



**Educatieve kwaliteit in de buitenschoolse opvang: een verkenning van de  
complementaire rol in de pedagogisch-educatieve infrastructuur**

Joppe S. Bakelaar (5622425)

Master thesis: Youth, Education and Society

Eerste lezer: Bodine Romijn, Msc

Tweede lezer: Prof. dr. Paul Leseman

Stagebegeleider: Dr. IJsbrand Jepma

7931 woorden

21 juni 2021

### **Abstract**

Research into the quality of After School Care (ASC) is essential because of the exponential growth of children in ASC's and the potential for social and broad talent development of high quality ASC's. Furthermore, to adapt to the changing experiences of children this day, forming bonds between pedagogical and educational institutions is crucial. For this reason, this research looks into the educational potential of ASC's in the educational infrastructure. On a quantitative level, quality measurements are used to find relations between educational quality and profiles and contact with primary schools. Subsequently semi-structured expert interviews were held with managers of good practise ASC's ( $n=9$ ) to look into beneficial factors of educational quality. This study shows that only in IKC-ASC's relations exists between a focus on broad talent development and educational quality. Moreover contact with primary schools did not relate to educational quality. The good practises portrayed contrasting results: an educational profile and good contact with schools was seen as beneficial for the educational quality, just like competent care workers. Finally, ASC's fulfill an apparent complementary part in the Dutch pedagogical and educational infrastructure because of the unique combination of educational enhancement and free play. However further attention in policy and academic research is necessary.

*Keywords: After School Care, Educational Quality, Educational Profile, Contact Schools and Child Care*

### **Samenvatting**

Onderzoek naar kwaliteit van de buitenschoolse opvang is van groot belang door de exponentiele groei van het aantal kinderen in de buitenschoolse opvang (BSO) en de potentie voor het stimuleren van sociale en brede talentontwikkeling van BSO's met een hoge kwaliteit. Daarnaast blijkt het verbinden van pedagogische instanties als de kinderopvang en het onderwijs noodzakelijk is om af te stemmen op de veranderende leefwereld van kinderen van deze tijd. Om deze reden is in dit onderzoek ingegaan op het educatieve potentieel van de BSO in de pedagogisch-educatieve infrastructuur. Eerst is op kwantitatieve niveau gekeken naar kwaliteitsmetingen om verbanden tussen visie en profilering en samenwerking met het basisonderwijs te onderzoeken. Vervolgens zijn semigestructureerde expert interviews afgenomen bij met managers van *good practise* BSO-locaties ( $n=9$ ) om werkzame praktijken van de BSO uit te lichten. Deze studie toont aan dat alleen bij IKC's een verband bestaat tussen een breed talentprofiel en educatieve kwaliteit. Ook blijkt er geen

## EDUCATIEVE KWALITEIT IN DE BSO

positief verband te zijn tussen contact met het basisonderwijs en educatieve kwaliteit in de BSO. Uit de *good practises* komt juist naar voren dat een duidelijke visie en samenwerking met school wel als voordelig wordt gezien voor de educatieve kwaliteit, net als kwalitatief goed personeel. Tenslotte blijkt dat de BSO door de unieke combinatie van opvang en ontwikkelingsstimulering een duidelijke complementaire rol kan vervullen in de Nederlandse pedagogisch-educatieve infrastructuur. Om dit te bereiken is verdere wetenschappelijke en beleidsmatige aandacht echter noodzakelijk.

*Sleutelwoorden: Buitenschoolse opvang, Educatieve kwaliteit, Pedagogisch-educatieve visie, Samenwerking met Basisonderwijs*

### **Een verkenning van het educatieve potentieel van de buitenschoolse opvang**

Vanwege het toenemende aantal gezinnen waarin beide ouders werken, wordt er steeds vaker een beroep gedaan op verschillende vormen van kinderopvang (Sarampote et al., 2004). De buitenschoolse opvang (BSO) blijkt binnen deze sector het snelst te groeien (Cartmel & Grieshaber, 2014; Fukkink & Boogaard, 2020), met 120.000 kinderen in 2015 tot ruim 410.000 kinderen in 2020 (CBS, 2020). Door deze snelle groei en de structurele verschillen in doelen en werkwijzen tussen BSO's is onderzoek naar de kwaliteit van deze voorziening van groot belang (Fukkink & Boogaard, 2020). Een BSO van hoge kwaliteit biedt kinderen namelijk kansen om zich sociaal, cognitief en emotioneel te ontwikkelen door een combinatie van uitdagende en interessante vrijetijdsinvulling in groepsverband (Plantenga & Remery, 2017). Andersom blijkt tijd doorgebracht in een kinderopvang van lage kwaliteit juist een negatief effect te hebben op de ontwikkeling van kinderen, zowel op jongere als latere leeftijd (Riksen-Walraven 2000; Pierce et al., 2010). Tegelijkertijd bestaat er angst voor de verschooling van de vrije tijd van de kinderen binnen de BSO (Moloney & Pope, 2019). Hierdoor worstelen zowel academici als beleidsmakers met de vraag of de BSO slechts moeten dienen als vrijetijdsinvulling voor kinderen of dat kansen op ontwikkelingsstimulering juist optimaal benut moeten worden (zie Fukkink & Boogaard, 2020). Om bij te dragen aan deze discussie en duidelijkheid te scheppen rondom het takenpakket en de mogelijkheden van de BSO, zijn studies naar *good practises* essentieel (Fukkink & Boogaard, 2016). Deze studie verkent het potentieel en de toevoegde waarde van de BSO in de Nederlandse pedagogisch-educatieve infrastructuur.

### **De functie van de Nederlandse buitenschoolse opvang Nederland**

Hoewel de BSO een omgeving biedt waarin de ontwikkeling van kinderen gestimuleerd kan worden, is er geen consensus dat de BSO dit doel ook moet nastreven (zie Cartmel & Hayes, 2016; Fukkink & Boogaard, 2020). Historisch gezien wordt de kinderopvang als een arbeidsmarktinstrument beschouwd, oftewel eerder een voorziening voor ouders dan voor kinderen (Simoncini et al., 2015). Sinds de eeuwwisseling wordt er meer aandacht besteed aan de pedagogische doelen van de BSO. Zo formuleert Riksen-Walraven (2000) vanuit de ontwikkelingspsychologie vier pedagogische basisdoelen voor de kinderopvang die ingaan op de waarborging van ontwikkeling en welzijn van het kind. Het eerste en meest belangrijke doel is het bieden van een ontspannen en veilige plek. Daarnaast spreekt ze over gelegenheid tot het ontwikkelen van 'persoonlijke competentie', 'sociale

competentie' en 'normen, waarden en cultuur'. Deze doelen komen terug in de definitie van verantwoorde kinderopvang in art 1.49 lid 1 Wet kinderopvang artikel 2021, en specifiek voor de BSO in art 2.2.11 Besluit kwaliteit kinderopvang 2020.

Binnen het pedagogisch academisch veld bestaat een tweedeling in opvattingen over hoe deze doelen zich tot elkaar zouden moeten verhouden. Sommige academici zien de kinderopvang als een ruimte voor vrij spel en recreatie (zie Horgan et al., 2018; Fukkink & Boogaard, 2020). Kinderen hebben recht op rust en ontspanning (Moloney & Pope, 2019) en kinderopvang moet vooral een zorgende functie hebben aangezien het een vervanging is voor tijd die anders met het gezin zou worden doorgebracht (Riksen-Walraven, 2000). Volgens dit perspectief zou een educatieve invulling van de kinderopvang zorgen voor minder tijd voor vrij spel en ontspanning (Moloney & Pope, 2019). Anderen zien de kinderopvang juist als een unieke groepssetting om in te zetten op de brede ontwikkeling van kinderen (Plantenga & Remery, 2017) of onderwijsachterstandenbestrijding (Riksen-Walraven, 2000; Leseman et al., 2021). Juist die gestructureerde vrije tijd maakt de BSO geschikt voor de stimulatie van intrinsieke motivatie en daarmee betere ontwikkelingsuitkomsten (Leos-Urbel, 2013). Volgens deze groep zou de kinderopvang moeten dienen als een omgeving die kinderen stimuleert om hun talenten en identiteit te ontwikkelen (Collins et al, 2002).

Deze verscheidenheid in opvattingen is ook terug te zien in het grote aanbod van BSO-locaties met eigen profielen en visies (Van der Schaaf et al., 2012; Fukkink & Boogaard, 2020). Dit is lijn met Cartmel & Hayes (2016) die aangeven dat zolang er meerdere opvattingen bestaan over de functie van de BSO, dit rechtstreeks invloed heeft op de visie en professionele identiteit van de locaties. Uit onderzoek blijkt echter dat ouders en kinderen verlangen dat er op hun BSO-locatie zowel ruimte is voor ontspanning en vrij spel, als voor ontwikkelingsstimulering (Veen et al., 2008; Schreuder et al., 2008). Dit komt overeen met Cartmel & Hayes (2016) die onderstrepen dat de BSO als doel moet hebben om kinderen te ondersteunen in hun ontspanning en welzijn, maar ook hun brede en educatieve ontwikkeling te stimuleren. Deze holistische visie zou beide kampen van het academische debat rond de functie van de BSO verbinden. Zoals Boogaard & van Daalen-Kapteijns (2012) aangeven blijft academische literatuur over de BSO als terrein voor ontwikkelingsstimulering echter achter op literatuur over de BSO als vrijetijdsbesteding. Verder onderzoek is dus nodig naar de visie van de BSO op haar 'educatieve' en 'ontwikkelingsgerichte' rol om het holistische perspectief van Cartmel & Hayes (2016) te onderbouwen.

