaties ook zeker groepen zijn tegengekomen die zwak scoorden op veel van de geobserveerde aspecten en het is dus niet zo dat in de steekproef geen zwakke bso’s voorkomen. De precieze invloed van de non-respons op de uitkomsten – die te vergelijken is met andere peilingen in de Nederlandse kinderopvang, die een respons van rond de 40 procent laten zien (zie Fukkink e.a., 2013) – is niet goed in te schatten en de resultaten van deze eerste bso-peiling moeten daarom met enige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd.

Deze peiling is opgezet om een indicatie te geven van de pedagogische kwaliteit in een eerste landelijke steekproef. Voor het aanwijzen van voorspellers van de pedagogische kwaliteit, die mogelijk handvatten bieden voor kwaliteitsverbetering, is de steekproef relatief klein. Een grotere steekproef is nodig om systematisch relaties te bestuderen tussen de pedagogische kwaliteit van de bso en eventuele voorspellers daarvan.

Een kanttekening is te plaatsen bij de beoordeling van de pedagogische kwaliteit en de gehanteerde cesuur voldoende/onvoldoende. Het instrument laat, over de brede linie maar ook per individuele bso, voldoende en onvoldoende onderdelen zien en maakt het daarmee mogelijk zowel sterke als zwakkere kanten van de opvang aan te wijzen. Wat als bovengrens is gedefinieerd blijft altijd enigszins arbitrair. Het is bijvoorbeeld denkbaar dat wat nu als ‘extra’ is beschouwd over enige tijd vanzelfsprekend is dat het instrument te zijner tijd moet worden bijgesteld.

Implicaties voor vervolgonderzoek

In dit artikel zijn de resultaten beschreven van de eerste peiling van de pedagogische kwaliteit van de bso, de opbrengsten van de

daaraan voorafgaande inventarisatiestudie naar doelstellingen en kwaliteitsaspecten van buitenschoolse opvang, en de ontwikkeling en validatie van een meetinstrument. Deze onderzoekslijn heeft een instrument opgeleverd dat aansluit op nationale en internationale ontwikkelingen voor het meten van de pedagogische kwaliteit in kindercentra en de eerste positieve aanwijzingen laat zien voor de betrouwbaarheid, validiteit en bruikbaarheid. Het meetinstrument maakt het mogelijk een gedifferentieerd oordeel te geven over de verschillende onderdelen van de pedagogische kwaliteit van de buitenschoolse opvang met aandacht voor globale proceskwaliteit en de kwaliteit van de interacties van de staf met de kinderen (zie ook Helmerhorst, Riksen-Walraven, Gevers Deynoot-Schaub, Fukkink, & Tavecchio, 2015). Een recent ontwikkelde kwaliteitsmonitor voor de bso (Boogaard, van Daalen-Kapteijns, & Gevers Deynoot-Schaub, 2012) die is afgeleid van het wetenschappelijke meetinstrument, biedt daarnaast handvatten voor de praktijk. Ook is er inmiddels een pedagogisch kader verschenen voor de bso (Schreuder, Hoex, Boogaard, & Fukkink, 2010). De Nederlandse bso heeft zich daarmee inhoudelijk als nieuwe sector ontwikkeld en is nu toegerust met een eigen instrumentarium. De uitgevoerde projecten bouwen voort op elkaar, en op een consistente visie op de kenmerken van pedagogische kwaliteit van buitenschoolse opvang. Vanuit het oogpunt van wetenschappelijke controleerbaarheid en replicatie van het onderzoek zou het interessant zijn om de bevindingen nogmaals te vergelijken met resultaten die verkregen worden op basis van elders, door anderen ontwikkelde meetinstrumenten. Ook een vergelijking tussen het ontwikkelde instrumentarium en de oordelen van kinderen over hun tijd op de bso (zie Peleman, Boudry, Van de Walle, & Vandenbroeck, 2014) zou de kennisbasis over kwaliteitskenmerken voor buitenschoolse opvang op een belangrijke manier verbreden.

