

Sterk onderwijs in uitdagende omgevingen

Wat onderwijspersoneel op scholen met hoge achterstandsscores nodig heeft om uitdagingen aan te gaan

Arbeidsmarktplatform PO. Van en voor werkgevers en werknemers



Sterk onderwijs in uitdagende omgevingen

**Wat onderwijspersoneel op scholen met
hoge achterstandsscores nodig heeft om
uitdagingen aan te gaan**

Ruud van der Aa
Eva Mienis
Sanne van der Valk
Marinka Willemsen

November 2025

© Arbeidsmarktplatform PO

Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm, cd, internet of op welke andere wijze ook, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de auteur.

Samenvatting

Aanleiding

De personeelstekorten in het primair onderwijs zijn ongelijk verdeeld. Sommige scholen hebben genoeg personeel, terwijl andere grote tekorten hebben. Dit geldt vooral voor scholen in de grote steden met leerlingen die extra onderwijsbehoeften hebben. Uit onderzoek blijkt dat leraren op scholen met een hoge achterstandsscore vaker te maken hebben met complexe werkomstandigheden. Zij geven les aan zeer divers samengestelde klassen met leerlingen op sterk uiteenlopende taalniveaus, verschillende etnische achtergronden, migratieachtergrond, cultuur, geloof en gezinssituatie. Bij veel leerlingen is sprake van complexe thuissituaties, een sociaal-culturele kloof tussen thuis en school, onderwijsachterstanden en gedragsproblemen. Deze factoren vormen een belangrijke oorzaak van de ervaren werkdruk voor het onderwijspersoneel op deze scholen.

Doel en aanpak van het onderzoek

Het doel van dit onderzoek is te achterhalen welke uitdagingen onderwijsprofessionals ervaren op scholen met structurele personeelstekorten en een hoge achterstandsscore. Ook is onderzocht welke vormen van ondersteuning zij nu gebruiken en welke aanvullende behoefte er bestaat. De resultaten bieden inzicht om beleid beter af te stemmen op de praktijk en dragen zo bij aan het agenderen van passende ondersteuning.

Het onderzoek is uitgevoerd op basis van literatuurstudie, expertgesprekken en een analyse van drie praktijkvoorbeelden van scholen met een hoge achterstandsscore. Voor de presentatie van de uitkomsten gebruiken we een model dat de werkomgeving van leraren onderscheidt naar vier niveaus: de klas en de leerling (micro), de schoolorganisatie (meso), de schoolomgeving (exo) en de maatschappelijke context (macro). Een opmerking vooraf: hoewel sociale ongelijkheid een belangrijk thema is in onderwijsonderzoek, is er relatief weinig bekend over de mate waarin onderwijsprofessionals zich voldoende voorbereid en toegerust voelen op de specifieke werkomstandigheden op scholen met een hoge achterstandsscore.

Conclusies en aanbevelingen

Een belangrijke conclusie van dit onderzoek is dat onderwijsprofessionals op scholen met een hoge achterstandsscore niet altijd goed voorbereid of toegerust zijn om de pedagogische en didactische

uitdagingen op deze scholen aan te kunnen. Leraren op scholen met een hoge achterstandsscore ervaren het werken met de leerlingenpopulatie op deze vaak als complex, als gevolg van onderwijsachterstanden (met name taal en rekenen), gedragsproblemen, complexe thuis- en wijk situaties en een sociaal-culturele kloof. Leraren zijn niet altijd voldoende voorbereid op deze uitdagingen. Dit kan bijdragen aan meer ervaren werkdruk, een verhoogde kans op verzuim, uitval en vertrek uit de sector.

De uitdagingen waarmee onderwijsprofessionals op deze scholen te maken hebben, spelen op verschillende en nauw samenhangende niveaus: de klas, het team, de school, de schoolomgeving en de ruimtelijke context van beleid. Op het niveau van de klas en de leerling blijken leraren op scholen met een hoge achterstandsscore niet altijd voldoende voorbereid of toegerust om te kunnen omgaan met de diversiteit en complexiteit aan pedagogische en didactische uitdagingen die de leerlingen hen geven. Leraren voelen zich hierbij geregeld onvoldoende ondersteund door het schoolbestuur en hebben te weinig tijd om zich te professionaliseren of te werken aan verbetering van hun eigen onderwijspraktijk. Ook verloopt de samenwerking met externe partijen vaak onvoldoende om snel en adequaat passende ondersteuning te organiseren.

Hoewel op de genoemde niveaus uiteenlopende vormen van ondersteuning beschikbaar zijn, laten de onderzochte praktijkvoorbeelden zien dat er in de praktijk nog regelmatig behoefte is aan extra ondersteuning. Veel van de aanvullende behoeftes zijn in essentie een capaciteits- en financieringsvraagstuk. Het gaat daarbij om meer inzet van 'extra handen in de klas', taal- en reken specialisten, tijd voor afstemming met collega's en onderwijsassistenten, extra uren voor de intern begeleider (IB'er), begeleiding van startende leraren door ervaren collega's, en meer tijd voor voorbereiding, lesontwikkeling en vervangingscapaciteit. Daarnaast bestaat er behoefte aan cultuurspecifieke kennis en vaardigheden om leerlingen en hun ouders beter te begrijpen en de ouderbetrokkenheid te versterken.

Deze aandachtspunten zijn door ons vertaald naar onderstaande volgende aanbevelingen, in de wetenschap dat sociale ongelijkheid in het onderwijs een weerbarstig thema is dat zich niet eenvoudig laat oplossen. Hoofdstuk 4 bevat op onderdelen een nadere toelichting.

Integrale aanpak en kleinere klassen

Het structurele karakter van de vacatureproblematiek op scholen met een hoge gewichtsscore, in combinatie met de pedagogische en didactische uitdagingen, maken een integrale aanpak wenselijk, waarbij de in deze studie onderscheiden handelings- en interventieniveaus in samenhang worden versterkt. Gezien de omvang en aard van de uitdagingen waar leraren voor staan lijkt een substantiële verlaging van het aantal leerlingen per leraar, in combinatie met extra ondersteuning in de klas daarbij wenselijk. Kleinere klassen kunnen onder voorwaarden positief uitwerken op de leerprestaties van leerlingen en bijdragen aan het ervaren werkplezier van de leraar, waardoor de kans kleiner wordt dat zij op zoek gaan naar een andere baan. Deze aanbeveling heeft aandacht op beleidsniveau en heeft uiteraard consequenties voor de financiering.

Opleiden en professionalisering

Voor gerichte professionalisering van leraren en ander onderwijspersoneel op scholen met een hoge achterstandsscore is een geschikt opleidingsaanbod nodig. De vraag is in hoeverre het bestaande opleidingsaanbod voldoende inspeelt op de competentiebehoeften van personeel op scholen met

een hoge achterstandsscore. Hiervoor kan aansluiting worden gezocht bij de Nationale Aanpak Professionalisering van Leraren (NAPL). Ook professionele leergemeenschappen of leernetwerken kunnen een rol vervullen. Niet in de laatste plaats is het belangrijk dat de lerarenopleidingen op een adequate wijze aandacht hebben voor de competenties die leraren nodig hebben op scholen met een hoge achterstandsscore. Dit onderzoek laat zien om welke competenties het gaat. Deze inzichten kunnen ook worden benut voor het professionaliseren van huidig personeel.

Nader onderzoek naar competentiebehoeftes

Uit het onderzoek blijkt dat er beperkte kennis bestaat over de specifieke competentiebehoeftes van onderwijspersoneel op scholen met een hoge achterstandsscore. Verder kwantitatief onderzoek is wenselijk om specifiek inzicht te krijgen hoe competent leraren zich voelen en welke specifieke ontwikkel- en ondersteuningsbehoeften zij hebben.

Competentiekaart

Om competentiebehoeftes op schoolniveau in kaart te brengen zou een competentiekaart kunnen worden ontwikkeld waarmee onderwijsprofessionals en schoolleiders met elkaar in gesprek kunnen. Op basis hiervan kan gekeken worden welke vorm van ondersteuning nodig is, al beschikbaar is of ontwikkeld zou moeten worden.

Kennisdeling

De uitkomsten van dit onderzoek kunnen in een factsheet op een toegankelijke manier met het veld worden gedeeld. Daarnaast is het raadzaam om met onderwijsprofessionals in gesprek te gaan over de uitkomsten van dit onderzoek en deze op schoolniveau te vertalen naar concrete handelingsperspectieven.

Nadere uitkomsten

Meer in detail zijn de uitkomsten uit ons onderzoek als volgt samen te vatten.

Professionele uitdagingen op leerling- en klasniveau (micro)

Onderzoek laat zien dat leraren, vooral startende leraren, zich op scholen met een hoge achterstandsscore niet altijd goed toegerust voelen om de pedagogische en didactische uitdagingen op deze scholen aan te kunnen. Leraren vinden het vaak lastig om te differentiëren tussen de sterk uiteenlopende ontwikkelingsniveaus van leerlingen in dezelfde klas. Daarnaast vragen gedragsproblemen van leerlingen dat leraren zich ook bezighouden met grenzen stellen en opvoeden, wat ten koste gaat van het lesgeven. Tot slot zijn er leraren die zich onvoldoende bewust zijn van de sociaal-culturele achtergrond van hun leerlingen.

Professionele uitdagingen op school- en beleidsniveau (meso)

Naast de uitdagingen die de leraren in de klas ervaren, zijn er op deze scholen ook geregeld uitdagingen op school- en beleidsniveau die het werk bemoeilijken. Leraren ervaren geregeld een gebrek aan ondersteuning vanuit het schoolbestuur en signaleren een kloof tussen het schoolbeleid en de dagelijkse lespraktijk. Daarnaast vinden ze vaak dat er onvoldoende aandacht en tijd is voor

gerichte professionalisering en onderwijsinnovatie, terwijl dit juist kan helpen om beter om te gaan met de complexe vraagstukken in hun werk.

Professionele uitdagingen op het niveau van de directe schoolomgeving (exo)

Ook in de schoolomgeving ervaren medewerkers op scholen met hoge achterstandsscore geregeld belemmeringen. Zo verloopt de samenwerking met externe zorg- en hulpinstanties regelmatig moeizaam. Bovendien maken bureaucratische procedures en onduidelijke verantwoordelijkheden het voor leraren lastig om tijdig de noodzakelijke hulp voor hun leerlingen te organiseren.

Professionele uitdagingen op maatschappelijk niveau (macro)

Op maatschappelijk niveau zijn beleidsambities, wet- en regelgeving en subsidiesystemen niet altijd afgestemd op de professionele uitdagingen waarmee leraren te maken hebben. Daarnaast bemoeilijkt de tijdelijkheid van subsidies duurzame investeringen in personeel of onderwijsontwikkeling.

Bestaande ondersteuning

Op basis van de onderzoeksliteratuur en de praktijkvoorbeelden schetsen we een beeld van bestaande ondersteuning. Deze zijn niet overal of altijd in dezelfde mate aanwezig.

Ondersteuning op leerling- en klasniveau (micro):

- **Differentiëren en cultureel responsief lesgeven:** Sterk didactisch en differentiërend handelen kan helpen de sociale en culturele kloof met leerlingen op achterstandsscholen te verkleinen (cultureel responsief lesgeven).
- **Samenwerking met ouders:** Gerichte informatie aan ouders over huiswerk, gedrag en leerprestaties, draagt bij aan beter gedrag en hogere leerprestaties. De schoolmaatschappelijk werker kan een verbindende rol vervullen
- **Educatieve programma's:** Programma's als Piramide, Startblokken en LOGO3000 zijn voorbeelden van effectieve voor- en vroegschoolse programma's voor het stimuleren van taal en ontwikkeling bij jonge kinderen.
- **Extra lessen, kleinere klassen:** Extra lessen (binnen en buiten schooltijd), klassenindeling naar niveau, kleinere klassen (max. 21 leerlingen) en deelname aan zomerscholen kunnen onderwijsachterstanden helpen verkleinen
- **Onderzoekende houding:** Een onderzoekende houding bij onderwijsprofessionals werkt positief om pedagogisch-didactische uitdagingen systematisch en cyclisch te verkennen en daarvoor oplossingen te vinden.

Ondersteuning op school- en beleidsniveau (meso)

Ondersteuning van de onderwijsprofessional vraagt naast aandacht op het individuele niveau van de leraar of schoolleider, ook aandacht op school- en beleidsniveau.

- **Extra ondersteuning:** Ondersteuning van leraren in de vorm van coaching, samenwerking met ervaren leraren, mentoren voor startende en onderwijsassistenten stelt leraren in staat leerlingen met onderwijsachterstanden optimaal te ondersteunen, en.

- **Verbeteren van het schoolklimaat voor leerlingen:** Programma's die pro-sociaal gedrag en veiligheid bevorderen, sociale relaties versterken en pestgedrag aanpakken, blijken vooral op achterstandsscholen effectief. Het programma de Veilige school is hiervan een voorbeeld.
- **Leiderschap:** Scholen die goed omgaan met complexe achterstandsproblematiek hebben vaak sterke leiders, die leraren ondersteunt in hun zoektocht naar manieren om om te gaan met de dynamieken tussen straatcultuur, thuiscultuur en schoolcultuur.

Ondersteuning op het niveau van de schoolomgeving (exo)

Ondersteuning vanuit de directe schoolomgeving is eveneens een essentieel onderdeel voor het lesgeven op scholen in een stedelijke, diverse en sociaal uitdagende omgeving.

- **Samenwerkingsverbanden:** Samenwerkingsverbanden passend onderwijs bieden scholen toegang tot gespecialiseerde kennis en ondersteuning gericht op de behoeften van een specifieke leerlingpopulatie.
- **Interprofessionele samenwerking:** Interprofessionele samenwerking tussen onderwijs, gemeente, jeugdhulp, kinderopvang en andere partijen kan helpen om snel te handelen bij problemen en om leerlingen tijdig passende ondersteuning te bieden. Onderwijspersoneel weet vaak niet goed wat er beschikbaar is aan bestaande vormen van samenwerking.
- **Begeleiding beginnende leraren:** In het bijzonder op scholen met een hoge achterstandsscore is begeleiding van leraren in opleiding en startende leraren cruciaal. Dit kan door samenwerking met opleidingsinstituten en inwerkprogramma's. Van de scholen zelf vraagt het senior capaciteit die hiervoor niet altijd beschikbaar is.

Ondersteuning op maatschappelijk niveau (macro)

Keuzes en mogelijkheden voor ondersteuning van professionals op scholen met een hoge achterstandsscore worden mede bepaald door landelijk beleid, subsidies en de lerarenopleidingen.