### **Pedagogische kwaliteit**

Riksen-Walraven (2004) onderscheidt twee factoren die bijdragen aan hoge pedagogische kwaliteit in de kinderopvang: structureel-organisatorische kwaliteit en proceskwaliteit. Ook in latere onderzoeken, specifiek gericht op de BSO, wordt dit onderscheid structureel gemaakt (zie Durlak et al., 2010; Fukkink & Boogaard, 2020). De pedagogische kwaliteit wordt indirect beïnvloed door de structureel-organisatorische kwaliteitskenmerken als de beroepskracht/kind-ratio, de groepsgrootte en het opleidingsniveau van de pedagogische medewerkers. (Slot et al., 2019). Daarnaast wordt de pedagogische kwaliteit direct bepaald door de dagelijkse ervaringen van kinderen en hun interacties met pedagogisch medewerkers, andere kinderen en de leefomgeving (Boogaard & van Daalen-Kapteijns, 2012). Deze interacties, ook wel de proceskwaliteit genoemd, zijn met name interessant vanwege de unieke omgeving van de BSO, die alternatieve kansen voor beïnvloeding van de kinderen biedt dan scholen of andere pedagogische instituten. (Boogaard & Dalen-Kapteijns, 2012; Plantenga & Remery, 2017). Deze vormen van kwaliteit hangen samen, maar zijn niet één-op-één met elkaar verbonden. Zo blijkt dat het verbeteren van structurele kenmerken niet per definitie bijdraagt aan de proceskwaliteit (Slot et al., 2014). Ook bestaat er meer variatie in de proceskwaliteit dan in de structureel-organisatorische kwaliteit doordat structurele kenmerken als groepsgrootte en opleidingsniveau van werknemers vaak bij wet zijn gedicteerd (Slot et al., 2017). Onderzoek naar de proceskwaliteit in de BSO is om deze reden vooral interessant.

Proceskwaliteit kan verder onderverdeeld worden in emotionele en educatieve kwaliteit. Emotionele kwaliteit beschrijft het sociaal-emotionele aspect van de kinderopvang zoals een positieve of negatieve sfeer op de groep. Educatieve kwaliteit slaat dan op het cognitieve aspect van ontwikkelingsstimulering, zoals het geven van feedback (Slot et al., 2015). Smith et al. (2010) ziet competentie van pedagogisch medewerkers om die reden ook naadloos verbonden aan de proceskwaliteit. Uit recente kwaliteitsmetingen blijkt dat de emotionele proceskwaliteit relatief hoog is in de Nederlandse BSO, terwijl de educatieve proceskwaliteit daarop achterblijft (Slot et al., 2019). Hoewel de educatieve kwaliteit binnen de BSO veel lager is dan andere vormen van kwaliteit, laat onderzoek zien dat verbetering van de educatieve proceskwaliteit mogelijk is. Zo geven Slot et al. (2014) aan dat de educatieve proceskwaliteit binnen de kinderopvang verhoogd kan worden door professionele ontwikkeling van pedagogisch medewerkers, en suggereren Van der Schaaf et al. (2011) dat een ontwikkelingsgerichte visie samenhangt met vooruitstrevende interacties tussen

pedagogisch medewerkers en kinderen. Dit beeld wordt ook gedeeld door leidinggevenden in de kinderdagopvang (De Kruif et al, 2007). Zij zien een duidelijke pedagogische visie als een van de belangrijkste aspecten van pedagogische kwaliteit. Om inzicht te krijgen of dit ook geldt voor de specifieke praktijk van de BSO, is zoals Fukkink & Boogaard (2016) aangeven meer onderzoek naar *good practises* nodig. Zij onderstrepen dat onderzoek naar succesvoorbeelden met name relevant is voor de zwakkere aspecten van de BSO, zoals educatieve kwaliteit.

### **Pedagogische-educatieve infrastructuur**

Doordat beide ouders deelnemen aan de arbeidsmarkt vindt de opvoeding en de ontwikkeling van kinderen steeds meer buiten het gezin plaats (Bakker & van Oenen, 2007). Moderne maatschappelijke uitdagingen als de toenemende diversiteit, digitalisering en individualisering hebben dus steeds meer invloed op de opvoeding en ontwikkeling van kinderen. (Leman & Cameron, 2017; Tereshchenko, 2019). Hierdoor sluit de historische pedagogische-educatieve infrastructuur steeds minder aan bij de behoefte en beleefwereld van deze tijd (Leseman et al., 2021). Bakker & van Oenen (2007) pleiten dan ook voor het verbinden van de verschillende pedagogische instanties en voor een herformulering van de gedeelde visie op de ontwikkeling van kinderen. Ook Van Keulen (2014) stelt dat het verbinden van pedagogische instanties als de kinderopvang en de basisschool bevorderlijk is voor zowel de ontwikkeling van kinderen als een sterk pedagogisch netwerk. Terwijl onderzoek aangeeft dat een goede samenwerking tussen het basisonderwijs en de BSO een positief effect zou hebben op de pedagogische kwaliteit van de BSO (Noam & Rosebaum Tillinger, 2004; Sanderson & Richards, 2010), blijkt juist dat de helft van kinderopvanglocaties niet meer dan incidenteel samenwerkt met het basisonderwijs (Van der Grinten et al., 2019). Het ontbreken van goede samenwerking en communicatie heeft dan ook een negatieve invloed op de kwaliteit van de BSO (Cartmel & Grieshaber, 2014), en wordt gezien als een van de zwaktes van deze sector (Fukkink & Boogaard, 2016).

Gezien de vele voordelen van een sterk pedagogisch netwerk is het niet vreemd dat talloze initiatieven pleiten voor samenwerkingsverbanden tussen opvang, zorg en onderwijs en de herinrichting van de pedagogisch-educatieve infrastructuur. (SER, 2016; Pact voor Kindcentra, 2020; Leseman et al., 2021). Vele verschillende vormen van samenwerking tussen kinderopvang en onderwijs zijn echter mogelijk (Ploeger & Fukkink, 2013). In Nederland is deze samenwerking begonnen in de jaren '90 met de 'brede school' waarbij pedagogische welzijnsorganisaties als partners van het basisonderwijs optreden om een brede

leef- en leeromgeving voor kinderen te bieden (Van der Grinten et al., 2019; Leseman et al., 2021). Recenter is de opkomst van Integrale Kindcentra (IKC's) die kinderopvang en onderwijs op één locatie bundelen met het doel om dagarrangementen met een doorgaande ontwikkellijn te faciliteren. (Leseman et al., 2021). Net als bij de brede school bestaat er echter geen eensluidende en wettelijke definitie van een IKC. Ook blijken er in de praktijk grote verschillen in pedagogische kwaliteit tussen IKC's te bestaan (Veen et al., 2019). Bovendien bestaan er allerlei lossere vormen van samenwerking als contact over het vervoer van de kinderen, contact bij de overdracht van kinderen of een gezamenlijke huisvesting (Van Keulen, 2014; Van der Grinten et al., 2019). Ook deze samenwerkingsverbanden worden in Nederland wisselend ervaren (Brancheorganisatie Kinderopvang, 2020). Vanuit dit oogpunt is uitweiding van het verband tussen educatieve kwaliteit en samenwerking van BSO's en basisscholen extra interessant (Boogaard & van Daalen-Kapteijns, 2012). Daarnaast is onderzoek noodzakelijk om inzicht te krijgen in mogelijke herinrichtingen van de pedagogisch-educatieve infrastructuur en de complementaire rol ten opzichte van scholen die de BSO hierin kan vervullen.

### **Huidig onderzoek**

Dit onderzoek wordt uitgevoerd aan de hand van data verzameld door de Landelijke Kwaliteitsmonitor Kinderopvang (LKK) in opdracht van het Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid. Dit consortium van de Universiteit Utrecht en onderzoeks- en adviesbureau Sardes verzamelt vanaf 2017 tot en met 2025 jaarlijks gegevens over de kwaliteit van de BSO en andere kinderopvangvormen. (Slot et al., 2019). In het huidige onderzoek wordt getracht deze data te verklaren en te verrijken. Zo wil ik een bijdrage leveren aan het debat over de rol en nadruk van ontwikkelingsstimulering binnen de BSO, en ingaan haar plaats binnen de pedagogisch-educatieve infrastructuur. Aan de hand van een verkenning van de educatieve kwaliteit ga ik in op de vraag: *Wat is het educatief potentieel van de buitenschoolse opvang binnen de Nederlandse pedagogisch-educatieve infrastructuur?* Om invulling te geven aan dit vraagstuk, is deze opgedeeld in drie deelvragen:

*1. Bestaat er een verband tussen de pedagogisch-educatieve visie van de buitenschoolse opvang en de educatieve kwaliteit?*

*2. Is de educatieve kwaliteit op BSO-locaties hoger als er intensiever wordt samengewerkt en afgestemd met het basisonderwijs?*



*3. Wat zijn volgens BSO-managers de werkzame factoren van good practise BSO-locaties ten opzichte van educatieve kwaliteit en hoe zien zij de toegevoegde waarde van de BSO aan de Nederlandse pedagogisch-educatieve infrastructuur?*

Door de eerste twee deelvragen te onderzoeken, kan de hypothese getoetst worden dat dat een uitgesproken pedagogisch-educatieve visie samenhangt met educatieve kwaliteit, gebaseerd op De Kruif et al. (2007) en Van der Schaaf et al. (2011). Daarnaast kan de assumptie gebaseerd op Sanderson & Richard (2010) en Cartmel & Grieshaber (2014) worden nagegaan dat een intensieve samenwerking met het basisonderwijs samenhangt met een hoge educatieve kwaliteit van de BSO. Vervolgens wordt ingegaan op de praktische uitvoering en werkzame factoren van deze BSO-locaties met een hoge educatieve kwaliteit, en hoe dit zich verhoudt tot hun opinie over de toegevoegde waarde van de BSO. Zo kan de verkennende hypothese bij deelvraag 3 getoetst worden dat *good practise* BSO zich onderscheiden op een uitgesproken pedagogisch-educatieve visie, gekwalificeerde pedagogisch medewerkers en goed contact met het basisonderwijs ( De Kruif et al., 2007; Smith et al., 2010; Sanderson & Richard, 2010; Cartmel & Grieshaber, 2014).