Toekomstige peilingen moeten uitwijzen in hoeverre de kwaliteit van de bso stabiel is. Eerdere landelijke peilingen in kinderdagverblijven hebben laten zien dat daar de kwaliteit zeker niet stabiel is (zie Fukkink e.a., 2013). Vanuit die kennis is het verstandig om ook de kwaliteit van de buitenschoolse opvang te blijven monitoren de komende jaren. Doel van het peilingsonderzoek was het schetsen van een landelijk beeld van de pedagogische kwaliteit van de buitenschoolse opvang. In een volgende peiling is het ook interessant om systematisch gegevens te verzamelen over andere factoren die van invloed zouden kunnen zijn op de pedagogische kwaliteit, zoals de opleidingsniveaus van de pedagogisch medewerkers, de bestaansduur van een locatie en de stabiliteit van de groepen, die momenteel onder druk staat doordat de bezuinigingen op de kinderopvang ook de buitenschoolse opvang treffen. Verder lijkt onderzoek naar de groepssamenstelling de moeite waard, omdat deze sterk kan variëren per locatie en omdat deze van directe invloed is op de omgang tussen ‘peers’. Ook is het interessant om te onderzoeken of de pedagogische kwaliteit verschillend is voor kinderen van verschillende leeftijden, omdat oudere kinderen relatief vaak van de bso af gaan en onderzoek laat zien dat zij de bso minder aantrekkelijk vinden (Peleman e.a., 2014).

Daarnaast is onderzoek naar ‘good practice’ relevant met name voor die onderdelen die in de uitgevoerde peiling als zwak naar voren komen. Eén van de duidelijk zwakkere onderdelen is de samenwerking tussen bso en de omgeving. Een recente vergelijkende casestudy liet zien dat er, binnen een Westeuropese context, heel verschillende vormen van samenwerking zichtbaar zijn tussen kinderopvang en onderwijs, inclusief zeer intensieve vormen (zie Ploeger & Fukkink, 2013). In de Nederlandse context is in dit verband de ontwikkeling van integrale kindcentra interessant, waar men streeft naar een integraal aanbod van opvang, onderwijs en vrijetijdsactiviteiten op één locatie en onder één bestuur. Deze samenwerking is mogelijk ook zichtbaar in een andere pedagogische kwaliteit, zoals ontwikkelingsstimulering.

Tot slot is onderzoek nodig naar de relatie tussen pedagogische kwaliteit van de bso, en het welbevinden en de sociale ontwikkeling van kinderen. Daarin spelen vragen als: hoe belangrijk is groepsstabiliteit en de aanwezigheid van vrienden voor individuele kinderen, hoe belangrijk is dat voor kinderen van

zes of zeven jaar en ouder? In hoeverre komt pestgedrag voor? Ook is het, zoals gezegd, de moeite waard om in toekomstige evaluaties nog sterker in te zoomen op het perspectief van kinderen. De focusgesprekken met kinderen, zoals die tijdens de inventarisatiestudie zijn gevoerd, leveren een beter beeld van de wensen en behoeften van kinderen voor de buitenschoolse opvang waar veel van hen een belangrijk deel van hun vrijetijd doorbrengen. Een dergelijk onderzoek zou bovendien vergelijkingen mogelijk moeten maken tussen thuis (eerste levensmilieu), school (tweede leefmilieu) en diverse vormen van vrijetijdsbesteding (derde leefmilieu) om zo een compleet beeld te krijgen van de ervaringen van verschillende groepen kinderen gedurende hun basisschoolperiode.

Literatuur

Beckett, M., Hawken, A., & Jacknowitz, A. (2001). *Accountability for after-school care; Devising standards and measuring adherence to them*. Santa Monica, CA: RAND.

Boogaard, M., Fukkink, R., & Felix, C. (2008). *Chillen, skaten, gamen; Opvattingen over kwalitatief goede buitenschoolse opvang in Nederland*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut (rapport nr. 787).

Boogaard, M., & Fukkink, R. (2009). *Pedagogische kwaliteiten van de buitenschoolse opvang: Ontwikkeling van een meetinstrument*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut & NJi.

Boogaard, M., Schreuder, L., & Fukkink, R. (2009). *Meetinstrument pedagogische kwaliteiten buitenschoolse opvang*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

Boogaard, M., & Van Daalen-Kapteijns (2012). *Pedagogische kwaliteit van buitenschoolse opvang in Nederland*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.