- **Onderwijsachterstandenbeleid (OAB):** Afhankelijk van de samenstelling van hun leerlingenpopulatie ontvangen basisscholen in Nederland extra financiering om leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben te helpen. Over de effectiviteit van deze middelen bestaan uiteenlopende beelden.
- **Vorbereiding via de pabo:** Lerarenopleidingen hebben beperkt aandacht aan de specifieke competenties die leraren nodig hebben voor het lesgeven op scholen met een hoge achterstandsscore. Er is wel aandacht voor taalontwikkeling, differentiatie en (inter)professionele samenwerking, maar minder voor lesinhoud, kennisconstructie, samenwerking met ouders, kansengelijkheid en (sociaal-culturele) context van de school.
- **Subsidieregelingen en programma's:** In het kader van kansengelijkheidsbevordering kunnen samenwerkingsverbanden van scholen, gemeenten en maatschappelijke organisaties sinds 2023 gebruik maken van de subsidie School en Omgeving van het ministerie van OCW. Hoewel de subsidie vooral is gericht op de optimale ontwikkeling voor kinderen, heeft de subsidie mogelijk ook 'verlichtende' effecten voor leraren op scholen.
- De **subsidieregeling Vrijroosteren leraren (2023-2025)** heeft als doel om leraren ruimte te geven om leerlingen met (een risico op) onderwijsachterstanden extra (intensieve) ondersteuning te bieden en (hierop) coaching te ontvangen.
- Vanaf het schooljaar 2024-2025 is subsidie beschikbaar voor het instellen van een **brugfunctionaris**, die de 'brug kan slaan' naar kinderen, hun gezinnen, professionals, instanties en partners in de wijk.

Bij het gebruik van subsidies is de ervaren versnippering van het beleid vaak een uitdaging: er bestaan talrijke maatregelen met uiteenlopende doelstellingen, maar zonder prioritering. Hierdoor bestaat in het veld nogal eens onduidelijkheid over welke interventies het meest effectief zijn en hoe zij zich tot elkaar (moeten) verhouden. De tijdelijkheid van subsidies is een terugkerende ergernis.

Behoefte aan extra ondersteuning

In de interviews met onderwijsprofessionals op de bezochte scholen is gevraagd naar aanvullende behoeften aan ondersteuning en toerusting die momenteel nog niet worden vervuld door het bestaande aanbod aan (interdisciplinaire) (beleids)interventies. Uitgesplitst naar interventieniveau kwamen de volgende behoeften naar voren.

Behoeften aan extra ondersteuning op leerling- en klasniveau (micro)

- **Substantieel extra ondersteuning**, in de vorm van 'extra handen' in de klas, omdat individuele aandacht, begeleiding en gerichte differentiatie in volle en complex samengestelde groepen als lastig wordt ervaren. Het gaat om structurele ondersteuning, bijvoorbeeld taal- of rekenspecialisten en onderwijsassistenten.
- **Meer tijd voor onderlinge afstemming**, bijvoorbeeld met onderwijsassistent en de IB'er. Hoge werkdruk beperkt de ruimte voor overleg, wat de samenwerking en afstemming van ondersteuning voor leerlingen belemmert.
- **Praktische handvatten** en meer ondersteuning om beter om te kunnen gaan met gedragsproblemen en opvoedkundige uitdagingen.
- **Vergroten van kennis over culturele diversiteit** om de grote verscheidenheid aan culturele achtergronden van leerlingen en hun ouders beter te leren begrijpen, onderwijsmethodes op af te stemmen en ouderbetrokkenheid te bevorderen.

Behoeften aan extra ondersteuning op school- en beleidsniveau (meso)

- Meer specialistisch personeel voor individuele begeleiding en verlengde instructie;
- Structurele aanwezigheid van een IB'er;
- Voldoende en vertrouwde vervangingscapaciteit om continuïteit te waarborgen;
- Meer tijd voor voorbereiding en lesontwikkeling;
- Senior-capaciteit om startende leraren te ondersteunen;
- Behoud van ervaren collega's om kennis en expertise binnen het team te borgen;
- Ondersteunende werkcultuur waarin open communicatie, samenwerking centraal staan, professionele autonomie en vertrouwen centraal staan.

Behoeften aan extra ondersteuning op niveau van de schoolomgeving (exo)

- Beter inzicht in en toegang tot externe ondersteuning, zodat leerlingen snel en adequaat geholpen kunnen worden.
- Nauwere samenwerking met samenwerkingsverbanden passend onderwijs en andere zorginstanties ter ondersteuning bij complexe onderwijssituaties.

Behoeften aan extra ondersteuning op maatschappelijk niveau (macro)

- Structurele ondersteuning en (extra) investeringen die recht doen aan de professionele uitdagingen van de onderwijsprofessionals op deze scholen.
- Stabiele financiering waarmee scholen continuïteit kunnen waarborgen.
- Meer meedenkende en ondersteunende rol van de Inspectie van het Onderwijs.

Inhoudsopgave

Samenvatting	2
1. Inleiding	11
1.1 Aanleiding	11
1.2 Begripsbepaling	12
1.3 Doel en onderzoeksvragen	13
1.4 Aanpak en onderzoeksmethoden	14
1.5 Orderingskader	14
1.6 Leeswijzer	16
2. Professionele uitdagingen: een gelaagd probleem	18
2.1 Uitdagingen van onderwijsprofessionals	18
2.2 Uitdagingen op leerling- en klasniveau	19
2.3 Uitdagingen op niveau van school en beleid	21
2.4 Van uitdagingen naar handelingsrepertoire	23
2.5 Interventies op meerdere niveaus	34
3. Uitdagingen en behoeften: drie praktijkvoorbeelden	35
3.1 Leerling- en klasniveau	35
3.2 Niveau van school en beleid	39
3.3 Niveau van de schoolomgeving	45
3.4 Maatschappelijk niveau	49
4. Conclusie en aanbevelingen	52
4.1 Conclusies	52
4.2 Aanbevelingen	56
Geraadpleegde literatuur	58
Bijlagen	64
Bijlage 1. Toelichting onderzoeksaanpak	64

Bijlage 2.	Reflectie van geraadpleegde experts	68
Bijlage 3.	Reflectie op ecologisch model van Bronfenbrenner	70

1. Inleiding

1.1 Aanleiding

“Het onderwijs moet voor alle kinderen van goede kwaliteit zijn, daarbij mag het inkomen of de opleidingsachtergrond van ouders geen verschil maken. Waar je wieg staat, bepaalt nu nog te vaak welke kansen je krijgt in het leven.” Dat schreef de minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap in 2023 aan de Tweede Kamer.¹

De Onderwijsraad stelt dat het belangrijk is om de ongelijke verdeling van lerarentekorten aan te pakken.² Het gaat daarbij volgens de Raad om vragen als: “zijn lerarentekorten alleen het probleem van de scholen en schoolbesturen die er daadwerkelijk mee worden geconfronteerd? En: hoe rechtvaardig is het dat de lerarentekorten juist het grootst en meest hardnekkig zijn op de scholen waar kinderen naartoe gaan uit gezinnen met een relatief weinig bevoorrechte sociaaleconomische positie?”

Voldoende bekwaam personeel binnen een schoolorganisatie is een basisvoorwaarde voor de kwaliteit van onderwijs. Echter, de personeelstekorten in het primair onderwijs laten zien dat aan deze basisvoorwaarde niet altijd en overal wordt voldaan. De Inspectie van het Onderwijs constateert dat “een schrijnend tekort aan leraren en schoolleiders maakt dat lessen uitvallen, vooral voor de kwetsbare groepen leerlingen, en dat de onderwijskwaliteit en passend onderwijs verder onder druk staat”.³

Verschillen in lerarentekorten

Het primair onderwijs kampt met structurele personeelstekorten die ongelijk verdeeld zijn tussen regio's en tussen scholen.⁴

- In de grote steden (G5) ligt het tekort met 15,8% van de werkgelegenheid hoger dan in de rest van Nederland (6,6%).

Binnen eenzelfde schoolregio zijn er scholen die de formatie goed rondkrijgen, terwijl andere scholen kampen met aanzienlijke tekorten en grote moeite hebben om voldoende (bevoegd) personeel te werven, en te behouden.

- Binnen de G5 heeft 16% van de scholen geen lerarentekort, terwijl dat buiten de G5 53% van de scholen is.

¹ Ministerie van OCW (2023).

² Onderwijsraad (2023).

³ Inspectie van het Onderwijs (2024).

⁴ Adriaens, Elshout en Elshout (2024).

- 17% van de scholen in de G5 heeft een lerarentekort van meer dan 30%, versus 3% buiten de G5.

Op scholen met een (zeer) hoge schoolweging in de steden Amsterdam, Rotterdam, Den Haag, Utrecht en Almere (G5) is het lerarentekort 24%. Een hoge schoolweging betekent dat deze scholen veel leerlingen hebben met extra onderwijsbehoeften. Ook buiten de G5 is het tekort op dit type scholen groot.⁵

Leraren doen ertoe

Naast voldoende leraren is ook de kwaliteit van leraren belangrijk voor goed onderwijs. Onderzoek toont aan dat de kennis en vaardigheden van leraren sterk samenhangen met de prestaties van leerlingen. In de G5 worden sommige openstaande functies momenteel ingevuld door leraren zonder formele bevoegdheid.⁶

Het Centraal Planbureau heeft verkend met welke interventies leerachterstanden in het primair onderwijs kunnen worden aangepakt.⁷ Daaruit blijkt dat leraren op scholen met veel kinderen met een lage sociaaleconomische status (SES) onderling veel meer verschillen in wat zij leerlingen kunnen bijbrengen, dan leraren op scholen met kinderen met een hoge SES. Scholen met kinderen met een hoge SES blijken veel beter in staat leraren van hoge kwaliteit aan te trekken dan scholen met kinderen met een lage SES. Scholen met veel leerlingen met risico's op onderwijsachterstanden hebben meer moeite deze leraren aan te trekken en te behouden.

Uitdagingen: complexe leerlingengroepen vragen meer van leraren

De complexiteit van de leerlingpopulatie op scholen met veel leerlingen met risico hebben op onderwijsachterstanden vraagt hogere eisen aan de toerusting van leraren. Volgens het internationale onderzoek TALIS-2024 hebben Nederlandse leraren meer leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften ten opzichte van andere deelnemende landen. Een meerderheid van de leraren (72% in het po), schat in dat meer dan 10% van hun leerlingen extra ondersteuning nodig heeft.⁸ Tegelijkertijd geldt in het algemeen: hoe complexer de leerlingpopulatie van een school (hogere schoolweging), hoe groter het personeelstekort.

In dit huidige onderzoek richten wij ons op het verbeteren van deze ondersteuning van onderwijsprofessionals, zodat zij beter in staat zijn om de (ervaren) uitdagingen in hun werk aan te gaan. Daarmee leveren we geen directe oplossing voor het personeelstekort op deze scholen, maar dragen we wel bij aan het creëren van een aantrekkelijker werkomgeving die mogelijk ook nieuwe leraren aantrekt, en aan het behoud van leraren voor de school.

1.2 Begripsbepaling

In studies en beleidsdocumenten worden verschillende termen gebruikt om scholen met een complexe leerlingenpopulatie te beschrijven. Nationaal gaat het bijvoorbeeld om

⁵ Inspectie van het Onderwijs (2024).

⁶ Adriaens, Elshout en Elshout (2024).

⁷ Centraal Planbureau (2018).

⁸ Buisman, Krepel, Mariën e.a. (2025)

achterstandsscholen, risicoscholen, scholen met een verhoogde ondersteuningsbehoefte, scholen met een lage sociaaleconomische status en scholen in kansarme gebieden. Internationaal worden termen gebruikt zoals schools with at-risk students, schools in low socio-economic contexts, schools with high needs of schools serving disadvantaged populations.

Deze termen roepen verschillende associaties op. Sommige labels, zoals ‘achterstandsschool’, leggen de nadruk op problemen, terwijl termen als ‘scholen met een hogere schoolweging’ of ‘achterstandsscore’ meer feitelijk en beleidsmatig zijn. Experts geven aan dat deze neutrale termen minder snel een normatief oordeel oproepen. Tegelijkertijd kunnen ze minder duidelijk maken waar het echt om gaat. Voor dit onderzoek sluiten we daarom aan bij de terminologie van het CBS en gebruiken we de term ‘achterstandsscore’.⁹ Deze score, die het CBS sinds 2019 hanteert, geeft de verwachte onderwijsachterstand van een school weer: hoe hoger de score, hoe complexer de leerlingenpopulatie.¹⁰ Scholen met een hoge score noemen we in dit rapport ‘scholen met een hoge achterstandsscore’.

Wat verstaan wordt onder een hoge achterstandsscore verschilt eveneens per studie.¹¹¹² In dit onderzoek beschouwen we scholen als scholen met een hoge achterstandsscore als zij middelen ontvangen vanuit het onderwijsachterstandenbeleid (OAB-middelen). We houden daarbij geen exacte drempelwaarde aan voor wat wij verstaan onder een ‘hoge’ achterstandsscore, omdat het ontvangen van OAB-middelen mede afhankelijk is van het totaal beschikbare budget.

1.3 Doel en onderzoeksvragen

Het doel van dit onderzoek is om onderwijsprofessionals, vooral leraren, op scholen met structurele personeelstekorten en een hoge achterstandsscore te ondersteunen met (interdisciplinaire) beleidsinterventies, zodat zij de uitdagingen in hun werk voldoende aankunnen.

De onderzoeksvragen die uit deze doelstelling voortkomen zijn daarbij als volgt geformuleerd:

- Met welke (professionele) uitdagingen hebben onderwijsprofessionals te maken op scholen met een hoge achterstandsscore?
- Wat is er bekend over bestaande (interdisciplinaire) (beleids-)interventies – op landelijk, regionaal en lokaal niveau – bij de toerusting van onderwijsprofessionals op scholen met een hoge achterstandsscore?
- Welke aanvullende behoeften in ondersteuning en toerusting hebben onderwijsprofessionals die momenteel nog niet worden vervuld binnen het bestaande aanbod aan (interdisciplinaire) (beleids-)interventies?

⁹Voor dit onderzoek zijn de achterstandsscores van 2024 gebruikt, zie: <https://www.cbs.nl/nl-nl/maatwerk/2024/24/achterstandsscores-per-school-2024>

¹⁰ De schoolweging berekent het CBS op basis van de kenmerken: het opleidingsniveau van de ouders, het gemiddeld opleidingsniveau van alle moeders op school, het land van herkomst van de ouders, de verblijfsduur van de moeder in Nederland, of ouders in de schuldsanering zitten.

¹¹ Centraal Planbureau (2024).

¹² De Vos, Vloet en Adriaens (2022).

1.4 Aanpak en onderzoeksmethoden

Voor de beantwoording van de onderzoeksvragen is gebruik gemaakt van een combinatie van verschillende kwalitatieve methoden: een literatuurstudie, expertgesprekken en de analyse van drie praktijkvoorbeelden. Een uitgebreide toelichting van de onderzoeksaanpak staat in Bijlage 1.

Literatuurverkenning

Dit onderzoek start met een verkennende literatuurstudie naar wat er bekend is over:

- de uitdagingen waar leraren voor staan op scholen met een hoge(re) achterstandsscore; en
- succesvolle onderwijspraktijken die ingezet worden bij de ondersteuning en toerusting van leraren om met deze uitdagingen om te gaan. (Zie bijlage 1 voor een toelichting.)

Expertgesprekken

De volledigheid en relevantie van het literatuuronderzoek zijn getoetst en aangevuld met groepsgesprekken met twee onderzoekers, een docent-onderzoeker en een lector verbonden aan het lectoraat Urban Care and Education van Hogeschool Windesheim en een een-op-een gesprek met een hoogleraar verbonden aan de Radboud Universiteit Nijmegen, gespecialiseerd in kansenongelijkheid in het onderwijs. De opgehaalde reflecties van de expertgesprekken staan in Bijlage 2.