### **Methode**

Het huidige onderzoek gebruikt van kwantitatieve data verzameld door de LKK om antwoord te geven op deelvraag 1 en deelvraag 2. Dit onderzoek betreft zowel interactie- en kwaliteitsobservaties op kinderopvanglocaties als enquêtes voor kinderopvangmedewerkers (Slot et al., 2019). Voor een antwoord op deelvraag 3 zijn aanvullende kwalitatieve data in de vorm van interviews met locatiemanagers van BSO's verzameld en geanalyseerd om te dieper in te gaan op de educatieve kwaliteit van deze BSO's. De inhoudelijke oriëntatie van de interviews wordt bepaald door uitkomsten van de kwantitatieve analyses, en wordt gebruikt om deze te verklaren. Om deze reden heeft dit mixed methods onderzoek een explanatory sequential design (Subedi, 2016).

### **Kwantitatief onderzoek**

#### ***Steekproef en participanten***

Voor de verzameling van kwaliteitsobservaties en vragenlijsten gebruikt de LKK een gestratificeerde aselechte steekproef. Volgens een rolling sampling benadering worden jaarlijks 32 nieuwe BSO-locaties meegenomen waardoor de gecombineerde participatie van 2017 – 2019 neerkomt op 96 onderzochte BSO-locaties (Slot et al., 2019). Meer informatie over de

steekproeftrekking kan gevonden worden in Slot et al. (2018). Daarnaast kan er door het cumulatieve karakter van de metingen ieder jaar een specifiek beeld geschetst worden van de kwaliteit van de Nederlandse BSO's. Om deze reden is gekozen om data van alle drie de jaren mee te nemen in deze studie.

### ***Meetinstrumenten***

Om de kwaliteit binnen de BSO te meten maakt de LKK-studie gebruik van observaties volgens de CLASS Pre-K (Slot et al., 2019). Dit Amerikaans instrument is specifiek voor kinderen van 4 -12 jaar ontwikkeld op basis van ontwikkelingspsychologische en onderwijskundige theorieën. (Slot et al., 2018). Getrainde observatoren hebben de interactie tussen kinderen en pedagogisch medewerkers beoordeeld op een schaal van 1 tot en met 7 (Slot et al., 2018). Gewenst gedrag komt bij scores 1 en 2 niet tot nauwelijks voor, bij scores 3-5 wisselend en bij scores 6 en 7 veelvuldig (Slot et al., 2018). De CLASS Pre-K meet zowel de *Emotionele kwaliteit* als de *Educatieve kwaliteit*. Het concept *Educatieve kwaliteit* kent vijf dimensies met een hoge interne consistentie ( $\alpha = .86$ ): productiviteit, educatieve werkvormen, conceptontwikkeling, kwaliteit van feedback en stimuleren taalontwikkeling, (Slot et al., 2018)

Ook is gebruik gemaakt van vragenlijsten ingevuld door BSO-managers om te achterhalen hoe zij invulling geven aan structurele kenmerken als de pedagogisch visie, het activiteiten aanbod en de externe samenwerkingen (Slot et al., 2018). De vragenlijsten zijn ontwikkeld naar voorbeelden van pre-COOL, CARE en OESO Starting Strong Staff Survey en online afgenomen via Limesurvey of in persoonlijke interviews. Binnen het domein 'pedagogisch beleid', dat onder andere de pedagogische visie meet, zijn de variabelen intern consistent ( $\alpha = .60 - .89$ ). Om de samenwerking met de basisschool te meten, is gekeken naar de hoeveelheid onderwerpen waarvoor BSO's contact opnemen met de basisschool waar de meeste kinderen naar toegaan. Deze variabele is opgebouwd uit acht items over verschillende situaties voor contact, met een vijfpunts-Likertschaal van 'bijna nooit' tot 'heel vaak', en heeft een hoge interne inconsistentie ( $\alpha = .93$ ). Niet elke locatiemanager heeft elk item van de vragenlijst beantwoord, waardoor het respons-getal verschilt per item. Meer informatie over de vragenlijsten is te vinden in Slot et al., (2018).

### ***Data-analyse***

Door middel van descriptieve analyses met SPSS-25 zijn de kwantitatieve data bekeken. Hierbij is bepaald welke BSO's volgens de CLASS Pre-K hoog scoren op

educatieve kwaliteit. Om ook mogelijke contrasten tussen verschillende types BSO-locaties te onderzoeken, zijn de locaties verdeeld over zelfstandige locaties (1) of BSO's in IKC/brede schoolverband (2). Vervolgens is met een One-way-Anova gekeken of de educatieve kwaliteit verschilt per type BSO. Daarnaast is in het kader van deelvraag 1 met een Pearson-correlatietoets gekeken of er een verband bestaat tussen specifieke pedagogisch-educatieve visies en een hoge educatieve kwaliteit. Ook zijn Pearson- en Spearman's rho correlatietoetsen gebruikt om te kijken of BSO's met een lage mate van samenwerking met basisscholen een lagere educatieve kwaliteit hebben. Op deze manier is getracht een antwoord te vinden op deelvraag 2. Voor alle statistische toetsen is  $p=0.05$  aangehouden.

## **Kwalitatief onderzoek**

### ***Participanten***

Uit de steekproef van de LKK zijn *good practise* BSO-locaties geselecteerd voor experts interviews. Hierbij zijn enkel locaties met educatieve kwaliteitsscores in het hoogste kwartiel (3.85 – 4.40) en zich profileren als zelfstandige locatie of als BSO in IKC/brede schoolverband meegenomen. Uiteindelijk zijn leidinggevenden van 14 BSO-locaties via email benaderd voor individuele diepte-interviews. Dit aantal is gebaseerd op Dörnyei (2007) die aangeeft dat vijf tot tien deelnemers toereikend zijn om de subtiele kenmerken van het subject te kunnen onderscheiden en uitleggen. In totaal zijn negen locatiemanagers geïnterviewd, waaronder twee mannen en zeven vrouwen. Zij werken gemiddeld vier jaar en tien maanden op de huidige BSO-locatie, waarbij sommigen als pedagogisch medewerker zijn doorgeroeid tot manager. Dit maakt een positieve respons van 64%. Redenen om niet deel te nemen aan het onderzoek waren corona-uitbraak op locatie ( $n=1$ ), geen BSO-manager kunnen bereiken ( $n=2$ ), recente verandering van management ( $n=1$ ) en een ander pedagogisch beleid door overname ( $n=1$ ). Hierbij zijn de laatste twee veroorzaakt door de periode van twee tot vier jaar tussen de meting van de LKK en het huidige onderzoek.

### ***Meetinstrumenten***

De diepte-interviews duurden tussen de 35 tot 45 minuten en zijn via videogesprekken ( $n=8$ ) of op locatie ( $n=1$ ) afgenomen. De participanten hebben een toestemmingsformulier ondertekend en zijn geïnstrueerd over het doel en de achtergrond van het onderzoek. Ook is verteld dat data geanonimiseerd verwerkt wordt en deelname te allen tijde kan worden teruggetrokken.

Op basis van Bogner et al., (2009) zijn de semigestructureerde expert interviews opgebouwd volgens een topiclist zodat de specifieke context-gerichte sensitiviteit goed gemeten kan worden. Allereerst is achtergrondinformatie over de participant en de BSO-locatie uitgevraagd. Verder beslaat de topiclist vier topics gebaseerd op de bevindingen van de kwantitatieve analyse: ‘pedagogische visie & profilering’, ‘activiteitsaanbod en personeel’, ‘samenwerking met school’ en ‘attitude tegenover BSO’. Door in alle interviews dezelfde topiclijst en structuur te gebruiken, is getracht interne consistentie te verzekeren.

### ***Data-analyse***

Gebaseerd op Hennink et al., (2020), is een inductieve thematische analyse uitgevoerd aan de hand van de vier thema’s van de topiclist en één aanvullend thema: ‘achtergrondinformatie participant en BSO-locatie’. Na het transcriberen van de interviews zijn de uitspraken van de BSO-managers in Nvivo 12 open en axiaal gecodeerd om na te gaan of uitspraken ook relevante informatie opleveren voor andere thema’s. Zoals Hennink, et al., (2020) voorschrijven zijn de thema’s als laatste stap van de thematische analyse uitgeschreven via hoofdlijnen waarbij quotes zijn toegevoegd om het narratief te verrijken.

## **Resultaten**

### **Kwantitatief onderzoek**

Om deelvraag 1 en 2 te onderzoeken is gekeken naar de gemiddelde educatieve kwaliteit per type BSO. Zoals te zien in Tabel 1 is de educatieve kwaliteit binnen alle types BSO matig. Een One-way-Anova laat geen significant verschil zien tussen BSO’s in IKC/brede schoolverband, zelfstandige locaties of locaties waarvan het type niet is ingevuld ( $F(56,38) = 1.180; p = .298$ ).