Boogaard, M., van Daalen-Kapteijns, M., & Gevers Deynoot-Schaub, M. (2012). *De Kwaliteitsmonitor BSO*. Amsterdam: SWP.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavorial sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Collins, W. A., Madsen, S. D., & Susman-Stillman, A. (2002). Parenting during middle childhood. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting (2nd ed.), Volume 3: Being and becoming a parent* (p. 73-101). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Colpin, H., Laevers, F., Daems, M., Schippers, K., & Vandemeulebroecke, L. (2004). Kwaliteit van buitenschoolse opvang in de basisschool – Ontwikkeling en eerste toetsing van een evaluatie-instrument. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek, 43*, 250–257.

Durlak, J.A., Mahoney, J.L., Bohnert, A.M., & Parente, M.E. (2010). Developing and improving after-school programs to enhance youth's personal growth and adjustment: A special issue of AJCP. *American Journal of Community Psychology, 45*(3-4), 285-293.

Eccles, J.S. (1999). The development of children ages 6 to 14. *The Future of Children, 9*, 30-44.

Factsheet Kinderopvang 2014. Geraadpleegd op 1 november 2015, http://www.kinderopvang.nl/Content/Files/file/Factsheet%20Kinderopvang%202014%20versie%20augustus%202014.pdf

Fukkink, R., Gevers Deynoot-Schaub, M.J.J.M., Helmerhorst, K.O.W., Bollen, I., & Riksen-Walraven, J.M.A. (2013). *Pedagogische kwaliteit van de opvang voor 0- tot 4-jarigen in Nederlandse kinderdagverblijven*. Amsterdam/Nijmegen: NCKO.

Gilsing, R. (2007). *Liefst zoals thuis; Ouders en kinderen over buitenschoolse opvang*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.

Halpern, R. (2000). The promise of after-school programs for low-income children. *Early Childhood Research Quarterly, 15*, 185-214.

Harms, T., Jacobs, E.V., & White, D.R. (1996). *School-age Care Environment Rating Scale*. New York: Teachers College Press.

Helmerhorst, K.O.W., Riksen-Walraven, J.M., Vermeer, H.J., Fukkink, R.G., & Tavecchio, L.W.C. (2014). Measuring the interactive skills of caregivers in child care centers: Development and validation of the Caregiver Interaction Profile Scales. *Early Education and Development, 25*(5), 770-790.

Helmerhorst, K.O.W., Riksen-Walraven, J.M., Gevers Deynoot-Schaub, M.J.J.M., Fukkink, R.G., & Tavecchio, L.W.C. (2015). Child care quality in the Netherlands over the years: A closer look. *Early Education and Development*, *26*, 89-105.

Larner, M.B., Zippiroli, L., & Behrman, R.E. (1999). When school is out; Analysis and recommendations. *Future of Children*, *9*(2), 4-20.

Lauer, P.A., Akiba, M., Wilkerson, S.B., Apthorp, H.S., Snow, D., & Martin-Glenn, M.L. (2006). Out-of-school time programs: A meta-analysis of effects for at-risk students. *Review of Educational Research, 76*(2), 275-313.

Mahoney, J.L., Parente, M.E., & Lord, H. (2007). After-school program engagement: Links to child competence and program quality and content. *Elementary School Journal, 107*(4), 385-404.

Miller, M.B. (2001). The promise of after-school programs. *Educational Leadership, 58*(7), 6-12.

NICHD Early Child Care Research Network (2004). Are child developmental outcomes related to before- and after-school care arrangements? Results from the NICHD study of early child care. *Child Development, 75*, 280-295.

Noam, G. G., & Tillinger, J. R. (2004). After-school as intermediary space: Theory and typology of partnerships. *New Directions for Youth Development, 101*, 75-113.

OECD (2006). *Starting Strong II: Early childhood education and care*. Paris, France: OECD.

Øksnes, M. (2008). The carnival goes on! Children's perceptions of their leisure time and play in SFO. *Leisure Studies, 27*(2), 149-164.

Peleman, B., Boudry, C. Bradt, L. Van de Walle, T., & Vandenbroeck, M. (2014). *Schoolkinderen en hun opvang; Wat leren ze ons over kwaliteit?* Gent, België: VBJK.

Pierce, K. M., Bolt, D. M., & Vandell, D. L. (2010). Specific features of after-school program quality: Associations with children's functioning in middle childhood. *American Journal of Community Psychology, 45*, 381-393.