Analyse van praktijkvoorbeelden

In aanvulling op onderzoeksliteratuur zijn drie praktijkvoorbeelden bestudeerd. Het betreft scholen die (1) OAB-middelen ontvangen, (2) regulier basisonderwijs aanbieden (geen AZC-scholen, geen SBO-scholen) en die (3) verspreid liggen over Nederland, binnen en buiten de Randstad. Het gaat om scholen in (groot-)stedelijke gebieden.

Voor ieder praktijkvoorbeeld zijn documenten van de schoolorganisatie bestudeerd en zijn semigestructureerde diepte-interviews gehouden. De interviews zijn gehouden met leraren, schoolleiders, schoolbestuurders en ondersteunend personeel (IB'ers, OOP'ers en onderwijsassistenten). De interviews zijn op twee scholen individueel afgenomen, op locatie van de school (2x) of online (1x). In een geval betrof het een combinatie van een groepsgesprek en twee individuele interviews op locatie. Op elke school zijn minimaal drie personen geïnterviewd. Ieder interview duurde ongeveer 60 minuten. De gegevens van de deelnemende scholen zijn door ons vertrouwelijk verwerkt om de privacy van zowel de deelnemende scholen als hun medewerkers te beschermen en eventuele ongewenste beeldvorming te voorkomen. Hun antwoorden worden daarom in dit rapport anoniem als School A, B of C weergegeven.

1.5 Ordeningskader

Om de opbrengsten van de literatuurstudie en de praktijkvoorbeelden te ordenen, maken we gebruik van het Ecologisch Model van Bronfenbrenner.¹³ Het model is oorspronkelijk ontwikkeld om de complexe invloed van verschillende sociale omgevingen op de ontwikkeling van het kind

¹³ Bronfenbrenner (1994).

inzichtelijk te maken. Dit model onderscheidt meerdere omgevingsniveaus die elkaar beïnvloeden, van het directe gezins- en schoolmilieu tot bredere maatschappelijke contexten.

Dit model vormt het uitgangspunt van dit onderzoek, omdat de leraar als professional centraal staat. Hierdoor kunnen we beter inzicht krijgen in de complexe uitdagingen waarmee de leraar tijdens het werk te maken kan hebben. Een leraar functioneert niet geïsoleerd, maar in een netwerk van relaties en lagen: van een directe interactie met leerlingen in klas, de samenwerking met collega's binnen het onderwijsteam, de rol en ondersteuning vanuit de schoolleiding, de betrokkenheid van ouders, en de bredere organisatorische en maatschappelijke context waarin de school opereert.

Het Ecologisch Model maakt het mogelijk om deze 'verschillende lagen' te ordenen en zo te analyseren waar uitdagingen worden ervaren, welke competenties de leraar nodig heeft en op welke niveaus interventies en ondersteuning het meest effectief kunnen zijn. Op deze manier draagt het model bij aan een begrip van het handelingsrepertoire dat leraren nodig hebben om succesvol en veerkrachtig te kunnen functioneren in de dynamische praktijk van scholen met een hoge achterstandsscore.

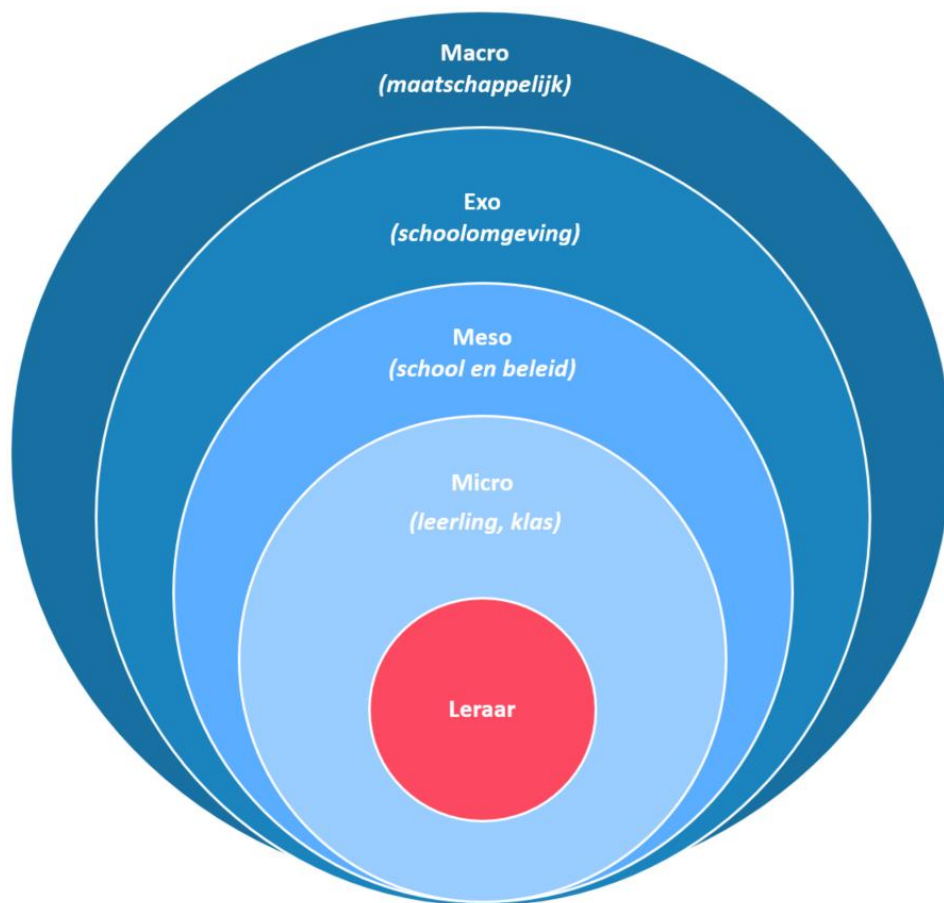
In Figuur 1 is de leraar centraal geplaatst binnen het model van Bronfenbrenner.¹⁴ In dit onderzoek gebruiken we het weergegeven model als ordeningskader om de verschillende niveaus in het handelingsrepertoire van de leraar inzichtelijk te maken. Dit kader wordt toegepast bij zowel de literatuurverkenning als de analyse van de praktijkvoorbeelden. We lichten de definities toe die wij hanteren voor de verschillende niveaus binnen het Ecologisch Model van Bronfenbrenner:

- Het microsysteem verwijst naar het niveau van de leerlingen en de klas. Het gaat om de directe omgeving waarin een leraar dagelijks werkt en die rechtstreeks van invloed is op diens functioneren. Dit omvat bijvoorbeeld de leerlingen in de klas, hun gedrag en leerprestaties, zoals eventuele gedragsproblemen of onderwijsachterstanden. Ook de beschikbare materialen, de dagelijkse interacties met leerlingen en de relatie met hun ouders maken deel uit van dit microsysteem.
- Het mesosysteem richt zich op het niveau van de school en het beleid en gaat over de relaties en interacties binnen de school waarbij de leraar betrokken is. Denk hierbij aan de samenwerking met collega's in het team en de communicatie met de schoolleiding. Deze interacties zijn belangrijk voor de professionele ontwikkeling van leraren en bepalen mede welke interventies en vormen van ondersteuning mogelijk zijn bij de uitdagingen die zij in hun werk tegenkomen.
- Het exosysteem verwijst naar het niveau van de omgeving rondom de school en omvat relaties en structuren die de leraar niet dagelijks direct meemaakt, maar die wel indirect invloed hebben op het werk en de werkomstandigheden. Dit kan bijvoorbeeld gaan om organisatorische en beleidsmatige keuzes van de schoolorganisatie, zoals het personeelsbeleid en beslissingen over middelen, personeelsbezetting en scholingsmogelijkheden. Hoewel leraren niet altijd direct betrokken zijn bij deze beslissingen, zijn de effecten ervan merkbaar in de uitdagingen die zij in hun dagelijkse lespraktijk ervaren.
- Het macrosysteem verwijst naar het maatschappelijke niveau en omvat de sociaal-culturele, politieke en economische factoren die het onderwijsstelsel en de rol van de leraar

¹⁴ Bronfenbrenner (1994).

beïnvloeden. Hierbij gaat het om maatschappelijke normen en waarden, maar ook om wet- en regelgeving die het onderwijsbeleid vormgeven, zoals regels rondom gelijke onderwijskansen, onderwijsachterstandenbeleid, financieringssystemen en subsidieregelingen. Deze factoren vormen de bredere maatschappelijke kaders waarbinnen scholen en leraren hun werk doen en bepalen mede hun professionele ruimte en mogelijkheden.

Figuur 1. Ordeningskader: toerusting van de leraar per niveau



Bron: Bronfenbrenner (1994); bewerking door Arbeidsmarktplatform PO.

1.6 Leeswijzer

Belangrijk is om op te merken dat de uitkomsten van deze studie niet voor alle scholen, onderwijsprofessionals of leerlingen altijd of overal in dezelfde mate gelden. De literatuur en de onderwijspraktijk laten wel zien dat bepaalde problemen of uitdagingen gemiddeld vaker voorkomen op scholen met een hoge achterstandsscore.

Het rapport start met een samenvatting van de belangrijkste bevindingen en conclusies. In hoofdstuk 2 presenteren we de resultaten van de literatuurverkenning. We bespreken de uitdagingen van

leraren op scholen met een hoge achterstandsscore zoals beschreven in bestaande onderzoeken en geven een overzicht van reeds bekende interventies. Hierbij gebruiken we het model van Bronfenbrenner, met de leraar als centraal uitgangspunt.

In hoofdstuk 3 staan de inzichten uit de onderwijspraktijk centraal. Deze worden geïllustreerd aan de hand van drie praktijkvoorbeelden en opnieuw geanalyseerd met behulp van het model van Bronfenbrenner. In hoofdstuk 4 formuleren we de belangrijkste conclusies en beantwoorden we de drie onderzoeksvragen.

Het document kan in zijn geheel worden gelezen, maar lezers die vooral geïnteresseerd zijn in de praktische implicaties en aanbevelingen, kunnen zich richten op de samenvatting aan het begin van het rapport en hoofdstuk 4.

2. Professionele uitdagingen: een gelaagd probleem

Op scholen met hoge achterstandsscores staan leraren voor diverse uitdagingen. Deze uitdagingen ordenen wij aan de hand van het conceptueel kader van Bronfenbrenner waarin onderscheid wordt gemaakt tussen de verschillende niveaus die in een schoolorganisatie aanwezig zijn: de klas of leerling/leraar, het team, de school, de schoolomgeving, de maatschappelijke context (paragraaf 2.1, 2.2, 2.3). In paragraaf 2.4 bespreken we, eveneens op basis van de literatuur, bestaande interventies gericht op (het verbeteren van) de ondersteuning voor leraren op scholen met hoge achterstandsscores.

Belangrijk is om op te merken dat onderstaande uitkomsten niet voor alle scholen, onderwijsprofessionals of leerlingen altijd of overal in dezelfde mate gelden. De literatuur en de onderwijspraktijk laten evenwel zien dat bepaalde problemen of uitdagingen vaker voorkomen op scholen met een hoge achterstandsscore.

2.1 Uitdagingen van onderwijsprofessionals

Onderzoek naar de (werk)omstandigheden van Nederlandse onderwijsprofessionals op basisscholen met een hoge achterstandsscore is schaars. Er relatief weinig bekend over de mate waarin onderwijsprofessionals zijn toegerust op werkomstandigheden op deze scholen. Veel onderwijskundig onderzoek is gericht op het meten van (leer)achterstanden van leerlingen, met een focus op lesmethodes en de aanpak daarvan. De benodigde competenties van leraren en ander onderwijspersoneel blijven hierbij vaak onderbelicht. Toch werpt een aantal beschrijvende, experimentele studies en peilingen in Nederlandse context, gecombineerd met internationaal onderzoek, licht op de uitdagingen waarvoor de onderwijsprofessionals op deze scholen staan.

Voor leraren kan het werken met de leerlingenpopulatie op scholen met een hoge achterstandsscore complex zijn, bijvoorbeeld door het verhoogde risico op onderwijsachterstanden in basisvaardigheden, gedragsproblemen, de invloed van complexe thuissituaties, onrust in de wijk en een grotere kans op een sociaal-culturele kloof tussen leraren en leerlingen.¹⁵ Deze uitdagingen vragen van leraren om intensieve begeleiding en passende ondersteuning aan leerlingen te bieden,

¹⁵ El Hadioui (2011); MWM2 (2019); Ouwehand e.a. (2022); Van der Vegt e.a. (2020).

waar niet altijd tijd voor is en mogelijkheden voor zijn.¹⁶ Dit kan een hoge werkdruk geven.¹⁷ Tegelijkertijd laat TALIS-2024 zien dat dit beeld niet eenduidig is.¹⁸ Lerarenteams op scholen met meer leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften ervaren weliswaar meer stress, maar leraren zijn niet minder tevreden over hun werk. Ook hebben zij evenveel vertrouwen in hun eigen kunnen en dat van hun collega's (d.w.z. professioneel zelfvertrouwen) om met de uitdagingen in de klas om te gaan. Ook blijkt uit hetzelfde onderzoek dat zij op sommige onderwijskundige vlakken zich juist zekerder voelen, bijvoorbeeld in het omgaan met diversiteit en het lesgeven in multiculturele klassen.

2.2 Uitdagingen op leerling- en klasniveau

Op scholen met een hoge achterstandsscore staan leraren voor (super)diverse klassen, met leerlingen die uiteenlopende achtergronden hebben op het gebied van taal(niveau), etniciteit, migratieachtergrond, cultuur, geloof, gezinssituatie, en meer. Leraren op deze scholen ervaren verschillende uitdagingen met de leerlingenpopulaties, zoals onderwijsachterstanden (met name basisvaardigheden taal en rekenen), gedragsproblemen, complexe thuis- en wijksituaties en een sociaal-culturele kloof. Leraren zijn niet altijd voldoende voorbereid op deze uitdagingen. Zo kan het voor een leraar moeilijk zijn om te differentiëren tussen leerlingen die sterk van elkaar verschillen.^{19,20}

Onderwijsachterstanden

Ongeveer 40% van de basisscholen in Nederland ontvangt middelen om onderwijsachterstanden aan te pakken. Onderwijsachterstanden verwijzen naar de situaties waarin leerlingen achterblijven in hun leerprestaties ten opzichte van hun leeftijdsgenoten.²¹ Deze achterstanden hangen samen met milieu- of gezinsfactoren, zoals een laag opleidingsniveau van de ouders, migratieachtergrond, materiële omstandigheden, sociale en culturele factoren (bijvoorbeeld opvoedstijl), intelligentie en omgevingsfactoren (zoals gebrek aan cognitief stimulerende omgeving) en ambities en verwachtingen van ouders.

In het kader van onderwijsachterstanden gaat het in eerste instantie om de taal- en rekenvaardigheden, de basisvaardigheden. Op scholen met veel onderwijsachterstanden beheerst doorgaans een groot deel van de leerlingen de Nederlandse taal onvoldoende.^{22,23} 70% van de onderwijsprofessionals werkzaam op scholen in achterstandswijken meldt regelmatig te maken te hebben met leerlingen met leerachterstanden, tegenover 30% van de onderwijsprofessionals op scholen in andere wijken. Uit het rapport De Staat van het Onderwijs blijkt dat bij scholen met de hoogste achterstandsscore, gemiddeld ongeveer 5-13% van de kinderen er niet in slaagt om het fundamentele niveau (1F) voor taal en rekenen te halen.²⁴

¹⁶ Van der Aa e.a. (2021).

¹⁷ MWM2 (2019); Van den Heuvel en De Vroome (2023); Van der Vegt e.a. (2020).