**Tabel 1**

*Descripties educatieve kwaliteiten opgesplitst per type BSO*

Type BSO	Range	M (SD)	N
IKC	2.15 – 4.35	3.37 (.49)	39
Zelfstandig BSO	2.40 – 4.20	3.34 (.52)	32
Type Onbekend	2.00 – 4.40	3.34 (.73)	24
Totale BSO	2.00 – 4.40	3.35 (.56)	95

### ***Pedagogische-educatieve visie***

Eerst is gekeken of het hebben van een visie en daaraan verbonden pedagogisch beleidsplan samenhangt met de educatieve kwaliteit. Een Spearman rho's toets laat zien dat er geen significant verband is tussen deze twee factoren ( $r_s = -.076$ ;  $p = .541$ ;  $n=67$ ). Daarnaast is middels een factoranalyse (Principal Component Analysis, Oblimin Rotatie) gekeken of de manier waarop een BSO volgens de locatiemanager verschilt van andere locaties verdeeld kan worden in dimensies. Tabel 2 toont deze factoranalyse met 15 kenmerken verdeeld over de vijf principiële componenten. Deze Principal Component Analysis verklaart 67% van de totale variatie.

**Tabel 2**

*Factoranalyse profilering BSO ten opzichte van andere BSO's*

	Component				
	1	2	3	4	5
Q1 <i>We stimuleren de taalontwikkeling van kinderen</i>	<b>.876</b>				
Q2 <i>We bieden leerzame, educatieve activiteiten aan</i>	<b>.815</b>				
Q3 <i>We doen telspelletjes en bordspelletjes met de kinderen</i>	.483			-.320	.353
Q4 <i>Wij streven naar een staf die qua achtergrond een goede afspiegeling is van de samenleving</i>	.471		.424		
Q5 <i>Wij zorgen voor hechte, warme relaties tussen kinderen</i>		<b>.860</b>			
Q6 <i>Er is individuele aandacht voor kinderen en hun welbevinden</i>		<b>.834</b>			
Q7 <i>Wij bieden een gezellige en kleinschalige opvang</i>		<b>.717</b>			
Q8 <i>Wij bieden activiteiten aan voor samen spelen</i>		.570			
Q9 <i>Er is veel aandacht voor creatief werk, kunsteducatie, muziek en dans</i>			<b>-.834</b>		
Q10 <i>Er is veel aandacht voor wetenschap en techniek</i>			<b>-.788</b>		
Q11 <i>Er is veel aandacht voor beweging, gym en sport</i>			<b>-.722</b>		
Q12 <i>Wij besteden aandacht aan culturele verschillen</i>				<b>.727</b>	
Q13 <i>Naast Nederlands kunnen kinderen bij ons een tweede taal leren</i>				-.542	
Q14 <i>Wij bieden opvang voor zorgkinderen en kinderen met beperkingen</i>					<b>.878</b>
Q15 <i>Wij willen kinderen in achterstandssituaties een goede start geven</i>					<b>.771</b>

*Noot.* Waarden > .700 zijn dikgedrukt; waarden < .300 zijn weggelaten.

Op basis van deze factoranalyse zijn vijf dimensies of profielen te formuleren. Alleen waarden boven .700 zijn meegenomen. Component 3 heeft lage waarden en wordt afzonderlijk bekeken. In Tabel 3 is te zien welke vragen samen de vijf geformuleerde

profielen vormen en hoeveel variantie elk profiel verklaart. Ook is te zien dat de betrouwbaarheid voldoende is ( $\alpha = .61-.75$ ).

**Tabel 3**

*Vragen gebruikt voor constructie profielen met variantie en betrouwbaarheid uitgelegd*

	Opgenomen vragen	Variantie uitgelegd	Chronbach's Alpha
Profiel 1 <i>Educatie</i>	Q1, Q2	29%	.75
Profiel 2 <i>Welbevinden</i>	Q5, Q6, Q7	16%	.69
Profiel 3 <i>Brede talentontwikkeling</i>	Q9, Q10, Q11	12%	.75
Profiel 4 <i>Culturele diversiteit</i>	Q12	n.v.t.	n.v.t.
Profiel 5 <i>Achterstands-ondersteuning</i>	Q14, Q15	11%	.61

Zoals zichtbaar in Tabel 4, zijn er geen significante verbanden tussen de verschillende profielen en de educatieve kwaliteit op het algemene niveau. Opgesplitst per type BSO zijn er wel enkele significante correlaties te zien. Een Pearsons-correlatietoets toont een middelmatige correlatie tussen de educatieve kwaliteit op BSO's in IKC/brede schoolverband en een profilering op brede talentontwikkeling ( $r=.522, p=.002$ ). Daarnaast laat een Spearman's rho's toets een zwakke negatieve correlatie zien tussen de educatieve kwaliteit van zelfstandige BSO-locaties en een profilering op culturele diversiteit.

**Tabel 4**

*Bivariate correlaties voor de profileringen (X-as) en type BSO (Y-as)*

	N	Educatie	Wel-bevinden	Brede talent-ontwikkeling	Culturele diversiteit	Achterstands-ondersteuning
BSO Totaal	69	-.029	0.68	.110	-.116	.002
BSO in IKC	34	.188	.089	.522**	.118	.165
Zelfstandige BSO	30	.189	.021	-.122	-.407*	-.105

*Noot.* \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$  (Pearson profiel 1-4, Spearman profiel 5, two-tailed)

***Samenwerking met basisonderwijs***

Allereerst is gekeken naar een significant verschil tussen BSO's in IKC/brede schoolverband ( $M=3.08, SD=.96$ ) en zelfstandige BSO's ( $M=2.48, SD=1.00$ ) in de hoeveelheid contact met school. Een independent samples t-test laat zien dat BSO's in IKC/brede schoolverband significant meer contact hebben met het basisonderwijs ( $t(63)$

2.44;  $p = .018$ ). Wanneer gekeken wordt naar de correlatie tussen educatieve kwaliteit en hoeveelheid situaties waarbij contact is tussen de BSO en de basisschool, kwam uit een Pearson-correlatietoets geen significant verband: ( $r = -.208, p = .087, N = 69$ ). Als de BSO uitgesplitst wordt per type, toont een Pearson-correlatietoets ook geen significant verband bij BSO's in IKC/brede schoolverband ( $r = -.061, p = .703, N = 34$ ), maar wel een matig negatieve correlatie bij zelfstandige locaties ( $r = -.439, p = .015, N = 30$ ). De hoeveelheid contact die wordt opgezocht met het basisonderwijs, heeft dus een negatief verband met de educatieve kwaliteit van de BSO als deze zelfstandig is. Daarnaast is gekeken naar vijf specifieke situaties waarin BSO's kunnen samenwerking met scholen. In Tabel 5 is de gemiddelde educatieve kwaliteit van de BSO's weergegeven gebaseerd op deze verschillende manieren van samenwerking.

**Tabel 5**

*Gemiddelden (en standaarddeviaties) van educatieve kwaliteit gebaseerd op verschillende manieren van samenwerking met de basisschool*

	Samen- werking	Dichtbij school	<i>N</i>	Overleg vakantie	<i>N</i>	Bezoek leerkracht	<i>N</i>	Activiteit samen	<i>N</i>	Gezamen- lijk beleid	<i>N</i>
BSO Totaal	Ja	3.35 (.46)	44	3.45 (.50)	49	3.25 (.36)	15	3.25 (.34)	24	3.27 (.25)	6
	Nee	3.57 (.57)	21	3.45 (.55)	16	3.52 (.52)	49	3.54 (.55)	43	3.46 (.52)	60
BSO in IKC	Ja	3.38 (.42)	25	3.47 (.41)	24	3.38 (.37)	11	3.26 (.29)	20	3.27 (.25)	6
	Nee	3.53 (.52)	8	3.45 (.60)	7	3.49 (.49)	21	3.71 (.51)	12	3.46 (.48)	27
Zelf- standige BSO	Ja	3.27 (.47)	17	3.36 (.53)	22	3.00 (.23)	4	3.23 (.60)	4	n.v.t.	0
	Nee	3.46 (.61)	10	3.34 (.48)	8	3.46 (.52)	23	3.38 (.51)	25	3.36 (.51)	29

Een independent sample t-test laat zien dat er een significant verschil is tussen de educatieve kwaliteit van de BSO's waarbij basisschoolleerkrachten op de BSO wel ( $M = 3.25, SD = .36$ ) of niet ( $M = 3.52, SD = .52$ ) op bezoek kwamen ( $t(33,501) = -2,25; p = .031$ ). Een tweede independent sample t-test laat zien dat er een significant verschil is tussen de educatieve kwaliteit op BSO's die wel ( $M = 3.25, SD = .34$ ) of niet ( $M = 3.54, SD = .55$ ) gezamenlijke activiteiten organiseren met het basisonderwijs ( $t(64,079) = -2,62; p = .011$ ). De educatieve kwaliteit van BSO's die geen gezamenlijke activiteiten organiseren en geen leerkrachten op bezoek krijgen is dus beter dan van BSO's die dat wel doen. Tussen BSO's die wel of niet samenwerken met scholen op het gebied van (1) gezamenlijk beleid, (2) overleg over vakantieperiodes en (3) huisvesting in of dichtbij een school bestaan geen significante



verschillen (1) ( $t(10,098) = -1.527; p = .157$ ), (2) ( $t(63) = -.011; p = .991$ ), (3) ( $t(63) = 1.67; p = .100$ ). Dit geldt zowel voor de totale BSO, als ook wanneer deze zijn uitgesplitst per type.