Pierce, K.M., Hamm, J.V., & Vandell, D.L. (1999). Experiences in after-school programs and children's adjustment in first-grade classrooms. *Child Development, 70*, 756-767.

Ploeger, S., & Fukkink, R. (2013). Interprofessionele samenwerking tussen kinderopvang en onderwijs in vier Europese steden. *Pedagogiek, 33*(3), 209-226.

Quinn, J. (1999). Where need meets opportunity: Youth development programs for early teens. *Future of Children, 9*(2), 96-116.

Riggs, N.R., & Greenberg, M.T. (2004). After-school youth development programs: A developmental-ecological model of current research. *Clinical Child and Family Psychology Review, 7*, 177-190.

Riksen-Walraven, M. (2004). Pedagogische kwaliteit in de kinderopvang; doelstellingen en kwaliteitscriteria. In R. van IJzendoorn, L. Tavecchio & M. Riksen-Walraven (red.), *De kwaliteit van de Nederlandse kinderopvang* (p. 100-123). Amsterdam: Boom.

Sanderson, R. C., & Richards, M. H. (2010). The after-school needs and resources of a low-income urban community: Surveying youth and parents for community change. *American Journal of Community Psychology, 45*, 430-440.

Schreuder, L., Hoex, J., Boogaard, M., & Fukkink, R. (2010). *Pedagogisch kader kindercentra 4-13 jaar; Springplank naar een gefundeerde aanpak in de buitenschoolse opvang*. Amsterdam: Reed.

Scott-Little, C., Hamann, M.S., & Jurs, S.G. (2002). Evaluations of after-school programs; A meta-evaluation of methodologies and narrative synthesis of findings. *American Journal of Evaluation, 23*, 387-419.

Smith, F., & Barker, J. (2000). Contested spaces; Children's experiences of out of school care in England and Wales. *Childhood, 7*(3), 315-333.

Tavecchio, L.W.C., Van IJzendoorn, M.H., Verhoeven, M.J.E., Reiling, E.J., & Stams, G.J.J.M. (1996). *Kinderopvang in Nederland. Een empirisch onderzoek naar de afstemming tussen ouders en professionele opvoeders in relatie tot de kwaliteit van de kinderopvang. Eindrapport Hoofdstudie Kinderopvang t.b.v. PCOJ/ VWS*. Leiden: Universiteit Leiden.

Tietze, W., Rossbach, H., Stendel, M., & Wellner, B. (2005). *Hort- und Ganztagsangebote-Skala (HUGS); Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Horten und Außerunterrichtlichen Angeboten.* Weinheim: Beltz Verlag.

Vandell, D.L., & Posner, J.K. (1999). Conceptualization and measurement of children's after-school environments. In S. L. Friedman & T. D. Wachs (Eds.), *Assessment of the environment across the life span* (p.167-196). Washington, D.C.: American Psychological Association.

Vandell, D.L., & Shumow, L. (1999). After-school child care programs. *The Future of Children*, *9*(2), 64-80.

Woodland, M.H. (2008). Whatcha doin' after school? A review of the literature on the influence of after-school programs on young black males. *Urban Education, 43*(5), 537-560.

Auteurs

Ruben Fukkink is bijzonder hoogleraar Kinderopvang en educatieve voorzieningen aan de Universiteit van Amsterdam en lector Pedagogiek aan de Hogeschool van Amsterdam.
Marianne Boogaard is senior onderzoeker bij het Kohnstamm Instituut.
Correspondentie-adres: Ruben Fukkink, Postbus 15776, 1001 NG Amsterdam, R.G.Fukkink@uva.nl

Abstract

After-school care has witnessed an explosive growth since the beginning of this century. This rapid increase has strengthened the demand for a conceptualization of the pedagogical quality and a validated measure for quality assessments. This study describes the results of the first assessment of the pedagogical quality of afterschool care in the Netherlands, including the development and validation of its scientific measurement. The pedagogical quality of afterschool care, as determined by external raters, is predominantly adequate to good (e.g., emotional support by staff, indoor and outdoor space, organization), although there are also weaker spots (e.g., explicit stimulation of children's development). Future research should make clear whether the pedagogical quality is stable and whether this type of care afterschool care may be related to school and other forms of leisure activities.