¹⁸ Buisman, Krepel, Mariën e.a. (2025)

¹⁹ Gaikhorst e.a. (2019).

²⁰ Gaikhorst e.a. (2020).

²¹ Ledoux (2021).

²² MWM2 (2019).

²³ Van der Vegt e.a. (2020)

²⁴ Inspectie van het Onderwijs (2024).

Gedragsproblemen

Er is weinig recent onderzoek gedaan naar de gedragsproblemen van leerlingen waarmee onderwijsprofessionals op basisscholen met hoge achterstandsscores te maken hebben. Uit enkele bronnen blijkt dat deze problemen vaak verband houden met armoede en andere stressfactoren. Een onderzoek van laat zien dat leraren, intern begeleiders (IB'ers) en het schoolmanagement regelmatig te maken hebben met gedragsproblemen van leerlingen, die voortkomen uit opvoedings- en hechtingsproblematiek, evenals trauma's door armoede, immigratie en vechtscheidingen.²⁵ Onderwijsprofessionals geven steeds vaker aan leerlingen met gedragsproblemen in de klas te hebben, zonder de mogelijkheid om deze naar speciaal basisonderwijs door te kunnen verwijzen. Dit vraagt veel aandacht en tijd van de leraren, die zij echter niet altijd hebben door personeelstekorten en administratiewerk: leraren besteden gemiddeld 6 tot 8 uur per week aan administratie.²⁶

Een literatuurreview over 'overbelaste scholen'²⁷, laat zien dat leerlingen op scholen met veel onderwijsachterstanden vaak problematisch gedrag vertonen, zoals gebrek aan motivatie en agressief, oppositioneel gedrag, vaak gericht tegen scholing en autoriteit.²⁸ Deze gedragsproblemen dwingen leraren om zich meer bezig te houden met grenzen stellen en opvoeden dan met lesgeven. In een Engelse casestudy is in detail gekeken naar de weerbaarheid van leraren die werken met leerlingen met sociaal-emotionele achterstand.²⁹ Naast gedragsproblemen worstelen de Engelse leraren voornamelijk met het gebrek aan motivatie en aspiratie van leerlingen, wat zich ook uit in schoolverzuim onder leerlingen.

Complexe thuis- en woonsituatie

Vanuit (inter)nationaal onderzoek zijn er aanwijzingen dat leerlingen op basisscholen met achterstanden vaak een complexe thuissituatie of wijksituatie hebben. Uit de review blijkt dat veel leerlingen op deze scholen in 'instabiele' gezinnen wonen, gekenmerkt door armoede, schulden en problemen en ingewikkelde gezinsverbanden.³⁰ Het eerder aangehaald onderzoek van MWM2 (2019) signaleert dat bijna 70% van de onderwijsprofessionals werkzaam op scholen in achterstandswijken te maken heeft met leerlingen waarvan het gezin ondersteuning nodig heeft van een of meerdere instanties (zoals jeugdzorg, leergeld, jeugdsportfonds), tegenover 10% op scholen in andere wijken.³¹

Ook de ondersteuning van ouders aan leerlingen op scholen in achterstandswijken blijkt beperkt.³² Veel ouders zijn niet in staat om thuis een stimulerende leer- of taalomgeving te bieden, wat de onderwijskansen van hun kinderen belemmert en een goede start op de basisschool bemoeilijkt. Daarnaast groeien veel leerlingen op in kwetsbare wijken.^{33,34} Ze wonen in omgevingen die gekenmerkt worden door sociale en economische problematiek, zoals armoede, onveiligheid, weinig openbaar groen en slechte woningkwaliteit. Leerlingen wonen in onrustige en (naar gevoel) onveilige wijken met achterstandsproblematiek.

²⁵ MWM2 (2019).

²⁶ Algemene Rekenkamer (2025).

²⁷ 'Overbelaste school' wordt gedefinieerd als scholen die een populatie leerlingen hebben met a) een grote sociaaleconomische achterstand en b) problematisch gedrag, zodanig dat er geen veilige schoolcultuur is en een kloof ontstaat tussen leerlingen en leraren.

²⁸ Van der Vegt e.a. (2020).

²⁹ Day en Hong (2016).

³⁰ Van der Vegt e.a. (2020).

³¹ MWM2 (2019).

³² Idem.

³³ Van der Vegt e.a. (2020).

³⁴ Van der Aa e.a. (2021).

De thuissituatie waarin een kind opgroeit, de buurt waarin het woont en eventuele stress of armoede binnen het gezin, kunnen dus allemaal van invloed zijn op de leerprestaties en het algeheel welzijn van een leerling. Er zijn voorbeelden van hoe scholen deze bredere leefomstandigheden van leerlingen actief proberen te verbeteren. Zo laat de aanpak van de Amsterdamse Familie School (AFS) zien hoe een integrale benadering bijdraagt aan het vergroten van de leefwereld en het verbeteren van het welbevinden van leerlingen.³⁵ Door nauw samen te werken met maatschappelijke organisaties op het gebied van armoedebestrijding, jeugd, zorg, sport en wijkontwikkeling, biedt een AFS ondersteuning aan leerlingen en hun ouders. Hierdoor groeit de betrokkenheid bij de ontwikkeling van hun kind. Tegelijkertijd krijgt de school beter zicht op de thuissituatie, waardoor ondersteuning gericht en effectiever kan worden ingezet.

Sociaal-culturele kloof

De sociaal-culturele kloof verwijst naar de grote verschillen tussen leerlingen en leraren of scholen op het gebied van sociaal-culturele achtergrond, normen, waarden en ervaringen. Dit kan leiden tot een sociaal-culturele 'mismatch' tussen de thuis- of straatcultuur en de schoolcultuur.³⁶ De 'mismatch' tussen deze culturen kan invloed hebben op hoe leerlingen zich gedragen in de klas.³⁷ Uit een effectstudie blijkt dat Nederlandse leraren op scholen met veel leerlingen met een migrantenachtergrond de relaties tussen leraren en leerlingen als negatiever beoordelen (minder warm, zorgend en emotioneel ondersteunend) dan leraren op scholen zonder leerlingen met een migrantenachtergrond.³⁸ Uit een Amerikaanse overzichtsstudie naar de ervaringen van beginnende leraren op scholen met veel armoede blijkt dat zij tijdens hun stage vaak een culturele 'mismatch' ervaren.³⁹ Deze mismatch komt onder andere voort uit verschillen in sociale klasse, gebrek aan culturele kennis, en (academisch) taalgebruik tussen leraren en leerlingen. Dit onvermogen om de sociaal-culturele kloof te overbruggen veroorzaakt extra druk en leidt tot een negatieve spiraal waarin leraren zwaar belast worden.⁴⁰ Startende leraren in een Nederlandse grootstedelijke context geven ook aan dat ze weinig ervaring hebben met leerlingen met andere culturele achtergronden of leerlingen die opgroeien in armoede.⁴¹

2.3 Uitdagingen op niveau van school en beleid

De uitdagingen waarmee onderwijspersoneel te maken heeft op scholen met een hoge achterstandsscore, kunnen de gehele school beïnvloeden. De Inspectie van het Onderwijs waarschuwt al lang dat het voortbestaan van scholen met een complexe leerlingenpopulatie, gekenmerkt door grote sociaaleconomische achterstand en problematisch gedrag, in gevaar kan komen.⁴² Onderwijsprofessionals, vooral leraren, op deze basisscholen ervaren een hoge werkdruk en hebben beperkte middelen en mogelijkheden om leerlingen zowel pedagogisch als cognitief en didactisch te ondersteunen. Bovendien scoren scholen met een complexe leerlingenpopulatie

³⁵ Mak, Schoorl, Custers en Vos (2024).

³⁶ El Hadioui (2011).

³⁷ Van der Vegt e.a. (2020).

³⁸ Ouwehand e.a. (2022).

³⁹ Bettini en Park (2021).

⁴⁰ Van der Vegt e.a. (2020).

⁴¹ De Voogd (2022).

⁴² Inspectie van het Onderwijs (2017).

doorgaans lager op het gebied van welbevinden en sociale veiligheid.⁴³ Daarnaast staan de onderwijsresultaten op deze scholen onder druk⁴⁴, en hebben ze aanzienlijke problemen met het personeelsbestand.⁴⁵

Werkdruk

Het werken op scholen met grote achterstanden vraagt extra inspanning van leraren. Onderzoekers van TNO constateren op basis van de Nationale Enquête Arbeidsomstandigheden (NEA) dat de hoogste werkdruk (hoge taakeisen en lage autonomie) wordt ervaren door leraren op scholen met een hoge achterstandsscore.⁴⁶ Uit een studie blijkt dat de complexe leerlingenpopulatie een belangrijke oorzaak is van de ervaren werkdruk op achterstandsscholen.⁴⁷ Uit een Engelse casestudy blijkt dat de werk-privébalans in een stedelijke wijk met sociaaleconomische achterstand een voortdurende uitdaging is voor zowel onervaren als ervaren leraren.⁴⁸ Leraren voelen zich vaak uitgeput, zowel emotioneel als fysiek, omdat ze veel investeren in hun rol als leraar.

Middelen en mogelijkheden

Leraren proberen leerlingen met risico op achterstanden te ondersteunen en hun potentieel te ontwikkelen, maar stuiten daarbij op beperkingen in middelen en mogelijkheden. Vooral op scholen met achterstanden ervaren zij dat ze niet altijd de juiste hulp kunnen bieden.⁴⁹ Uit de peiling van MWM2 blijkt dat slechts 21% het gevoel heeft dat hun school voldoende financiële middelen heeft om alle kinderen gelijke kansen te bieden.⁵⁰

Onderwijsresultaten onder druk

De overbelasting van scholen, door onder meer personeelstekorten en complexe leerachterstanden, kan een negatieve invloed hebben op het prestatieniveau van leerlingen. Uit een overzichtsstudie blijkt dat op overbelaste scholen negatieve effecten op de ontwikkeling van leerlingen worden waargenomen en dat de onderwijsresultaten achteruitgaan.⁵¹ De ongelijke verdeling van kinderen uit verschillende sociaal-culturele niveaus leidt daarnaast tot niveauverlaging op Nederlandse scholen.⁵² Het curriculum wordt (onterecht) aangepast op de leerlingenpopulatie, waardoor een minder rijk leeraanbod ontstaat. Zoals blijkt uit de studie van Ouwehand en collega's, passen leraren ook hun leskwaliteit aan op hun leerlingenpopulatie waardoor het onderwijsniveau kan dalen.⁵³

Uitdagingen in het personeelsbestand

Basisscholen met een hoge achterstandsscore hebben moeite hun personeelsbestand compleet en hooggekwatificeerd te krijgen. Verkennend onderzoek laat zien dat deze scholen vaker te maken hebben met een opeenstapeling aan personele problemen, zoals ziekte, hoog personeelsverloop, onbevoegde leraren, openstaande vacatures en een hoge werkdruk.⁵⁴ Uit een rapport van de

⁴³ Inspectie van het Onderwijs (2022).

⁴⁴ Ledoux (2021); Ouwehand e.a. (2022); Van der Vegt e.a. (2020)

⁴⁵ Van der Aa e.a. (2021).

⁴⁶ Van den Heuvel en De Vroome (2023).

⁴⁷ Van der Vegt e.a. (2020).

⁴⁸ Day en Hong (2016).

⁴⁹ Van der Aa e.a. (2021).

⁵⁰ MWM2 (2019).

⁵¹ Van der Aa e.a. (2021).

⁵² Ledoux (2021).

⁵³ Ouwehand e.a. (2022).

⁵⁴ Van der Aa e.a. (2021).

Inspectie van het Onderwijs blijkt dat basisscholen met een hoge achterstandsscore grotere personeelstekorten hebben dan scholen met een lagere score.⁵⁵ Leraren op deze achterstandsscholen ervaren de uitdagingen met het personeelsbestand vaker als zeer problematisch tot ernstig, dan leraren die op scholen werken met minder leerlingen met onderwijsachterstanden.⁵⁶

In het rapport van de Inspectie van het Onderwijs geven schoolleiders aan welke gevolgen deze personeelstekorten meebrengen, namelijk: beperkt(e) onderwijstijd en -aanbod, minder ontwikkelingsondersteuning voor leerlingen, beperkte professionaliseringsmogelijkheden voor startende leraren, maar ook inperking van onderwijsverbetering en -innovatie. Al zijn er meerdere factoren die de relatie tussen tekorten en kwaliteitsverschillen beïnvloeden, kwaliteitsverschillen tussen scholen met een groot en klein lerarentekort⁵⁷ zijn merkbaar. Van de scholen met een groot lerarentekort kreeg ongeveer 30% in 2023 een ‘onvoldoende’ als eindoordeel van de Inspectie van het Onderwijs, tegenover 9,5% van de scholen met een klein lerarentekort.

Een specifiek punt als het gaat om de ongelijke verdeling van leraren over scholen betreft de ‘zelfsortering van leraren’. Onderzoek laat zien dat scholen die een groter aandeel kinderen met universitair opgeleide ouders bedienen, een hoger percentage leraren met een masterdiploma in dienst hebben, terwijl scholen met een hoog percentage leerlingen met een niet-westerse migratieachtergrond meer leraren met een niet-westerse migratieachtergrond in dienst hebben.⁵⁸ Deze patronen zijn sterker in stedelijke gebieden, waar zowel ouders als leerkrachten meer mogelijkheden hebben om hun voorkeuren voor school-, leerling- en leerkrachtkenmerken uit te drukken. Overigens hoeft sortering niet per se een negatief effect te hebben op de uitkomsten van de leerlingen. Vooral voor leerlingen met een migratieachtergrond kan het bevorderlijk zijn om les te krijgen van een leraar die ook een migratieachtergrond heeft. Een groter probleem, volgens Prokic-Breuer, Vermeulen en De Wolf lijkt te zijn dat, met name in de vier grote steden, jonge leraren zich vaker sorteren naar scholen met een kleiner aandeel leerlingen met laagopgeleide ouders en een kleiner aandeel leerlingen met een migratieachtergrond. “Als het lerarentekort zich juist met name laat gelden op scholen met veel leerlingen met deze kenmerken, zijn deze patronen in lerarensortering reden tot zorg voor beleidsmakers.”⁵⁹

2.4 Van uitdagingen naar handelingsrepertoire

Uit eerder onderzoek blijkt dat veel beleidsmaatregelen over onderwijsachterstanden zich slechts beperkt richten op het ondersteunen en toerusten van onderwijsprofessionals (leraren en schoolleiders), terwijl juist zij in de onderwijspraktijk uitvoeringskeuzes maken.⁶⁰ Bovendien richt onderzoek naar de ervaren toerusting van onderwijsprofessionals zich doorgaans niet specifiek op verschillen tussen scholen met uiteenlopende achterstandsscores, waardoor een gedetailleerd beeld ontbreekt. Verder blijkt dat bij een deel van de maatregelen de onderliggende beleidstheorie onvoldoende uitgewerkt is, waardoor het onduidelijk blijft hoe deze interventies bijdragen aan de

⁵⁵ Inspectie van het Onderwijs (2024).

⁵⁶ Van der Aa e.a. (2021).

⁵⁷ We definiëren een groot lerarentekort als 5% of meer en een klein lerarentekort als minder dan 5%.

⁵⁸ Prokic-Breuer, Vermeulen en De Wolf (2023).