## **Kwalitatief onderzoek**

### ***Visie en profilering***

Uit de interviews kwam een duidelijke universele visie op de ontwikkeling van het kind en de taak van de BSO hierin. Zo gaven alle locatiemanagers aan dat kinderen vrij zijn om te doen wat ze willen ( $n=9$ ). De BSO wordt dan ook wel ‘*verplichte vrijetijdsbesteding*’ genoemd. De BSO zou volgens hen een omgeving moeten zijn waar kinderen na school op een veilige en gezellige manier worden opgevangen. Op alle deelnemende locaties bestaat naast activiteiten het grootste deel van de dag dus uit vrij spelen ( $n=9$ ). Dit wordt als een groot verschil gezien met het verplichte educatieve karakter van de basisschool. Zo geeft één locatiemanager aan:

*Ze hebben de hele dag op school gezeten, dus ze mogen nu ook eventjes echt kind zijn. (...) Maar ik denk dat opvoeding in het algemeen op elke BSO en op elke kinderdagverblijf voorkomt en dat daar al heel erg veel educatieve dingen naar voren komen.*

Het belang dat wordt gehecht aan ontwikkeling verschilt per locatiemanager. Waar slechts twee locatiemanagers slechts de nadruk leggen op spelen, geven anderen aan dat ontwikkeling en opvoeding naadloos verbonden zijn ( $n=7$ ). Daarnaast wordt gezegd dat kinderen een unieke kans krijgen om zichzelf te ontwikkelen door de ruimte voor vrij spel op de BSO ( $n=5$ ). Hierin wordt het gevoel van veiligheid en rust gezien als voorwaarde, bijvoorbeeld in een doorgaande ontwikkellijn tussen school en opvang bij IKC's ( $n=2$ ) of huiselijke sfeer ( $n=3$ ): “*Ik denk dat je daar veel meer mee bereikt, educatief, maar ook hun ontwikkeling op sociaal vlak*”.

In tegenstelling tot de schoolsituatie is ontwikkeling op de BSO ingericht volgens de wens van het kind ( $n=8$ ) en wordt het belang van kinderopvoeding onderstreept ( $n=7$ ): “*zeker bij de oudste kinderen, vragen we echt heel bewust naar de input van de kinderen. Wat willen jullie graag doen? Wat vinden jullie leuk? En dan gieten wij het in een goede vorm.*” Dit vergroot de educatieve kwaliteit van de BSO: “*wanneer jij de motivatie vanuit het kind laat komen, zul je al sneller een bredere ontwikkeling zien dan wanneer je dat een kind*

*oplegt.*” Toch geven de locatiemanagers ook aan dat enige sturing kan bijdragen aan de educatieve kwaliteit ( $n=4$ ). Zo vertelt één locatiemanager dat ze kinderen soms pusht om hun horizon te verbreden: *“Dat ze ook dingen zien die ze thuis niet zien of nog nooit van gehoord hebben.”* Dit idee van kinderen nieuwe belevingen aan te bieden, wordt ook gedeeld door andere locatiemanagers ( $n=5$ ) en verschilt van de schoolse leermethodes. Ook wordt sturing gebruikt voor het verdiepen van bekende ervaringen ( $n=4$ ). In deze verbreding en verdieping zien locatiemanagers ook het onderscheid tussen hun eigen locaties en locaties met een lagere educatieve waarde ( $n=6$ ). Zo geeft één locatiemanager aan: *“Koekjes bakken kunnen we allemaal. Maar courgettes uit de tuin snijden en daar zelf courgettesoep van maken, is een dimensie verder. Ik denk dat je dus net een dimensie verder moet denken dan het houtje-touwtje BSO-gebeuren.”*

Deze begeleiding wordt met name als profijtelijk gezien voor kinderen die vanuit huis weinig aanbod, begeleiden en ontplooiingsmogelijkheden krijgen. Op de BSO kunnen kinderen begeleid worden in groepsactiviteiten waardoor ze van elkaar leren ( $n=7$ ). Hierin verschilt de BSO van zowel de school als de thuissituatie:

*En net als het functioneren in een groep, hè. Dus het stuk groepsdynamica dat kunnen wij op een BSO ook heel sterk bieden, want er zijn maar heel weinig hele grote gezinnen. (...)Dat biedt school natuurlijk ook. Maar omdat school veel meer gestructureerd is dan de BSO, geeft dat een andere dynamiek bij de kinderen en dus ook een ander ontwikkelproces, een ander leerproces.*

In dit citaat komt terug dat de BSO zich ook groepen voelt om de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen te stimuleren ( $n=7$ ), en normen en waarden toe te brengen ( $n=6$ ). Dit zit hem ook in het leren omgaan van kinderen met een andere achtergrond of ondersteuningsbehoefte: *“We leren de reguliere kinderen met het accepteren dat kinderen op speciaal onderwijs anders zijn dan zij, en op een andere manier reageren.”*

Ook linken locatiemanagers de hoge educatieve kwaliteit in hun BSO's aan de specifieke profilering. Zo profileren de deelnemende BSO's zich op natuurbeleving ( $n=3$ ), welzijn ( $n=3$ ), diversiteit in activiteiten en brede talentontwikkeling ( $n=6$ ) en inclusiviteit ( $n=2$ ). Deze profilering zorgt voor gerichte educatieve belevingen die voor veel kinderen thuis of op school niet aan bod komen. Ook wordt duidelijk dat de profilering en activiteiten afhankelijk zijn van het personeel, omdat zij deze invullen en bedenken aan de hand van hun eigen talenten en interesses. Door de visie en aanbod profileren de BSO's zich dus als een

voorziening die ervaringen van thuis of de schooldag uitdiept of complementaire belevingen biedt. In deze aanvulling wordt zowel de educatieve kwaliteit als de toegevoegde waarde duidelijk.

### ***Activiteitsaanbod***

Zoals duidelijk wordt in de visie en profilering van deelnemende BSO's is een veelzijdig aanbod van groot belang voor het welzijn van het kind en educatieve kwaliteit. Alle BSO-managers geven dan ook aan een locatie te bieden met veel verschillende materialen en een divers activiteitenaanbod voor bijvoorbeeld sport ( $n=6$ ), koken ( $n=7$ ), muziek ( $n=5$ ) en techniek ( $n=2$ ). Ook werd er vaak gesproken over de vele voorzieningen op of rondom de locatie. Inpandig zijn in een school wordt zowel als positief en als negatief gezien voor de educatieve kwaliteit. Eén locatiemanager ziet dezelfde setting als de klas als rust voor kinderen en een doorgetrokken lijn. Terwijl anderen juist spreken over het aanbieden van belevingen die kinderen thuis of op school niet leren ( $n=2$ ). Zo geeft één locatiemanager aan op een boerderij te zitten waar dieren rondlopen en een biologiehuis staat. Volgens hem stimuleren deze voorzieningen de kinderen om op een andere manier te leren en te ontdekken. Dit aanbod van natuur- en buitenbeleving wordt ook gefaciliteerd door de andere locatiemanagers. Zo stimuleren ze kinderen om buiten te spelen en geven ze veelvuldig aan erop uit te gaan in omliggend bos of strand ( $n=6$ ) en parken of speeltuinen ( $n=7$ ).

Hoewel alle locaties beginnen met vrij spelen nadat de kinderen uit school zijn gehaald ( $n=9$ ), hanteren de locaties verschillende structuren waarin activiteiten worden aangeboden. Zo zijn er locaties die activiteiten bedenken aan de hand van langlopende thema's ( $n=5$ ), maar er zijn ook locaties die pas op de dag zelf overleggen over de invulling van de dag ( $n=4$ ). Ook worden bij sommige locaties professionals ingeschakeld om de workshops te geven ( $n=4$ ). Zo geeft een locatiemanager aan: *“op dit moment hebben we een cursus circuslopen, we hebben free running gehad. Tennis, honkbal, atletiek, nou, noem maar op, en dat [soort Workshops] hebben we drie blokken per jaar.”* Een andere BSO heeft een samenwerking met een cultuurcentrum waarbij dramadocenten op de BSO komen om de kinderen les te geven. Deze voorbeelden tonen aan dat sommige locaties workshops structureel inzetten voor brede talentontwikkeling en zo bijdragen aan de educatieve kwaliteit. Sommige locatiemanagers maken ook gebruik van educatieve of belevingsvolle uitstapjes: zo gaan BSO's met de kinderen naar de dierentuin ( $n=3$ ), de luchthaven ( $n=1$ ) of naar het museum ( $n=3$ ).