⁵⁹ Prokic-Breuer, Vermeulen en De Wolf (2023).

⁶⁰ Reuvers e.a. (2024).

gestelde doelen.⁶¹ Deze inzichten vormen de basis voor de verdere uiteenzetting van interventies die zich wel richten op de toerusting en ondersteuning van onderwijsprofessionals op scholen met een hoge achterstandsscore op de eerder beschreven vier niveaus: het leerling- en klasniveau, het niveau van de onderwijsprofessional en school, het niveau van de school en beleid, en het maatschappelijk niveau.

2.4.1 Ondersteuning op leerling- en klasniveau

Differentiëren en cultureel responsief lesgeven

Onderzoek benadrukt dat leraren op achterstandsscholen, naast vakspecifieke kennis (zoals taal, lezen en rekenen), ook moeten weten hoe ze leerlingen kunnen helpen met taken als plannen, concentreren, taakgerichtheid, doorzettingsvermogen en omgaan met emoties. Deze vaardigheden, executieve functies, moeten ze actief oefenen met de leerlingen.⁶² Daarnaast dienen leraren goed te kunnen differentiëren op basis van specifieke leer- en ondersteuningsbehoeften, kennis hebben van de culturele achtergrond van leerlingen en inspelen op hun voortrajecten. Tot slot onderstrepen de onderzoekers het belang van professionalisering via bijvoorbeeld lesobservaties (lesson study), studiedagen, teambesprekingen en het gebruik van didactische modellen, zoals EDI en GRIMM. Belangrijk hierbij is dat de behoefte aan professionalisering op een onderdeel van het vak als leraar vaak samengaat met de wens om zich op een ander onderdeel ook verder te ontwikkelen. Zo kan de behoefte aan meer training in vakspecifieke kennis over basisvaardigheden samengaan met training in klassenmanagement. Ongeveer 60% van de leraren in het po geeft aan dat zij behoefte hebben aan professionalisering op meerdere inhoudsgebieden tegelijk.⁶³

Onderzoek laat zien dat sterk didactisch en differentiërend handelen leraren kan helpen de sociale en culturele kloof met leerlingen op achterstandsscholen te verkleinen. Een overzichtsstudie van Europese en Amerikaanse literatuur identificeert daarbij leraarsvaardigheden voor lesgeven in stedelijke, diverse contexten met sociale polarisatie. Een van de kernpunten is het vermogen van leraren om zich aan te passen aan de sociaal-culturele en economische achtergrond van hun leerlingen.⁶⁴ Een ander belangrijk aspect uit de studie is het bewustzijn van de leraar van sociale processen en ongelijkheid, zoals stereotypering, vooroordelen en machtsverhoudingen. Gaikhorst en collega's benadrukken ook dat leraren hun eigen gedrag blijvend moeten onderzoeken en aanpassen.⁶⁵

Een benadering waarbij de houding van leraren centraal staat in het omgaan met maatschappelijke en culturele verschillen op school, is cultureel responsief lesgeven. Dit begint met kritische zelfreflectie op eigen overtuigingen en opvattingen over diversiteit, met als doel lessen te bouwen op basis van de talenten, kennis en ervaringen die leerlingen buiten school opdoen.⁶⁶ Zowel uit de overzichtsstudie van Gaikhorst en collega's als uit een literatuurstudie naar effectief cultureel responsief lesmateriaal blijkt een aantal aspecten bij te kunnen dragen aan cultureel responsief

⁶¹ Idem.

⁶² Van Langen en Veen (2024b).

⁶³ Buisman, Krepel, Mariën e.a. (2025)

⁶⁴ Gaikhorst e.a., (2020).

⁶⁵ Gaikhorst e.a., (2019).

⁶⁶ Hammink (2022).

onderwijs.⁶⁷⁶⁸ Een eerste aspect is aandacht voor het integreren van de verschillende (culturele) achtergronden van leerlingen in lesinhoud en -materiaal om de diversiteit in klassen beter te representeren en stigmatisering tegen te gaan. Een tweede aspect is dat de leraar zelf kritisch kijkt, of samen met leerlingen, naar de manier waarop kennis geconstrueerd wordt (bijvoorbeeld met lesmateriaal). Een derde aspect is in het onderwijsaanbod ruimte maken om leerlingen beter om te laten gaan met culturele diversiteit (wisselen van perspectief, laten leren en ervaren in gemengde groepen). Een vierde aspect is meer open te staan voor achtergronden van leerlingen in lesvormen en lesmateriaal (bijv. gebruik van eigen taal toestaan). Tot slot werkt het versterken van de sociale cultuur van de onderwijsinstelling om de positie van leerlingen met een minderheidsachtergrond te versterken (bijv. door beleidsmaatregelen). Vanuit de literatuur zijn er signalen dat cultureel responsief lesgeven kan bijdragen aan de betrokkenheid, interculturele competenties en leerprestaties van leerlingen.⁶⁹

De Nederlandse socioloog El Hadioui ontwikkelde een benadering om leraren te ondersteunen bij het overbruggen van sociaal-culturele kloven die in superdiverse stedelijke contexten vaak voorkomen.⁷⁰ Hij onderscheidt hierbij drie culturele domeinen: de schoolcultuur, de straatcultuur en de thuiscultuur. Leerlingen bewegen zich dagelijks tussen deze werelden, wat kan leiden tot spanningen, verminderde motivatie en een negatieve groepsdynamiek in de klas.

Het door El Hadioui ontwikkelde programma 'De Transformatieve School' richt zich op het versterken van het handelingsrepertoire van leraren en schoolleiders in dit spanningsveld van drie culturen. Via professionaliseringstrajecten en cultuurveranderingsprogramma's worden zij toegerust om de verschillende culturele invloeden beter te begrijpen en te verbinden.⁷¹ Het programma benadrukt het belang van leerlingen serieus nemen, actief luisteren, het stimuleren van zelfeffectiviteit en het centraal stellen van respect in de interactie met leerlingen. Dit draagt bij aan een versterking van het vertrouwen van leraren in hun eigen kunnen (teacher self-efficacy) en bevordert het collectieve vermogen van schoolteams om met complexe uitdagingen om te gaan (collective efficacy).

Binnen De Transformatieve School vervult de schoolleider een sleutelrol. De schoolleider is niet enkel organisator of manager, maar ook een cultuurdrager en cultuurveranderaar. Van hem of haar wordt verwacht dat leraren zich gesteund, veilig en geïnspireerd voelen in hun zoektocht naar manieren om om te gaan met de dynamieken van de drie culturen. Dit vraagt om een specifieke vorm van leiderschap, waarin aandacht bestaat voor de gevoelens, professionaliseringsbehoeften en handelingsmogelijkheden van leraren. In een stedelijke context, waar sociaal-culturele kloven sterker aanwezig kunnen zijn en gewichtsscores van scholen vaak hoger liggen, kan dit andere of aanvullende leiderschapskwaliteiten vereisen dan in minder complexe schoolomgevingen. De rol van de schoolleider binnen De Transformatieve School is daarmee gericht op het gezamenlijk vormgeven van de schoolcultuur en het faciliteren van een continu proces van transformatie.

⁶⁷ Gaikhorst e.a., (2020).

⁶⁸ Wolf en Bakker (2023).

⁶⁹ Idem.

⁷⁰ El Hadioui (2011).

⁷¹ De Transformatieve School is sinds 2012 een verbetercultuur- en professionaliseringsprogramma voor scholen, vooral in (groot)stedelijke gebieden, dat gericht is op leraren en schoolleiders en bedoeld is om het geloof in eigen kunnen (self-efficacy) van alle leerlingen te versterken. Zie: <https://detransformatieveschool.org/>.

Samenwerking met ouders

Ook een brug slaan naar de thuiscultuur van leerlingen kan leraren helpen volgens El-Hadioui. Het samenwerken met ouders blijkt ook behulpzaam bij het lesgeven op scholen in een stedelijke en diverse omgeving.⁷² Ouderbetrokkenheid betekent dat ouders actief meedoen aan het onderwijs van hun kind. Ouders en school werken hierbij samen en delen de verantwoordelijkheid voor de ontwikkeling van het kind. Wanneer leraren ouders van leerlingen met een risico op onderwijsachterstand informeren over huiswerk, gedrag en leerprestaties, resulteert dit in beter gedrag en hogere leerprestaties.⁷³ Een mogelijke verklaring is dat ouders de ontvangen informatie gebruiken om hun kinderen thuis beter te ondersteunen. Het belang van samenwerking met ouders bleek ook uit het Whole Child Development Programma, waarbij leraren-in-opleiding aangaven dat meer inzicht in de achtergrond en thuissituatie van leerlingen hen hielp beter contact te maken met de leerlingen.⁷⁴ Zonder kennis van de thuissituatie kunnen leraren niet goed inspelen op de behoeften van leerlingen, wat een passend aanbod en klimaat belemmert. Ouderbetrokkenheid kan bestaan uit gesprekken op school, hulpmiddelen of het geven van ondersteuning aan ouders, zoals opvoedadvies of (NT2-)taallessen.

Onderwijskansen verbeteren

Er is een aantal educatieve programma's voor scholen, waarvan de effectiviteit is erkend⁷⁵ door het Nederlands Jeugdinstituut, waarmee leraren de onderwijsachterstanden kunnen voorkomen of tegengaan en de onderwijskansen van leerlingen in achterstandssituaties kunnen verbeteren. Voorbeelden hiervan zijn (voor- en vroegschoolse) programma's zoals Piramide, Startblokken en LOGO3000. Deze programma's zijn vooral bedoeld voor jongere leerlingen, zoals in de onder- of middenbouw van de basisschool of in de kinderopvang en minder voor oudere leerlingen in de bovenbouw.

Leerlingen in een achterstandspositie zijn gebaat bij gerichte taalstimulering door hun leraren op school.⁷⁶ Het gaat hier specifiek om taalachterstanden die samenhangen met de (gezins-)situatie van kinderen. Wanneer leraren extra taalaanbod, mogelijkheden voor taalgebruik en ondersteuning bieden, profiteren deze kinderen hiervan. Onderzoek toont aan dat meertaligheid in de klas positief kan zijn voor de taalvaardigheid, aandacht en het zelfvertrouwen van leerlingen als leraren ruimte geven aan andere talen naast het Nederlands.⁷⁷ Dit wordt ook wel 'translanguaging' genoemd.

Extra lessen helpen bij het verminderen van onderwijsachterstanden.⁷⁸ Bij aanzienlijke achterstanden kunnen deze lessen bijna een volledig niveau inhalen, mits ze gecombineerd worden met het verbeteren van negatief gedrag en houding. Andere effectieve maatregelen zijn het indelen van klassen op leerprestatie, kleinere klassen (max. 21 leerlingen) en deelname aan zomerscholen.

⁷² Gaikhorst e.a. (2020).

⁷³ Centraal Planbureau (2020).

⁷⁴ De Voogd (2022).

⁷⁵ De Erkenningscommissie Interventies van het Nederlands Jeugdinstituut (NJI) beoordeelt of jeugdinterventies erkent kunnen worden bij aanwijzingen voor goede onderbouwing en effectiviteit. Zie: <https://www.nji.nl/interventies/erkenningprocedure>.

⁷⁶ Broekhof (2021).

⁷⁷ Broekhof (2021).

⁷⁸ Centraal Planbureau (2020).

Onderzoekende houding

Een onderzoekende houding houdt in dat onderwijsprofessionals samen met onderzoekers praktijkonderzoek doen. Zo kunnen ze problemen op scholen met veel achterstand beter begrijpen en oplossingen vinden. Dit heet evidence-informed werken.⁷⁹ Binnen het evidence-informed werken betekent een onderzoekende houding: het systematisch en cyclisch werken om onderwijs te verbeteren.⁸⁰ Een onderzoekende houding is belangrijk voor leraren om maatschappelijke en vakinhoudelijke ontwikkelingen bij te houden en om complexe dilemma's in hun werk effectief te benaderen⁸¹, zoals bijvoorbeeld achterstandenproblematiek in de klas of de school.⁸²

2.4.2 Ondersteuning op niveau van school en beleid

Extra ondersteuning en randvoorwaarden

Goede ondersteuning en randvoorwaarden zijn belangrijk voor het werken op scholen met een hoge achterstandsscore. Het Centraal Planbureau benadrukt in een rapport over kansrijk onderwijsbeleid het belang van ondersteuning, zoals coaching, intensieve samenwerking met ervaren leraren, mentoren voor beginnende leraren en het geven van een vast leerjaar aan nieuwe leraren.⁸³ Deze ondersteunende maatregelen helpen leraren om leerlingen met onderwijsachterstanden zo goed mogelijk te begeleiden. Ook extra hulp, zoals door onderwijsassistenten, draagt bij aan het verkleinen van achterstanden en het verlagen van de werkdruk. TALIS-2024 laat zien dat extra ondersteuning in de klas tot de top 5 behoort van factoren die het beroep van leraar aantrekkelijk maken.⁸⁴

Bepaalde randvoorwaarden kunnen ertoe bijdragen dat leraren ervoor kiezen om te werken op een school met een hoge achterstandsscore. Uit onderzoek blijkt dat leraren een duidelijke voorkeur hebben voor scholen met een lagere leerling-leraarverhouding, wat duidt op kleinere klassen.⁸⁵ Daarnaast zijn leraren over het algemeen minder bereid om te werken op scholen waar de verhouding tussen ondersteunend personeel en leraren hoog is, oftewel waar relatief veel ondersteunend personeel aanwezig is ten opzichte van het aantal leraren. Dit wordt door sommige leraren gezien als een teken van organisatorische problemen, een zware leerlingpopulatie of een complexe schoolomgeving die veel extra ondersteuning vereist. Zulke omstandigheden kunnen duiden op een hogere werkdruk of uitdagender gedrag van leerlingen, wat het werken op deze scholen minder aantrekkelijk maakt. Verder geven leraren de voorkeur aan scholen met hogere gemiddelde toetscores en een meer ervaren team, gemeten naar de gemiddelde leeftijd van het personeel.

Een sociaal veilig en positief schoolklimaat voor leerlingen

Uit de studie komt het verbeteren van het schoolklimaat naar voren als een belangrijke factor bij het aangaan van uitdagingen.⁸⁶ Onderzoek laat zien dat programma's die gericht zijn op prosociaal gedrag en veiligheid effectief zijn bij het creëren van een positief schoolklimaat. Ze zorgen voor betere sociale relaties en minder pestgedrag. Voorbeelden zijn School Wide Positive Behavior

⁷⁹ Gaikhorst e.a. (2019).

⁸⁰ Ros en Schenke (2023).

⁸¹ Kyndt e.a. (2016).

⁸² Day en Hong (2016).

⁸³ Centraal Planbureau (2020).

⁸⁴ Buisman, Krepel, Mariën e.a. (2025)

⁸⁵ Bonhomme e.a. (2016).

⁸⁶ Van der Vegt e.a. (2020).

Support (ook wel PBS genoemd) en Uncommon Schools uit de Verenigde Staten en het Nederlandse programma de Veilige School.

Onderwijskundig leiderschap

Van de schoolleiders in het po geeft 29% aan te weinig tijd te hebben voor onderwijskundig leiderschap, wat de kwaliteit van het onderwijs belemmert.⁸⁷ Dit leiderschap, getoond door zowel de schoolleider als leraren, is belangrijk voor een school met een hoge achterstandsscore om verschillende redenen. Ten eerste komt uit de overzichtsstudie van Van der Vegt en collega's het belang van een goede schoolleider, die effectief aanstuurt, een duidelijke onderwijskundige visie heeft en weet wat er in de dagelijkse lespraktijk speelt.⁸⁸ Ook bij het aanmoedigen en faciliteren van een schoolteam speelt de schoolleider een doorslaggevende rol op het gebied van kansenbevordering binnen de school.⁸⁹⁹⁰ Scholen met een complexe leerlingenpopulatie die succesvol blijken om te gaan met hun achterstandsproblematiek, hebben volgens de Inspectie van het Onderwijs dan ook een goede schoolleider.⁹¹ Ander onderzoek benadrukt dat effectieve schoolleiders een duidelijke visie hebben, hoge verwachtingen stimuleren, evidence-based keuzes maken en een deskundig team samenstellen dat gericht is op het werken met een complexe leerlingenpopulatie.⁹²

Dat schoolleiders onderwijzend personeel betrekken bij hun beleid, is ten tweede doorslaggevend voor de implementatie van kansrijk onderwijsbeleid. Uit een studie op stedelijke scholen gekenmerkt door armoede bleken schoolleiders succesvoller wanneer ze de input en ervaring van leraren betrokken, dan wanneer schoolleiders de leraren routinematig bewezen effectieve maatregelen oplegden.⁹³ Een sterke samenwerkingscultuur binnen de school blijkt ook van belang volgens overzichtsstudies, wat zich uit in een sterke teamgeest, collegiale mentaliteit en eigenaarschap van onderwijzend personeel.⁹⁴⁹⁵

Professionalisering

Een manier om leiderschap in te zetten, is via een professionele leergemeenschap (PLG). Een professionele leergemeenschap heeft als doel om alle actoren binnen de school te laten leren, om zodoende capaciteit op te bouwen voor duurzame onderwijsverbetering.⁹⁶ Ook het werken met een continue verbeteringsmethode (bijv. PDCA-cyclus) kan ervoor zorgen dat leraren (met tijd en gelegenheid) 'bottom-up' kunnen bijdragen aan een aanpak tegen onderwijsachterstanden.⁹⁷⁹⁸ Leraren profiteren van een 'feedbackcultuur', waarin ze openstaan voor collegiale consultatie en het uitvoeren en ontvangen van lesobservaties. Bij het volgen van professionaliseringstrajecten is het

⁸⁷ Buisman, Krepel, Mariën e.a. (2025)

⁸⁸ Van der Vegt e.a. (2020).

⁸⁹ Cohen e.a. (2018).

⁹⁰ Day en Hong (2016).

⁹¹ Inspectie van het Onderwijs (2017).

⁹² Van Langen en Veen (2024b).

⁹³ Kraft en Papay (2014)

⁹⁴ Gaikhorst e.a. (2020).

⁹⁵ Van der Vegt e.a. (2020).

⁹⁶ Houtveen en Van den Berg (2018).

⁹⁷ Van Langen en Veen (2024b).

⁹⁸ Day en Hong (2016).

voor de effectiviteit van belang dat deze aansluiten bij de dagelijkse lespraktijk van leraren, zoals bijvoorbeeld achterstandsproblematiek op de school.⁹⁹

Integrale schoolaanpak

Uit onderzoek naar Nederlands onderwijsachterstandenbeleid (OAB) op schoolniveau blijkt dat er minder bekend is over integrale schoolaanpakken dan over afzonderlijke interventies en/of maatregelen.¹⁰⁰ De meeste scholen (5 op de 6), die OAB-middelen ontvangen, hebben een aanpak om onderwijsachterstanden tegen te gaan, maar het is vaak niet duidelijk wat de onderliggende visie precies is. De onderzochte basisscholen verschillen aanzienlijk in context, onderwijsconcept, en visie op het bevorderen van onderwijsachterstanden, maar pakken een aantal punten hetzelfde aan. Op didactisch gebied, waarbij de meeste scholen een gestructureerd curriculum aanbieden, met veel directe instructie en differentiatie, stimulering van de basisvaardigheden en extra (of verrijkt) onderwijsaanbod onder en buiten de reguliere lestijd. Naast focus op de basisvaardigheden richten scholen zich ook op de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen, zoals positief gedrag. Ook het volgen van de ontwikkeling van leerlingen, door leerlingvolgsystemen en analyses wordt ingezet als extra of preventieve ondersteuning. Verder besteden scholen aandacht aan wat er buiten de school gebeurt, door ouders te betrekken, maar ook andere zorg-, onderwijs- en (kinder)opvangpartners in de wijk.

2.4.3 Ondersteuning op niveau van de schoolomgeving

De context van de school en bijbehorend beleid worden ook als onderdeel gezien bij het lesgeven op scholen met een hoge achterstandsscore.¹⁰¹ Op dit niveau kan samenwerking en communicatie worden opgezocht in de lokale omgeving.

Interprofessionele samenwerking

De afgelopen jaren werken onderwijs, gemeente, jeugdhulp, kinderopvang en andere partijen steeds nauwer samen om de ontwikkeling van kinderen gezamenlijk te ondersteunen. Dit zogeheten interprofessioneel samenwerken betekent dat zorg-, jeugd- en onderwijsprofessionals samen verantwoordelijk zijn voor een optimale leer- en ontwikkelomgeving. Scholen hebben daarbij contact met tientallen externe partners, waarvan gemeenten, kinderopvangorganisaties, jeugdzorg en samenwerkingsverbanden Passend Onderwijs het belangrijkste zijn.¹⁰² Deze samenwerking is van belang om snel te kunnen handelen bij uitdagingen en problemen, en dragen eraan bij dat leerlingen tijdig passende ondersteuning aangeboden krijgen. Op wijkniveau wordt bijvoorbeeld samengewerkt met bibliotheken om een rijk buitenschools aanbod te realiseren.

Interprofessionele samenwerking leidt tot betere uitkomsten voor kinderen en ouders, maar draagt ook bij aan de tevredenheid en professionele ontwikkeling van leraren. Leraren ervaren een goed lopende samenwerking als een verrijking: het verlaagt hun werkdruk, geeft ruimte om zich te richten op onderwijs en biedt via de 'blik van buiten' nieuwe inzichten in de leefwereld van leerlingen. Ook doen zij nieuwe kennis en vaardigheden op.¹⁰³

⁹⁹ Gaikhorst e.a. (2019).

¹⁰⁰ Van Langen & Van Veen (2024a).

¹⁰¹ Gaikhorst e.a. (2020).

¹⁰² Kindcentrum, (2020).

¹⁰³ Van Miltenburg e.a. (2022).

Sommigen benadrukken de rol van het schoolbestuur bij het inrichten van een stevige onderwijs-zorgstructuur, anderen pleiten ervoor jeugdhulp zoveel mogelijk in de school te organiseren. Daarnaast kan het OAB-beleid zich richten op de inzet van externe deskundigen of ‘critical friends’, zoals via gezamenlijke studiedagen of gedeelde voorzieningen (zoals een schakelklas).¹⁰⁴

Ook is de rol van schoolleiders cruciaal, blijkt uit onderzoek van het Arbeidsmarktplatform PO.¹⁰⁵ Zij moeten netwerken bouwen, actief partners zoeken en – samen met hun team – bepalen met wie en hoe wordt samengewerkt. Ook leraren spelen hierin een rol: zij moeten weten wanneer en bij wie ze hulp kunnen inschakelen, contacten onderhouden en soms coördineren tussen school en externen.

2.4.4 Ondersteuning op maatschappelijk niveau

Onderwijsachterstandenbeleid

Het onderwijsachterstandenbeleid (OAB) is ontwikkeld om kinderen uit sociaaleconomisch achtergestelde milieus gelijke kansen te bieden. Het is een dynamisch en complex beleid, doorgaans geleid vanuit de ministeries van OCW, VWS en SZW, dat meerdere keren is bijgesteld op basis van maatschappelijke ontwikkelingen of politieke winden.¹⁰⁶ Schoolorganisaties spelen een belangrijke rol, naast gemeenten en de ministeries bij het uitvoeren van het beleid. In 2024 werd € 943 miljoen besteed aan OAB, waarvan respectievelijk 60% en 40% naar gemeenten en schoolorganisaties ging op basis van de door CBS berekende achterstandsscores.¹⁰⁷¹⁰⁸ Over de effectiviteit van het nationale OAB-beleid bestaat onzekerheid, omdat onderwijsachterstanden voor sommige kinderen heel hardnekkig blijken.

In andere (Noord/West)-Europese landen wordt vergelijkbaar onderwijsachterstandenbeleid gevoerd.¹⁰⁹ In Vlaanderen bestaat het GOK-beleid (Gelijke Onderwijskansenbeleid), dat zich richt op scholen met leerlingen, van wie de kenmerken vooral samenhangen met socio-economische achtergrond, etnische herkomst en thuistaal. In Engeland worden onder de noemer Pupil Premium middelen toegekend aan scholen om onderwijskansen voor kwetsbare kinderen te vergroten, bijvoorbeeld om schoolmaaltijden aan te bieden.¹¹⁰ In Frankrijk verstrekken ze via het programma L'éducation prioritaire middelen aan de meest sociaaleconomisch kwetsbare onderwijszones. Ook internationaal bestaat geen eenduidigheid over de effectiviteit van het inzetten van onderwijsachterstandenmiddelen.¹¹¹

¹⁰⁴ Van Langen en Veen (2024b).

¹⁰⁵ Van Miltenburg e.a. (2022).

¹⁰⁶ Klopogge en De Wit (2015).

¹⁰⁷ DUO (2023).

¹⁰⁸ GOAB (2023).

¹⁰⁹ Vandevoort e.a. (2020).

¹¹⁰ Department for Education (2016).

¹¹¹ Vandevoort e.a. (2020).

Basisscholen ontvangen middelen op basis van 'achterstandsscore' (OAB-middelen)

Het CBS berekent jaarlijks per basisschool een 'achterstandsscore' op basis van verschillende indicatoren om de onderwijsachterstanden te bepalen en gerichte interventies te ontwikkelen. Om de achterstandsscore te berekenen, gebruikt het CBS de onderwijsscores van leerlingen. Daarbij wordt gekeken naar factoren zoals ouderkenmerken (zoals opleidingsniveau, herkomst, verblijfsduur van de moeder in Nederland, schuldsanering en het gemiddelde opleidingsniveau van de moeders op school), onderwijsprestaties (zoals Cito-scores) en de leerpotentie van het kind (intelligentiescores). Deze score geeft de verwachte onderwijsachterstand weer en bepaalt hoeveel onderwijsachterstandenbudget (OAB-middelen) een schoolorganisatie ontvangt. Het doel is om scholen met leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben, bijvoorbeeld op het gebied van taal, gericht te helpen.

Sinds 2019 worden jaarlijks de budgetten voor de OAB-middelen verdeeld op basis van de berekende achterstandsscores door het CBS. Om versnippering van budget tegen te gaan, wordt gewerkt met een drempelwaarde. Zo ontvangen alleen de scholen met een relatief hoge achterstandsscore financiële middelen. In 2024 ontving 40% van de basisscholen gemiddeld zo'n € 62.000 aan budget. Schoolorganisaties bepalen zelf waaraan ze de middelen uitgeven, bijvoorbeeld aan naschoolse educatie, zomerscholen, kleinere groepen (zodat leraren meer individuele aandacht kunnen geven). Ook kan het worden gebruikt om extra onderwijsassistenten in te zetten, als 'extra handen' in de klas.

Naast de achterstandsscore berekent het CBS ook de 'schoolweging', op basis van vergelijkbare ouderkenmerken. De Inspectie van het Onderwijs gebruikt deze weging om de complexiteit van de leerlingenpopulatie en leerresultaten te beoordelen. Hoe hoger de schoolweging (tussen 20 en 40), hoe groter de mogelijkheden op onderwijsachterstanden. De meeste scholen die OAB-middelen ontvangen, hebben een schoolweging boven de 30.

Uit onderzoek van Jonk en De Wolf blijkt dat de inzet van OAB-middelen niet heeft geleid tot een toename van het aantal leraren op scholen met veel leerlingen met onderwijsachterstanden.¹¹² Hoewel deze achterstandsscholen gemiddeld meer leraren per leerling hebben, zien ze dat deze verhouding sinds 2016 nauwelijks veranderd, terwijl op scholen met weinig achterstandsscholen het aantal leerlingen per leraar juist is afgenomen. In de G5-steden, met gemiddeld hoger aandeel achterstandsscholen en groot tekort aan leraren, wordt dit patroon bevestigd: daar hebben de OAB-middelen niet geleid tot een toename van het aantal leraren. De onderzoekers concluderen dan ook dat de OAB-middelen hun doel, het versterken van het onderwijsaanbod voor kwetsbare leerlingen, onvoldoende lijken te bereiken. Dit wijst op een verslechtering van de relatieve positie van achterstandsscholen.

Op dit moment vindt er door het CBS een herijking van de indicator onderwijsachterstanden plaats. De verwachte ingangsdatum hiervan is 1 januari 2027.

¹¹² Jonk en De Wolf (2025).

Arbeidsmarkttoelage

Naast onderwijskundige interventies die direct gericht zijn op leerlingen of op het versterken van de professionaliteit van het onderwijspersoneel, zijn er ook maatregelen die zich richten op het behoud van huidig personeel of het voorkomen van uitstroom van personeel op scholen met hoge achterstandsscores. Immers, scholen met hoge achterstandsscores hebben vaak ook hoge personeelstekorten.¹¹³ Een beleidsmaatregel die gericht is op het verhogen van de aantrekkelijkheid van werken op een school met hoge achterstandsscores, is de arbeidsmarkttoelage. Eerder onderzoek van het Arbeidsmarktplatform PO beschrijft de beleidstheorie achter de arbeidsmarkttoelage.¹¹⁴ Er wordt “verondersteld dat de arbeidsmarkttoelage het werk op scholen met het grootste risico op onderwijsachterstanden ‘aantrekkelijker’ maakt, door het personeel op deze scholen te belonen met een extra bonus.[...]” De aanname hierbij is dat onderwijspersoneel (gedeeltelijk) gevoelig is voor extra financiële prikkels, als onderdeel van hun beloning.

Op de 15% van de scholen met het grootste risico op onderwijsachterstanden kreeg het onderwijspersoneel een extra beloning van 5%-8% van het maandsalaris. Voor de arbeidsmarkttoelage is landelijk een budget beschikbaar van € 375 miljoen (schooljaren 2021/2022 en 2022/2023).