Hoewel alle locatiemanagers de educatieve waarde van workshops en uitstapjes

inzien, geven zijn er ook locatiemanagers die door financiële obstakels hier weinig gebruik; zo is er soms geen budget ( $n=1$ ) of kan niet iedereen hun deelname betalen ( $n=2$ ). Zoals één locatiemanager ook zegt, kunnen deze kinderen uit zwak sociale gezinnen deze workshops en uitstapjes juist goedgebruiken. Om deze reden geeft één locatiemanager aan veel gebruik te maken van haar persoonlijke netwerk, om workshops te komen geven. Hoewel deze personen geen professionals zijn, ziet ze toch de educatieve meerwaarde van deze bezoeken in:

*Vraag gewoon eens of vrienden het leuk om vinden een verhaaltje te komen vertellen. Nou, één was bijvoorbeeld politieagent. En je merkt gewoon dat dat dan toch een andere dynamiek geeft op een groep. Dat kinderen toch met open mond zitten te kijken en dat het dan toch net iets dieper gaat dan dat je het zelf zou vertellen.*

### **Personeel**

Alle participanten onderstreepten het belang van het hebben van goed personeel en zagen een direct verband tussen educatieve kwaliteit en personeel. Het personeel moet alle kinderen actief leren kennen en weten wat ze nodig hebben om zich te ontwikkelen. Daarnaast is de invulling van goed personeel afhankelijk van de specifieke visie en methoden van locaties. Zo zegt een locatiemanager van een natuur-BSO: “*Kijk, ik moet niet iemand hebben die bang is voor dieren. Ik moet iemand hebben die zijn enthousiasme over kan dragen vanuit de natuurbeleving aan de kinderen.*”. Maar ook binnen een team wordt een diverse verzameling van pedagogisch medewerkers met verschillende talenten gewaardeerd ( $n=9$ ). Zoals eerder beschreven bij het activiteiten aanbod, kunnen kinderen hierdoor begeleid worden in hun ontwikkeling in meerdere talenten en wordt de educatieve kwaliteit versterkt. Zo zegt een van de locatiemanagers: *We hebben hele diverse kwaliteiten, ook hele diverse opleidingen onder ons team. (...) Dan heb je ook eigenlijk al de kern waardoor wij, denk ik, een goed educatief programma neerzetten.* Daarnaast wordt ook belang gehecht aan het hebben van een vast team met een gedeelde visie en werkwijze ( $n=6$ ):

*Dus afgelopen week hadden we een collega op vakantie en de andere ziek. En dan merk je gelijk dat invalkrachten met een verschillende, toch een andere achtergrond, waar je minder meepraat over kwaliteit en hoe je wil dat opvang eruitziet, dat er dan toch dingen gebeuren die wij niet willen dat er gebeuren.*

Een vast team is dus gerelateerd aan de (educatieve) kwaliteit van de BSO. Vier van de locatiemanagers geven dan ook aan geen invalkrachten te gebruiken. Dit is vooral belangrijk

voor een bekend gezicht voor kinderen op de groep, wat bijdraagt aan een huiselijke en veilige sfeer. Een struikelblok dat de educatieve kwaliteit belemmert is het grote personeelstekort ( $n=4$ ) en het snelle verloop in de teams: *“We willen inderdaad wel een beetje kwaliteit en daardoor is het lastig om mensen vaak te behouden. Omdat het toch studenten zijn of mensen die dit eigenlijk naast hun andere werk of studie doen.”* Locatiemanagers zijn dan ook bang dat hierdoor de competentie van de pedagogisch medewerkers verloren raakt.

### ***Samenwerking met school***

Hoewel locatiemanagers een goede samenwerking met scholen direct linken aan de educatieve kwaliteit, wordt deze in de praktijk verschillend ervaren. De groep IKC/Brede school rapporteert enkel positieve ervaringen ( $n=4$ ). Uit de groep zelfstandige locaties werd ook overwegend positief gesproken over de samenwerking met scholen ( $n=3$ ). Toch waren er ook minder positieve ervaringen ( $n=3$ ). Zo geven twee locatiemanagers aan dat sommige scholen weinig aanzet geven tot contact:

*Het is nog nooit gebeurd dat een school ook contact opneemt met ons, ook bij kinderen van wie ik op voorhand al weet: die heeft echt de ontwikkelingsproblematiek zeker bij zich en die gaat het op school echt moeilijk krijgen.*

Naast de verschillende ervaringen tussen locatiemanagers met de samenwerking met school, verschillen deze ervaringen ook binnen locaties. De BSO-managers geven namelijk aan kinderen op te vangen van één tot zeven scholen. De intensiteit en de ervaring van het contact kan erg per school verschillen. Zo geeft één locatie aan: *Eentje (school) zitten we met onze hoofdlocatie vlak naast. Daar hebben we echt wel veel contact mee, over overdracht of kinderen, samenwerking, enzovoort. Die andere heeft heel veel wisselingen van directies gehad. Dat is meer op afstand.* Ook andere locatiemanagers schrijven de goede relatie met minstens één school toe aan nabijheid ( $n=7$ ). Daarnaast wordt aanwezigheid van contact vooral toegeschreven aan een goede relatie met de directie van de school ( $n=3$ ) en afwezigheid van contact aan vele wisselingen in de directie ( $n=3$ ). Het hebben van een nauw verband en gesynchroniseerde werkwijzen kan ook nadelen hebben: *“Er gaan ook kinderen van ons kinderdagverblijf naar die school, maar die hebben het dan moeilijk omdat wij meer structuur bieden en zij zijn wat lossier.”* De visie die deze BSO deelt met een andere school is namelijk leidend: *“Andere kinderen zijn welkom maar moeten zich hier wel aan onze regels aanpassen.”*

Hoewel veel locatiemanagers dus aangeven contact te hebben met scholen verschilt

het doel en de vorm. Zo rapporteert slechts een deel van hen actief te overleggen over de visie op de ontwikkeling van het kind en de daaraan gerelateerde werkwijzen ( $n=4$ ), en zijn overleggen volgens andere locatiemanagers eerder praktisch van aard ( $n=2$ ). Wel zijn locatiemanagers het eens dat goed contact bij de overdracht van kinderen, ook voor de educatieve kwaliteit, belangrijk is ( $N=9$ ). Een overdracht wanneer een kind niet lekker in zijn vel zit en een gelijke aanpak hier zorgt dat BSO's beter kunnen inspelen op de behoeftes van het kind ( $n=7$ ): *“Ik denk dat die overdracht voor een kind..., dat hij zich daardoor ook fijner en veiliger voelt. Omdat ze weten de juf geeft me over aan de meester van de BSO, dus dan is het goed.”* Bij twee IKC's wordt deze samenwerking nog verder getrokken. Zo geven zij aan dat een goede overdracht ook helpt in de brede talentontwikkeling, om de ontwikkeling talenten uit de school in de BSO te kunnen uitbouwen.

### Discussie

Voortbouwend op het LKK-onderzoek is in deze verkennende mixed methods studie ingegaan op de educatieve kwaliteit van de BSO, de verbanden met visie en de basisschool, en praktische voorbeelden hiervan. Op die manier is ingegaan op de rol van de BSO binnen de pedagogisch-educatieve infrastructuur en getracht bij te dragen aan het wetenschappelijke en beleidsmatige debat rondom ontwikkelingsstimulering in de BSO.

#### *Visie en profilering*

Uit de kwantitatieve analyse blijkt dat het hanteren van een algemene pedagogische-educatieve visie niet significant verbonden is met educatieve kwaliteit. Op basis van deze bevinding wordt de hypothese dat educatieve kwaliteit in verband staat tot het hebben van een ontwikkelingsgerichte visie gebaseerd op Van der Schaaf et al. (2011) verworpen. De locatiemanagers geven juist aan dat voor de educatieve kwaliteit een ontwikkelingsgerichte visie altijd gepaard moet worden met ruimte voor ontspanning en vrije tijd. Deze bevinding wordt ondersteund in de literatuur die stelt dat een kind een veilige en ontspannen sfeer vereist om zich te kunnen ontwikkelen (Riksen-Walraven, 2000), en kwaliteit van ontwikkeling op de BSO samenhangt met uitdagende vrijetijdsinvulling (Plantenga & Remery, 2017). De locatiemanagers delen dus de holistische visie van Cartmel & Hayes dat de combinatie van vrije tijd en ontwikkelingsstimulering juist de kracht van de BSO is. Mogelijk wordt er op BSO's met een ontwikkelingsgerichte visie dus te weinig aandacht besteed aan vrij spel en ontspanning, waardoor de educatieve kwaliteit op deze locaties niet hoger is. Vervolgonderzoek is echter nodig om deze assumptie te toetsen.

Daarnaast komt uit de kwantitatieve analyse naar het verband tussen specifieke profileringen en educatieve kwaliteit dat een focus op brede talentontwikkeling alleen binnen BSO's in IKC/brede schoolverband samenhangt met de educatieve kwaliteit. In overeenstemming met Plantenga & Remery (2017) zien locatiemanagers in IKC's juist die aanvullende brede talentontwikkeling op het onderwijs als gerelateerd aan de kwaliteit van de BSO. Ook geven ze aan dat er veelvuldig overleg is met de school over doorgaande talentontwikkeling vanuit de klas. Mogelijk staat de hoge educatieve kwaliteit op IKC-locatie in verband tot een aanvulling op het schoolse curriculum in tegenstelling tot overlappende educatieve werkvormen op andere locaties, en verklaart dit het ontbreken van verband met educatieve kwaliteit met brede talentontwikkeling en een educatieve visie in het algemeen. Diepgaander onderzoek is echter nodig om deze assumptie te toetsen. Daarnaast is self-assessment van profileringen door locatiemanagers een mogelijke verklaring tussen het geringe verschil tussen profileringen. Vervolgstudies kunnen de relatie van educatieve kwaliteit en profileringen geobserveerd door buitenstaanders onderzoeken.

### *Samenwerking met de basisschool*

Uit kwantitatieve analyses komt geen verschil tussen de educatieve kwaliteit van BSO's in IKC/brede schoolverband en zelfstandige locaties. Deze integraties van BSO's in het basisonderwijs leiden dus niet per definitie tot een betere educatieve kwaliteit. In overeenstemming met Veen et al., (2019) komt naar voren dat er grote verschillen bestaan in de pedagogische kwaliteit van IKC's.