Uit onderzoek blijkt dat het merendeel van onderwijsprofessionals op deze scholen waarde hecht aan de arbeidsmarkttoelage.¹¹⁵ Alhoewel internationaal onderzoek (in o.a. Frankrijk en Noorwegen) positieve effecten laat zien van vergelijkbare maatregelen (loonsverhogingen) op het aantal werkzame leraren, blijven in Nederland effecten op de mobiliteit van leraren naar deze scholen uit: het aantal leerlingen per leraar is niet gedaald, leraren werkten niet meer uren en er zijn geen effecten gezien op het aantrekken of behouden van leraren. Dit suggereert dat de arbeidsmarkttoelage weinig effect had op hun interesse in werken op scholen met hoge achterstandsscores.¹¹⁶ Ook het onderzoek van het Arbeidsmarktplatform PO laat gematigde effecten zien. Hoewel personeel op scholen met een hoge achterstandsscore de toelage waardeert, blijkt deze niet doorslaggevend voor het aantrekken of behouden van leraren.¹¹⁷

Vorbereiding via lerarenopleidingen

Waar het gaat om maatregelen moet niet alleen gericht worden op ‘zittende’ leraren, maar ook ‘aankomende’ leraren. In lerarenopleidingen aandacht geven aan achterstandsproblematiek is cruciaal voor het toerusten van toekomstige leraren om te werken in scholen met een hoge achterstandsscore. Onderzoek toont aan dat voorbereiding en ondersteuning van leraren-in-opleiding helpt om beter en zelfverzekerder om te gaan met de specifieke situaties op scholen met achterstand, zoals het omgaan met sociale ongelijkheden en de samenwerking met ouders van diverse achtergronden.¹¹⁸

Onderzoekers hebben gekeken naar curricula van pabo-opleidingen in relatie tot het voorbereiden van studenten op het lesgeven in stedelijke context, waarbij kansenongelijkheid, sociale polarisatie

¹¹³ Inspectie van het Onderwijs (2024).

¹¹⁴ Van der Aa e.a. (2023), p. 2-3.

¹¹⁵ Van der Aa e.a. (2021).

¹¹⁶ Centraal Planbureau (2025).

¹¹⁷ Van der Aa e.a. (2021).

¹¹⁸ Gaikhorst e.a. (2020).

en superdiversiteit van leerlingen en ouders een grote rol speelt.¹¹⁹ Het bleek dat er vooral aandacht was voor taalontwikkeling, differentiatie en (inter)professionele samenwerking. Minder aandacht ging uit naar lesinhoud, kennisconstructie, ouderbetrokkenheid, sociaal-maatschappelijke thema's, kansenongelijkheid en de (sociaal-culturele) context van de school.

Subsidieregelingen en programma's

In het kader van kansengelijkheidsbevordering kunnen samenwerkingsverbanden van scholen, gemeenten en maatschappelijke organisaties sinds 2023 gebruik maken van de subsidie 'School en Omgeving' van het ministerie van OCW.¹²⁰ Deze subsidie stimuleert gelijke kansen voor kinderen door scholen te laten samenwerken met lokale partners. Het programma heeft twee doelen: een ondersteunende omgeving creëren waarin alle kinderen zich kunnen ontwikkelen, en samenwerking tussen scholen, gemeenten en lokale partijen versterken. Met de subsidie kunnen samenwerkingen extra activiteiten aanbieden op gebieden zoals sport, cultuur, cognitieve en sociale ontwikkeling, en zelf- en wereldoriëntatie. De subsidie heeft ook mogelijke 'verlichtende' effecten voor leraren op scholen. Een rijk schoolaanbod wordt namelijk vaak uitbesteed aan (lokale)partners in de wijk, zoals de bibliotheek, de sportvereniging, het theater, of een welzijnsorganisatie, waarbij de leraren worden ontzien en tijd hebben voor andere taken.

Uit een rapportage over een rijk schooldagprogramma in Rotterdam¹²¹ blijkt dat een aantal scholen het programma gericht inzetten om de werkdruk van leraren te verlagen of ze te laten focussen op het geven van vakken in de basisvaardigheden.¹²² In maart 2025 kondigde de overheid aan dat het programma School en Omgeving na afloop van de tweede subsidieronde (2025-2028) niet langer tijdelijk via subsidies, maar op een duurzame en structurele manier zal worden bekostigd. Hiervoor wordt een aanvullende bekostigingsregeling ingevoerd.¹²³

Vanaf het schooljaar 2024-2025 is ook subsidie beschikbaar voor het instellen van een brugfunctionaris.¹²⁴ Deze brugfunctionaris kan voor scholen figuurlijk de 'brug slaan' naar kinderen, hun gezinnen, professionals, instanties en partners in de wijk, ook bij kwesties die niet specifiek gerelateerd zijn aan onderwijs. In Groningen wordt al sinds 2010 met brugfunctionarissen gewerkt op scholen waar veel leerlingen onderwijsachterstanden hebben¹²⁵

Alhoewel de ondersteuning vanuit subsidies over het algemeen door scholen gewaardeerd wordt, blijkt uit diverse studies ook dat scholen het vinden van een passende financieringsvorm, mede ingegeven door de tijdelijkheid van de subsidieringen, als een uitdaging ervaren. Het kost scholen veel tijd en moeite om de subsidies aan te vragen en de besteding daarvan te verantwoorden. Ook benoemen zij het gebrek aan samenhang tussen de subsidies als uitdaging, omdat regelingen vaak los van elkaar staan, verschillende voorwaarden kennen en afzonderlijke verantwoording vragen. Dit maakt het moeilijk om een integrale, lange-termijnaanpak te realiseren.^{126,127}

¹¹⁹ Gaikhorst e.a. (2020).

¹²⁰ Dienst Uitvoering Subsidies aan Instellingen (z.d.a).

¹²¹ Dagprogrammering Rotterdam, zie: <https://onderwijs010.nl/dagprogrammering/>.

¹²² Kruiter e.a. (2023)

¹²³ Ministerie van OCW (2025).

¹²⁴ Dienst Uitvoering Subsidies aan Instellingen (z.d.b).

¹²⁵ Van Loon (2020).

¹²⁶ Reuvers e.a. (2024).

¹²⁷ Van Wickeren e.a. (2025).

2.5 Interventies op meerdere niveaus

Uit eerdere studies blijkt dat interventies tegen onderwijsachterstanden zelden afzonderlijk worden ingezet, maar vaak gelijktijdig en op verschillende niveaus. Effectief beleid vraagt om een samenhangende aanpak, maar dit wordt bemoeilijkt door diverse uitdagingen, zoals de versnippering van het beleid. Reuvers en collega's constateren dat er veel verschillende maatregelen bestaan met uiteenlopende doelen, zonder duidelijke prioritering.¹²⁸ Dit zorgt voor onduidelijkheid over welke maatregelen het effectiefst zijn en hoe ze zich tot elkaar verhouden. Daarnaast wordt de uitvoering vaak overgelaten aan scholen en gemeenten. Hoewel deze vrijheid aansluit bij het Nederlandse onderwijssysteem en scholen de ruimte geeft om aan te sluiten bij de lokale context en doelgroep, leidt dit ook tot weinig inzicht in de praktijk en of de aanpakken daadwerkelijk leiden tot effectief, integraal beleid.

Concluderend uit de literatuurverkenning blijkt dat de leerlingenpopulaties op scholen met een hoge achterstandsscore zorgen voor een complexe werkomgeving die het onderwijspersoneel voor grote uitdagingen stelt. Om hiermee om te gaan moeten onderwijsprofessionals, en vooral leraren, beschikken over een goede set competenties en passende ondersteuning of interventiemogelijkheden. Met andere woorden: zij hebben een effectief handelingsrepertoire nodig om de complexe uitdagingen in hun werk aan te kunnen. Dit handelingsrepertoire omvat meerdere niveaus: de leraar en klas, het team, de schoolleiding, de ouders en de bredere omgeving van de school.

¹²⁸ Reuvers e.a. (2024).

3. Uitdagingen en behoeften: drie praktijkvoorbeelden

Om een concreet en genuanceerd beeld te krijgen van de uitdagingen en de behoefte aan (extra) ondersteuning en toerusting voor onderwijsprofessionals op scholen met een hogere achterstandsscore, onderzochten we drie praktijkvoorbeelden. We beschrijven de onderzochte scholen niet als zelfstandige praktijkvoorbeelden, maar gebruiken praktijksituaties op de scholen ter illustratie van de niveaus in het ecologisch model van Bronfenbrenner. We beschrijven de toerusting van de onderwijsprofessionals en belichten hun uitdagingen en behoeften op leerling- en klasniveau (paragraaf 3.1), niveau van school en beleid, met de school als organisatie (paragraaf 3.2), niveau van de schoolomgeving (paragraaf 3.3) en op maatschappelijk niveau (paragraaf 3.4). Dit vergroot het begrip van de complexiteit van de praktijk en biedt handvatten voor samenhangende interventies die de ondersteuning van onderwijsprofessionals versterken. De scholen blijven anoniem. In de weergave van de praktijk houden we uiteraard wel rekening met de specifieke context van de drie scholen.

3.1 Leerling- en klasniveau

In dit deelhoofdstuk wordt ingegaan op het microsysteem dat het niveau van de leerlingen en de klas betreft. Het microsysteem omvat de directe omgeving waarin een leraar dagelijks functioneert en die direct van invloed is op diens werk. Dit betreft onder andere de leerlingen, hun gedrag en leerprestaties, zoals eventuele gedragsproblemen of onderwijsachterstanden, maar ook de beschikbare leermaterialen, de dagelijkse interacties met leerlingen en de relatie met hun ouders.

3.1.1 Ervaren uitdagingen op leerling- en klasniveau

Op de drie scholen doen zich verschillende, deels overlappende uitdagingen voor op het niveau van de leerlingen en de klas. Ondanks de verschillen tussen de scholen zijn er ook gedeelde uitdagingen:

- Didactische uitdaging: grote verschillen in niveau vragen om gerichte aandacht, zodat geen leerling achterblijft;
- (Sociaal-)pedagogische uitdaging: leerlingen hebben gedragsproblemen of beperkte sociale vaardigheden;
- Ouderbetrokkenheid: ouders zijn soms minder betrokken, bijvoorbeeld door taalproblemen of culturele verschillen.

Didactische uitdaging: niveauverschillen in basisvaardigheden vragen om gerichte differentiatie ter voorkoming van leervertraging/leerremming

In alle praktijkvoorbeelden wordt gesproken over grote onderlinge niveauverschillen tussen leerlingen in dezelfde klas. Deze verschillen stellen leraren voor een aanzienlijke didactische en organisatorische uitdaging, omdat zij gedurende hun lessen intensief moeten differentiëren om recht te doen aan de uiteenlopende onderwijsbehoeften van de leerlingen. Dit wordt door de medewerkers die wij hebben gesproken als een zware belasting ervaren. Soms leidt dit tot frustraties wanneer de leraren het gevoel hebben dat zij aan veel leerlingen onvoldoende aandacht kunnen geven om hun basisvaardigheden op niveau te brengen.

In School A benoemt een leerkracht de verschillen in taalniveau in dezelfde klas met een voorbeeld van leerlingen die “nog geen tien letters kennen en geen volzinnen kunnen maken”, tegenover “klasgenoten die al zelfstandig kunnen lezen.” In School B begeleidt een onderwijsondersteuner leerlingen die vanwege een rekenachterstand een leerjaar zijn teruggezet. In School C zien leraren dat kinderen al vanaf jonge leeftijd een achterstand hebben in taal en rekenen. Klas na klas doen zij hun uiterste best om de achterstanden kleiner te maken, zodat de leerlingen met een goede basis naar het voortgezet onderwijs kunnen doorstromen. Een leraar vertelt dat kinderen binnenkomen “met een rugzak die niet per se heel erg gevuld is”. Volgens de leraar vraagt dit veel van de didactische vaardigheden van leraren, omdat zij de taak hebben om die rugzak stap voor stap te vullen. Leraren proberen te voorkomen dat achterstanden in basisvaardigheden, zoals taal en rekenen, blijvend een belemmering vormen voor het verdere leren en de brede ontwikkeling van hun leerlingen.

(Sociaal)pedagogische uitdaging: gedragsproblemen

Het pedagogisch sturen van leerlingen naar gewenst gedrag is op alle drie de scholen een belangrijk aandachtspunt. Het omgaan met ongewenst gedrag (zoals druk gedrag, schelden, brutaal taalgebruik of het weigeren om instructies op te volgen) vormt daarbij een dagelijkse uitdaging in de klas, vooral bij zeer moeilijk lerende leerlingen. Een leraar verwoordt dit als volgt: “[Ongewenst] gedrag, daar valt nog wel wat te leren voor deze kinderen. Hoe spreek je elkaar aan? Hoe los je een conflict op?”

In School C komt naar voren dat sommige leerlingen zich brutaal gedragen en regelmatig grenzen overschrijden. In sommige gevallen dringt de straatcultuur door in de klascultuur. Straatcultuur betekent hier dat leerlingen gedragsnormen en waarden uit hun leefomgeving meenemen, zoals het belang van respect, het beschermen van eigen ‘eer’ en het vermijden van gezichtsverlies. Binnen deze cultuur gelden andere normen dan binnen de school. Dit uit zich binnen de school in brutaal of confronterend gedrag, het afwijzen van de autoriteit van onderwijspersoneel en het opzoeken of oplossen van conflicten met verbaal of fysiek machtsvertoon. Soms nemen leerlingen dit gedrag onbewust mee vanuit hun sociale omgeving buiten school. Leraren geven aan dat ze in het verleden, uit compassie, soms te veel ongewenst gedrag hebben toegestaan, wat het stellen van grenzen nu bemoeilijkt.

Het gedrag van deze leerlingen belemmert niet alleen hun individuele leerproces, maar heeft ook invloed op het functioneren en de algemene ontwikkeling van de hele klas. Dit vraagt van ondersteuners en leraren een voortdurende bijstelling van hun sociaalpedagogische aanpak tijdens de lessen, wat voor hen een forse opgave is.

Tegelijkertijd is de uitdaging vaak ook om gemotiveerd te blijven:

“Het gedrag waar je soms tegenaan loopt... dat is altijd leuk, maar tegelijkertijd is het ook een uitdaging. Dat vind ik juist zo boeiend, gewoon iedere keer weer de juiste sleutel vinden bij het gedrag en daarmee aan de gang gaan.” [OOP'er School A]

Beperkte ouderbetrokkenheid, mede door taalniveau en culturele verschillen

In alle drie de praktijkvoorbeelden signaleren ondersteuners en leraren een gebrek aan betrokkenheid, bij een deel van de ouders. Het gaat daarbij voornamelijk om ouders van leerlingen die juist extra ondersteuning nodig hebben. De mindere ouderbetrokkenheid raakt direct aan de dagelijkse lespraktijk en het gevoel van verantwoordelijkheid van de leraren voor deze leerlingen. Een leraar verwoordt deze spanning als: “Ouders willen het allerbeste voor hun kind, en wij ook. Alleen, wij willen ook het best passende voor hun kind en dat schuurt soms een beetje.”

Een belangrijke belemmering die leraren hierbij noemen is het lage taalniveau van veel ouders. In gezinnen waar thuis nauwelijks Nederlands wordt gesproken, is het niet alleen lastig om met ouders te communiceren, maar ook om wederzijds begrip te creëren over wat een kind nodig heeft op school. Ook zijn ouders vaak niet bekend met het Nederlandse onderwijs. Leraren merken dat informatie niet goed overkomt of verkeerd wordt geïnterpreteerd. Dit leidt soms tot misverstanden tussen leraar en ouder en een gebrek aan gezamenlijk handelen.

Daarnaast ervaren meerdere onderwijsprofessionals dat ouders regelmatig niet komen opdagen bij oudergesprekken. Het gebrek aan betrokkenheid en initiatief vanuit ouders leidt soms tot gevoelens van frustratie bij leraren. Ze willen ouders graag betrekken, maar stuiten vaak op afstand, terughoudendheid of handelingsverlegenheid aan de kant van de ouders. “Hoe krijgen we de ouders mee?” is een vraag die speelt in alle drie de praktijkvoorbeelden.