Bovendien vinden kwantitatieve analyses geen significant verband tussen een intensieve samenwerking en een hoge educatieve kwaliteit. De hypothese gebaseerd op Sanderson & Richards (2010) en Cartmel & Grieshaber (2014) dat deze onderwerpen binnen de BSO wel samenhangen, wordt dus verworpen. Diverse vormen van samenwerking met scholen hangen juist samen met een lage educatie kwaliteit van de BSO. Deze wisselende ervaringen in de waardering van samenwerkingsvormen blijkt ook uit de interviews en literatuur (Brancheorganisatie Kinderopvang, 2020). Overeenstemmend met Ploeger & Fukkink (2013) kan dit verklaard worden doordat er meerdere vormen van contact bestaan en de kwaliteit van het contact verschilt per school. Daarnaast geven BSO-managers in harmonie met de bevindingen van Van der Grinten et al. (2019) juist aan veel waarde te zien in enkele specifieke samenwerkingsvormen als een gezamenlijke aanpak en overdracht. Deze uitspraken ondersteunen de complexiteit van intensieve samenwerkingen en verklaren de discrepantie met de kwantitatieve resultaten. Waar in de LKK gefocust wordt op de

kwantitatieve optelling van mogelijke samenwerkingsvormen, leggen de locatiemanagers de focus op de kwalitatieve inhoud van deze samenwerkingen. Vervolgonderzoek is nodig naar nuances als de kwaliteit en invulling van gewenst contact tussen de BSO en school, om uit te weiden over het verband met educatieve kwaliteit.

### ***Andere werkzame factoren***

Hoewel de interviews uiteenlopende ideeën tonen over *good practises* die leiden tot een hoge educatieve kwaliteit, zijn er ook dwarsverbanden tussen de verschillende BSO's te trekken. Zo onderstrepen BSO's, in overeenstemming met Riksen-Walraven (2000), dat een veilige en ontspannen omgeving voor kinderen noodzakelijk is om zich te kunnen ontwikkelen, en zien ze het faciliteren hiervan als een van de belangrijkste taken. Hiervoor is gekwalificeerd en betrokken personeel essentieel. Personeel wordt door de locatiemanagers ook als de spil gezien van de educatieve kwaliteit in de BSO, wat overeenkomt met de bevindingen van Smith et al. (2010). Door het grote en diverse aanbod aan activiteiten, kunnen *good practise* BSO's zich altijd aanpassen aan de interesse en talenten van het kind. Volgens locatiemanagers is dit goed voor de educatieve kwaliteit omdat kinderen zich vanuit deze intrinsieke motivatie sneller en beter ontwikkelen, zoals ook duidelijk wordt uit de literatuur (Leos-Urbel, 2013). Daarnaast geven locaties aan dat hun locatie zich onderscheidt van BSO's met een lagere educatieve kwaliteit in de mate in de wereldverbreding en verdieping van interesses en talent van kinderen. Zoals Plantenga & Remery (2017) aangeven leiden deze unieke belevingen tot natuurlijke sociale en brede talentontwikkeling. Op basis van al deze bevindingen wordt de verkennende hypothese dat locatiemanagers pedagogisch-educatieve visie, goed personeel en een goede samenwerking met scholen verbinden dan ook aangenomen.

### ***Limitaties***

Een limitatie van het onderzoek is dat vooral wanneer locaties worden verdeeld over meerdere groepen, de steekproef te klein is om stevige conclusies te trekken. Omdat de LKK-studie gebruik maakt van een rolling sample methode, zou dezelfde studie over een paar jaar een beter beeld kunnen schetsen met een grotere steekproef. Dit versterkt ook de validiteit van het huidige onderzoek. Een tweede limitatie is het tijdsverloop van twee tot vier jaar tussen de LKK-meting en de aanvullende interviews met BSO-managers waardoor er in de tussentijd verloop van personeel en management kan zijn geweest. Hierdoor kunnen er inconsistenties



ontstaan tussen het beeld van de observaties en het beeld van de BSO-managers. Het zou daarom waardevol zijn om bij volgende studies de tijd tussen de observaties en interviews zo gering mogelijk te houden. Een derde limitatie is het gebruik van enkel de perspectieven van BSO-managers, waardoor een eenzijdig en rooskleurig beeld kan zijn geschetst (Bogner et al., 2009). Om deze limitatie te omzeilen, kan in vervolgonderzoek de perspectieven van pedagogisch medewerkers, kinderen of samenwerkende scholen worden meegenomen.

### ***Implicaties***

Hoewel deze verkennende studie slechts een tipje van de sluier oplicht binnen de educatieve praktijken van de BSO en er meer vragen dan antwoorden zijn opgekomen, laat deze studie ook zien dat de BSO een toegevoegde waarde heeft binnen de Nederlandse pedagogisch-educatieve infrastructuur. Door middel van wereldverbreding, ontwikkelingsstimulering en persoonlijke aandacht, krijgen de kinderen op de BSO ruimte om zich op een andere manier te ontwikkelen dan op de basisschool of in de thuissituatie. Praktijk en politiek zouden gebaat zijn bij meer aandacht voor deze complementaire rol aan het onderwijs en de beleefwereld van het kind. Om die reden onderschrijft deze studie ook het voordeel van een algemeen toegangsrecht. De toegang tot de BSO openstellen voor alle kinderen is niet alleen nodig om de BSO structureel in te bedden binnen het pedagogisch-educatieve netwerk, maar ook om de complementaire rol aan en samenwerking met onderwijs te verstevigen (Ministerie van SZW, 2020). Ook kan een algemeen toegangsrecht van de BSO door haar educatieve potentieel juist de van huis uit kansarme kinderen ondersteunen die nu buiten de boot vallen. Zo krijgt elk kind de kans voor een optimale brede talentontwikkeling. Door het belang van goed personeel zijn structurele oplossingen voor het personeelstekort binnen deze sector echter noodzakelijk.

### ***Conclusie***

Het voorafgaande LKK-onderzoek toonde aan dat de educatieve kwaliteit achterblijft bij de emotionele kwaliteit in de Nederlandse BSO's. Uit additionele analyses in het huidige onderzoek blijkt er alleen in specifieke gevallen als brede talentontwikkeling op IKC's een verband te zijn tussen visie en profilering en educatieve kwaliteit. Ook bleek er geen positief verband te zijn tussen contact met het basisonderwijs en de educatieve kwaliteit in de BSO, en is er bij zelfstandige BSO's juist een negatief verband. De relatie tussen deze kenmerken en de educatieve kwaliteit is dus complex. In interviews gaven managers van *good practise* BSO's aan dat zij wel het belang zagen van een duidelijke visie en samenwerking met school

voor de educatieve kwaliteit. Hoewel zij het bieden van een veilige basis voor kinderen als de basistaak van de BSO zagen, was dit ook onlosmakelijk verbonden met termen als ‘ontwikkelingsstimulering’, ‘wereldverbreding’ en ‘brede talentontwikkeling’. Hierdoor werd goed personeel en een rijk aanbod gezien als de drijvende kracht achter het succes en de educatieve kwaliteit van de BSO. Ondanks enige inconsistentie in bevindingen, laat deze studie zien dat de BSO een verrijking voor de sociale en brede talentontwikkeling van alle kinderen. Door de unieke combinatie van opvang en ontwikkelingsstimulering heeft de BSO de potentie om een duidelijke complementaire rol te vervullen in de Nederlandse pedagogisch-educatieve infrastructuur. Om dit te bereiken is verdere wetenschappelijke en beleidsmatige aandacht echter noodzakelijk voor het ondergeschoven kindje dat de BSO is.

**Referenties**

- Bakker, K., & van Oenen, S. (2007). Vernieuwing van de pedagogische infrastructuur. *Jeugd en Co Kennis*, 1(1), 11–15. <https://doi.org/10.1007/bf03085430>
- Besluit kwaliteit kinderopvang (2020, 1 januari). *Overheid*.  
<https://wetten.overheid.nl/BWBR0039936/2020-10-01>
- Bogner, A., Littig, B., & Menz, W. (2009). *Interviewing Experts*. Palgrave Macmillan.
- Boogaard, M., & van Daalen-Kapteijns, M. (2012). *Pedagogische kwaliteit van buitenschoolse opvang in Nederland: eindrapportage landelijke peiling 2011*. Kohnstamm Instituut.
- Boogaard, M., Fukkink, R. & Felix, C (2008). *Chillen, skaten, gamen. Opvattingen over kwalitatief goede buitenschoolse opvang in Nederland*. SCO-Kohnstamm Instituut.
- Boogaard, M., Fukkink, R., Schreuder, L., Veen, A., Felix, C., ten Hagen, I., Schouten, N., & Trienekens, N. (2009). *Pedagogische kwaliteiten van buitenschoolse opvang: de ontwikkeling van een meetinstrument*. (Nr. 821). SCO-Kohnstamm Instituut.  
<http://www.sco-kohnstamminstituut.uva.nl/pdf/sco821.pdf>
- Brancheorganisatie Kinderopvang. (2020, 10 mei). *Statement van de samenwerkende organisaties in de kinderopvang: zorgelijk beeld opstart 11 mei* [Persbericht].  
<https://www.kinderopvang.nl/nieuws/nieuwsbericht?newsitemid=4425482240>
- Cartmel, J., & Grieshaber, S. (2014). Communicating for Quality in School Age Care Services. *Australasian Journal of Early Childhood*, 39(3), 23–28.  
<https://doi.org/10.1177/183693911403900304>

Cartmel, J., & Hayes, A. (2016). Before and After School: Literature Review about Australian School Age Child Care. *Children Australia*, 41(3), 201–207.

<https://doi.org/10.1017/cha.2016.17>

Centraal Bureau Statistiek. (2020, 8 juni). *Formele kinderopvang; kinderen, uren, soort opvang, vorm opvang, regio*. Jeugdmonitor.

<https://jmopendata.cbs.nl/#/JM/nl/dataset/20214NED/table?dl=4EB7B>

Collins, W.A., Madsen, S.D. & Susman-Stillman A. (2002). Parenting during middle childhood. In M.H. Bornstein (Red.), *Handbook of parenting: Children and parenting* (pp. 73-101). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

De Kruif, R., Vermeer, H.J., Fukkink, R., Riksen-Walraven, M., Tavecchio, L., IJzendoorn, van, M., & Zeijl, van, J. (2007). De Nationale Studie Pedagogische Kwaliteit Kinderopvang eindrapport Project 0 en 1. NCKO

Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford University Press.

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. <https://doi.org/10.1007/s10464-010-9298-9>

Fukkink, R., & Boogaard, M. (2020). Pedagogical quality of after-school care: Relaxation and/or enrichment? *Children and Youth Services Review*, 112, 104903.

<https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104903>

- Fukkink, R., & Boogaard, M. (2016). Pedagogische kwaliteit van de buitenschoolse opvang in Nederland. *Pedagogische Studiën*, *93*, 2–14. <https://doi.org/10.20412/309u>
- Hennink, M., Hutter, I., & Bailey, A. (2020). *Qualitative Research Methods* (2de ed.). SAGE Publications.
- Horgan, D., O’Riordan, J., Martin, S., & O’Sullivan, J. (2018). Children’s views on school-age care: Child’s play or childcare? *Children and Youth Services Review*, *91*, 338–346. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2018.05.035>
- Leman, P. J., & Cameron, L. (2017). Growing up with diversity: Psychological perspectives. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, *27*(5), 339–346. <https://doi.org/10.1002/casp.2330>
- Leos-Urbel, J. (2013). What Works After School? The Relationship Between After-School Program Quality, Program Attendance, and Academic Outcomes. *Youth & Society*, *47*(5), 684–706. <https://doi.org/10.1177/0044118x13513478>
- Leseman, P. P. M., van der Werf, W., Jepma, IJ., Studulski, F., Nelemans, S. & Slot, P. L. (2021, maart). *Toekomst van de kinderopvang in het pedagogisch-educatieve ecosysteem van kinderen en jeugdigen: een verkenning*. Sardes. <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2021/04/20/bijlage-3-onderzoek-toekomst-van-de-kinderopvang>
- Moloney, M., & Pope, J. (2019). Changes and challenges in school-age childcare in Copenhagen. *Education 3-13*, *48*(1), 76–86. <https://doi.org/10.1080/03004279.2019.1575445>

- Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid. (2020, juli). *Tussenrapportage scenariostudie vormgeving kindvoorzieningen*. Rijksoverheid.  
<https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2020/07/06/tussenrapportage-scenariostudie-vormgeving-kindvoorzieningen>
- Noam, G. G., & Rosenbaum Tillinger, J. (2004). After-school as intermediary space: Theory and typology of partnerships. *New Directions for Youth Development*, 2004(101), 75–113. <https://doi.org/10.1002/yd.73>
- Pact voor Kindcentra. (2020, december). *Handreiking voor gemeenten: lokaal samenwerken aan kindvoorzieningen*. <https://www.pactvoorkindcentra.nl/images/pdf/201218-Handreiking-Gemeenten-def.pdf>
- 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(3-4), 381-393. <https://doi.org/10.1007/s10464-010-9304-2>
- Plantenga, J., & Remery, C. (2017). Out-of-school childcare: Exploring availability and quality in EU member states. *Journal of European Social Policy*, 27(1), 25–39. <https://doi.org/10.1177/0958928716672174>
- Ploeger, S., & Fukkink, R. (2013). Interprofessionele samenwerking tussen kinderopvang en onderwijs in vier Europese steden. *Pedagogiek*, 33(3), 209–226. <https://doi.org/10.5117/ped2013.3.ploe>
- Riksen-Walraven, M. (2000). *Tijd voor kwaliteit in de kinderopvang*. [oratie]. Vossiuspers AUP.

- 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* (pp. 100-123). Boom.
- Sanderson, R., & 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(3–4), 430–440.  
<https://doi.org/10.1007/s10464-010-9309-x>
- Sarampote, N. C., Bassett, H. H., & Winsler, A. (2004). After-School Care: Child Outcomes and Recommendations for Research and Policy. *Child and Youth Care Forum*, 33(5), 329–348. <https://doi.org/10.1023/b:ccar.0000043039.79476.e9>
- Schreuder, L., Valkestijn, M., Mewissen, S. (2008). *School met vijf O's. Onderwijs, opvoeding, ontwikkeling, opvang en ontspanning in een dagarrangement*. SPW.
- Simoncini, K., Cartmel, J., & Young, A. (2015). Children's Voices in Australian School Age Care: What do They Think About Afterschool Care? *International Journal for Research on Extended Education*, 3(1), 114–131.  
<https://doi.org/10.3224/ijree.v3i1.19584>
- Sociaal-Economische Raad (2016, januari). *Gelijk goed van start, visie op het toekomstige stelsel van voorzieningen voor jonge kinderen*. <https://www.ser.nl/-/media/ser/downloads/adviezen/2016/gelijk-goed-van-start.pdf>
- Slot, P. L., Jepma, IJ., Muller, P., Romijn, B. R. & Leseman, P. P. M. (2017, december). *Kwaliteit van de Nederlandse kinderdagopvang, peuteropvang, buitenschoolse opvang en gastouderopvang*. Sardes. <https://www.monitorlkk.nl/pathtoimg.php?id=982>

Slot, P. L., Jepma, IJ., Muller, P., Romijn, B. R. & Leseman, P. P. M. (2018, december).

*Kwaliteit van de Nederlandse kinderdagopvang, peuteropvang, buitenschoolse opvang en gastouderopvang - Gecombineerde metingen 2017-2018.* Sardes.

[https://www.monitorlkk.nl/pathtoimg.php?id=3515&image=rapport\\_final\\_lkk\\_gecombineerde\\_metingen\\_2017\\_2019\\_def\\_\\_002.pdf](https://www.monitorlkk.nl/pathtoimg.php?id=3515&image=rapport_final_lkk_gecombineerde_metingen_2017_2019_def__002.pdf)

Slot, P. L., Jepma, IJ., Muller, P., Romijn, B. R., & Leseman, P. P. M. (2019, december).

*Ontwikkelingen in de kwaliteit van de Nederlandse kinderdagopvang, peuteropvang, buitenschoolse opvang en gastouderopvang: Gecombineerde metingen 2017-2019.* Sardes.

[https://www.monitorlkk.nl/pathtoimg.php?id=3515&image=rapport\\_final\\_lkk\\_gecombineerde\\_metingen\\_2017\\_2019\\_def\\_\\_002.pdf](https://www.monitorlkk.nl/pathtoimg.php?id=3515&image=rapport_final_lkk_gecombineerde_metingen_2017_2019_def__002.pdf)

Slot, P. L., Leseman, P. P.M., Verhagen, J., & Mulder, H. (2015). Associations between structural quality aspects and process quality in Dutch early childhood education and care settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 33, 64-76.

<http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.06.001>.

Slot, P.L., Netjes, J., & Groothuis, M. (2014). Observatie en reflectie: Instrumenten voor professionaliteit. *Beleid Bestuur Management & Pedagogiek in de kinderopvang*, 7(1), 28-31.

Slot, P. L., Romijn, B.R., Muller, P., & Leseman, P. P. M. (2020, november). *Krijgt elk kind dezelfde kwaliteit kinderopvang? Verschillen naar regio, stedelijkheidsgraad, uurprijs en de opvang van doelgroepkinderen: Gecombineerde metingen 2017-2019.* Sardes.

<https://www.monitorlkk.nl/pathtoimg.php?id=3841>



- Smith, C., Peck, S. C., Denault, A. S., Blazevski, J., & Akiva, T. (2010). Quality at the point of service: Profiles of practice in after-school settings. *American Journal of Community Psychology, 45*(3-4), 358-369. <https://doi.org/10.1007/s10464-010-9315-z>
- Subedi, D. (2016). Explanatory Sequential Mixed Method Design as the Third Research Community of Knowledge Claim. *Science and Education Publishing, 4*(7), 570–577. <https://doi.org/10.12691/education-4-7-10>
- Tereshchenko, V. (2019). Tendencies of children's growing up in modern educational environment: risks and prospects of development. *SHS Web of Conferences, 70*, 08040. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20197008040>
- Van der Grinten, M., Kieft, M., Kooij, D., Bomhof, M. & van den Berg, E. (2019, maart). *Samenwerking in beeld 2 Basisscholen, kinderopvang en kindcentra: de stand van het land 2019*. Oberon. <https://www.oberon.eu/data/upload/Portfolio/files/rapport-samenwerking-in-beeld-2019.pdf>
- van Keulen, A. (2014). *Pedagogisch kader: voor professionele netwerken onderwijs en kinderopvang*. SWP.
- Van der Schaaf, N., Berenst, J., Doornenbal, J., & de Glopper, K. (2012). Communicatieve activiteiten in de buitenschoolse opvang, een veldverkenning. *Pedagogiek, 32*(3), 217–233. <https://doi.org/10.5117/ped2012.3.scha>
- Van der Schaaf, N., Vrij, M., Berenst, J., Doornenbal, J. & de Glopper, K. (2011). De interactie tussen leiding en kinderen en tussen kinderen onderling in twee verschillende typen buitenschoolse opvang. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen, 84-85*(1), 135-144. <https://doi.org/10.1075/ttwia.84-85.14sch>

Veen, A., Boogaard, M., Fukkink, R., Valkestijn, M. (2008). *Wat heb je gedaan vandaag? Een onderzoek naar opvang en educatie rond de basisschool: wensen en behoeften*. Kohnstamm Instituut.

Veen, A., Ledoux, G., Emmelot, Y.E., Gevers Deynoot-Schaub, M.J.J.M. (2019). *Integrale kindcentra over wat hen kenmerkt*. Amsterdam: Kohnstam Instituut

Wet kinderopvang. (2021, 1 januari). *Overheid*.

<https://wetten.overheid.nl/BWBR0017017/2021-01-01>