Ook culturele verschillen spelen soms een rol bij de lagere ouderbetrokkenheid. Ouders van leerlingen zijn vaak niet gewend om actief betrokken te zijn bij het onderwijs, of begrijpen niet goed wat er van hen wordt verwacht (ook mede door lage taalvaardigheid bij henzelf). Dit wordt zichtbaar bij gevoelige onderwerpen, zoals het schooladvies in groep 8. Leraren geven aan dat deze gesprekken nogal eens moeizaam verlopen, doordat ouders andere verwachtingen hebben en het gesprek bemoeilijkt wordt door taal- en cultuurverschillen. Het is soms lastig om op één lijn te komen. Ondanks deze ervaring blijkt ook dat er ruimte is voor wederzijds begrip door constructieve communicatie, zoals een leraar toelicht: “als je het rustig uitlegt en goed beargumenteert, met de juiste toon, dan kom je meestal wel tot een goed gesprek.”

Veel ouders hebben zelf weinig onderwijs gevolgd, spreken hun kinderen thuis weinig (mede door grote gezinnen), en vaak niet in het Nederlands. Hierdoor kunnen ze hun kind nauwelijks didactisch ondersteunen. Ook hebben veel ouders een soms onzekere positie op de arbeidsmarkt met lange of onregelmatige werktijden, wat het moeilijk maakt om actief (pedagogisch en didactisch) bij hun kind op school betrokken te zijn op tijden dat het kind daar behoefte aan heeft. Deze omstandigheden zorgen ervoor dat kinderen thuis weinig ondersteuning krijgen. Leraren voelen zich hierdoor extra belast en ervaren een kloof tussen hun pedagogische en didactische inspanningen en de ondersteuning thuis.

De beperkte ouderbetrokkenheid gaat ook regelmatig gepaard met culturele verschillen. Denk hierbij aan het spreken van een andere thuistaal dan het Nederlands, een andere opvoedingsstijl of een andere visie op de rol van de school en de leerkracht in de opvoeding van kinderen. Deze verschillen vragen van leraren en onderwijsondersteuners niet alleen pedagogische en didactische vaardigheden, maar ook culturele sensitiviteit, communicatievaardigheden en geduld. Het omgaan met deze complexe culturele dynamiek met culturele ‘mismatches’ vormt een blijvende uitdaging voor de geïnterviewde onderwijsprofessionals.

3.1.2 Bestaande ondersteuning op leerling- en klasniveau

De drie scholen laten zien dat de werksituatie van leraren en onderwijsondersteuners wordt gekenmerkt door een combinatie van leerachterstanden, gedragsproblemen en culturele diversiteit in de klas. Dit vraagt om maatwerk en een flexibele afstemming tussen leraar en ouders. De deelnemers geven aan zich over het algemeen wel ondersteund te voelen door het bestaande ondersteuningsaanbod, maar merken op dat de beschikbare hulp op cruciale momenten soms onvoldoende is of beter afgestemd zou kunnen worden.

Per school verschilt of een onderwijsondersteuner kan bijspringen. Zo staan leraren in School A er grotendeels alleen voor, want er is geen vaste onderwijsassistent meer. In School B wordt de leraar ondersteund door een onderwijsondersteuner die buiten de klas de leerlingen extra begeleiding kan geven. Deze samenwerking biedt verlichting voor de leraren, maar vraagt ook voortdurende onderlinge afstemming en flexibiliteit van beide professionals. In School A en C kan een schoolmaatschappelijk werker van buiten de school meekijken in de klas, wat door de onderwijsprofessionals als waardevol wordt ervaren. Deze persoon verlaagt de werkdruk voor leraren door op meerdere vlakken ondersteuning te bieden en speelt een centrale rol in de begeleiding van zowel leerlingen als ouders, met name op sociaal-emotioneel gebied. “Ze (de schoolmaatschappelijk werker, red.) voert kindgesprekken, ondersteunt ouders bij opvoedvragen en organiseert koffiemomenten waar ouders met elkaar in gesprek kunnen gaan.”

3.1.3 Behoeften aan extra ondersteuning op leerling- en klasniveau

Uit de drie praktijkvoorbeelden blijkt dat leraren en onderwijsondersteuners, ondanks de bestaande ondersteuning op leerling- en klasniveau, nog diverse extra behoeften ervaren. Deze behoeften zijn vooral gericht op het verbeteren van (interne) samenwerking, het bieden van passend onderwijs aan leerlingen, en het vergroten van deskundigheid rondom diverse leerlingpopulaties.

- **Meer tijd voor interne communicatie en afstemming**
Leraren en onderwijsondersteuners ervaren een tekort aan tijd voor uitgebreid onderling overleg met bijvoorbeeld de IB'er. Door de hoge werkdruk is het vaak lastig om diepgaand af te stemmen.
- **Ook meer ondersteuning bij grotere groepen**
Leraren geven aan dat ze bij kleinere groepen beter individuele aandacht kunnen geven en gericht kunnen differentiëren, wat vooral belangrijk is bij taal en rekenen. Daarom is er behoefte aan meer ondersteuning in de klas of kleinere groepen met meer individuele aandacht voor de leerlingen.

- **Extra ondersteuning bij opvoedings- en gedragsproblemen**
Leraren, onderwijsondersteuners en intern begeleiders (IB) ervaren gedragsproblemen en lage sociale vaardigheden als een dagelijkse uitdaging. Zij hebben behoefte aan praktische handvatten en intensievere samenwerking met collega's en externe experts, zoals schoolmaatschappelijk werkers.
- **Meer kennis over culturele diversiteit**
Leraren, onderwijsondersteuners en IB'ers geven aan meer kennis te willen over verschillende culturen en buitenlandse onderwijssystemen (in de landen van herkomst van de leerlingen). Hierdoor begrijpen de onderwijsprofessionals de leerlingen (en hun ouders) beter. Deze kennis kan helpen om verschillen in culturele verwachtingen (culturele mismatches) van leerlingen en hun ouders te overbruggen.

3.2 Niveau van school en beleid

In deze paragraaf worden de uitdagingen en behoeften van leraren binnen het mesosysteem besproken. Het mesosysteem richt zich op het niveau van de school en het schoolbeleid en omvat de relaties en interacties binnen de schoolorganisatie waarin de leraar actief is. Dit betreft onder andere de samenwerking met collega's en de communicatie met de schoolleiding. Deze interacties zijn van groot belang voor de professionele ontwikkeling van leraren en beïnvloeden welke interventies en vormen van ondersteuning effectief kunnen zijn bij de uitdagingen die zij in hun werk tegenkomen.

3.2.1. Ervaren uitdagingen op niveau van school en beleid

Uit de drie praktijkvoorbeelden komen verschillende uitdagingen naar voren op het niveau van de school en het schoolbeleid. Hieronder worden de belangrijkste uitdagingen beschreven:

- **Ervaren personeelstekort:** deze is gekoppeld aan een gebrek aan ondersteuning voor leraren.
- **Werkcultuur op school:** een cultuur van 'doorgaan tot het uiterste' en beperkte interne samenwerking.
- **Collegiale samenwerking:** staat onder druk, waardoor samenwerking binnen het team bemoeilijkt wordt.

Ervaren personeelstekort en hiermee samenhangend tekort aan ondersteuning

In alle drie de praktijkvoorbeelden ervaren scholen een gevoelsmatig personeelstekort, ondanks dat er op papier voldoende medewerkers zijn en er voor elke klas een bevoegde leraar staat. Er bestaat niettemin een duidelijk gevoelsmatig tekort aan 'handen in de klas' om de uitdagingen waar de leraren voor staan voldoende aan te kunnen. Er zijn in de praktijk onvoldoende handen beschikbaar om alle taken goed uit te voeren. Dit gevoel wordt nog eens bevestigd door het grote aantal parttimers en een gebrek aan vervangers bij ziekte, waardoor het gevoel van 'er alleen voor te staan' wordt vergroot. Zij-instromers en stagiaires hebben vaak weinig ervaring en zijn niet elke dag aanwezig. Dit alles draagt bij aan een hoge ervaren werkdruk bij de leraren. Zoals een leraar in School A het samenvat:

"Op papier zijn er genoeg mensen, maar in de praktijk is dat anders. Omdat collega's parttime werken, stagiaires en zij-instromers niet elke dag op school zijn, merk je toch dat er tekorten zijn, vooral als er ook nog ziekte of pensioen in het spel is."

Het (ervaren) tekort aan personele capaciteit is ook van invloed op de begeleiding van nieuwe collega's. Op de onderzochte scholen staan zij-instromers en startende leraren regelmatig zonder voldoende begeleiding voor de klas, "simpelweg omdat er te weinig mensen zijn om hen goed te begeleiden," vertelt een leraar. Dit probleem wordt extra onderstreept wanneer ervaren leraren de school verlaten, bijvoorbeeld als gevolg van pensionering of in geval van ziekte. Hun vertrek betekent verlies van kennis en expertise voor zowel hun collega's als uiteindelijk de leerlingen.

Naast deze voorbeelden van kwantitatieve personeelstekorten zijn er ook signalen van kwalitatieve tekorten aan personeel. Dan gaat het om het ontbreken van specifieke vaardigheden, expertise en motivatie van onderwijsprofessionals die aansluiten bij de specifieke behoefte van de leerlingpopulatie op de scholen. De directeur van School B omschrijft dit als 'een zoektocht in het vinden van hoogwaardig gekwalificeerd personeel'.

Hoge werkdruk door groeiend takenpakket, verantwoordingsdruk en beperkte capaciteit

In de praktijkvoorbeelden geven onderwijsprofessionals aan dat de werkdruk niet alleen toeneemt door een tekort aan personeel, maar ook door een groeiend takenpakket, zoals verantwoordelijkheden buiten het lesgeven, die voortkomen uit de specifieke schoolcontext en de leerlingpopulatie die extra aandacht vraagt.

In alle drie de scholen wordt ingezet op naschoolse activiteiten om de ontwikkeling van de kinderen extra te ondersteunen, vaak gefinancierd via subsidiestromen. Dit zorgt voor een groeiend takenpakket, vooral voor onderwijsondersteuners. Een onderwijsassistent verwoordt dit als volgt: "Je hebt veel meer taken tijdens schooltijd, en daarnaast doe ik ook nog naschoolse activiteiten. Daardoor gaat er voorbereidingstijd af van de gewone lessen." Ook bij ander onderwijsondersteunend personeel leeft dit gevoel: naschoolse activiteiten sluiten vaak direct aan op de lestijd, waardoor er weinig ruimte is 'om even op adem te komen'.

Een schoolleider van School B erkent dat werkdruk een aanzienlijke uitdaging vormt binnen de school. Volgens de schoolleider heeft de werkdruk meerdere oorzaken, waaronder organisatorische inefficiëntie en de beperkte tijd die beschikbaar is om alle werkzaamheden uit te voeren. De specifieke leerlingpopulatie op deze school zorgt voor extra werkzaamheden, zoals jaarlijkse huisbezoeken aan de ouders en overleg met externe instanties. Dit vraagt veel tijd en energie van het onderwijspersoneel. Deze taken komen bovenop de reguliere verantwoordelijkheden van het onderwijspersoneel, zoals lesvoorbereiding en dagelijkse lesinstructie.

Naast de toenemende werkdruk door een groot takenpakket, ervaren leraren ook druk vanuit verantwoordingsverplichtingen, zoals het bijhouden van leerlingvolgsystemen en toetsregistraties.

Werkcultuur op school: van 'doorgaan tot het uiterste' en beperkte interne samenwerking

In de praktijkvoorbeelden blijkt dat een 'niet-verzuimcultuur' heel kenmerkend is voor de werkcultuur op de scholen. Leraren voelen zich heel betrokken bij hun leerlingen en collega's, waardoor zij eventueel ziekmelden zoveel mogelijk uitstellen. Zij zijn zich ervan bewust dat een ziekmelding directe gevolgen heeft voor hun collega's en de leerlingen. Passende vervanging is niet altijd beschikbaar, ook niet via de invalpool die door de personeelstekorten ook is uitgeput. Dit besef legt druk op leraren; uitval van hen zorgt direct tot extra belasting van het team. Zoals een leerkracht het verwoordt: "Als ik ziek ben, hebben we een probleem." Voor de leraren in de

praktijkvoorbeelden betekent dit een voortdurende balans zoeken tussen hun verantwoordelijkheidsgevoel tegenover leerlingen en collega's, en de zorg voor hun eigen welzijn.

Overigens heeft werkdruk in deze context niet alleen een negatieve lading. De geïnterviewde medewerkers ervaren veel verantwoordelijkheid. Zij voelen zich onmisbaar voor hun leerlingen en collega's, wat zowel motiverend als belastend wordt ervaren. Een leraar omschrijft: "Als je het hebt over werkdruk als een uitdaging, als ik er niet ben, dan word ik gemist. Dat is een last, maar dat is ook ergens een zegen, want dat betekent dat je echt ertoe doet."

Collegiale samenwerking staat onder druk

Een andere uitdaging die leraren ervaren, betreft het gebrek aan samenwerking binnen het schoolteam. Hoewel de leraren formeel deel uitmaken van een team, voeren zij hun werkzaamheden in de praktijk vaak individueel uit. Zoals een onderwijsprofessional het verwoordt: "Het lijkt soms alsof iedereen op zijn eigen eilandje werkt." Dit is belastend, omdat leraren veel zaken zelf moeten uitzoeken en oplossen, zonder structureel overleg of ondersteuning van collega's. Daardoor wordt het werk als intensiever en drukker ervaren. Deze beperkte samenwerking is vaak het gevolg van tijdgebrek of het ontbreken van duidelijke afspraken over overlegmomenten. Hierdoor missen leraren de kans om taken te verdelen, ervaringen uit te wisselen en elkaar te ondersteunen, wat de werkdruk verder vergroot.

3.2.2 Bestaande ondersteuning op niveau van school en beleid

De praktijkvoorbeelden laten zien dat scholen op het niveau van onderwijsprofessionals en school te maken hebben met structurele uitdagingen, zoals personeelstekorten, hoge werkdruk en beperkte interne samenwerking. Tegelijkertijd zetten deze scholen ook gerichte interventies in om de werkdruk te verlichten en de samenwerking te versterken. Hieronder worden deze ondersteunende interventies op het niveau van onderwijsprofessionals en school toegelicht.

Informele ondersteuning en collegiale samenwerking

Een sterk en hecht team speelt een essentiële rol in de ondersteuning van onderwijspersoneel in de drie praktijkvoorbeelden. Collega's houden elkaar in de gaten en springen bij indien nodig:

"Als er iemand dreigt om te vallen, hebben wij dat wel heel snel in de gaten. En we spreken dan naar elkaar uit: hoe gaat het? Kan ik iets voor je doen? Dan worden soms ook andere taken even aan de kant geschoven. En zorgen we gezamenlijk dat de leraar weer in zijn kracht komt te staan." [IB'er School A]

Naast praktische hulp is er veel informele ruimte om ervaringen te delen, wat de onderlinge verbondenheid op de scholen versterkt en bijdraagt aan onderlinge toegankelijkheid. Zo komen leraren wekelijks samen in intercollegiaal overleg om hun doelen en ervaringen te bespreken. Dit biedt inzicht in welke stappen nodig zijn om leerlingen 'op niveau' te krijgen. De open sfeer en communicatie binnen de schoolteams verloopt informeel en direct. Meerdere geïnterviewden geven aan dat er op hun school 'korte lijntjes' bestaan. Ze weten precies bij wie ze terecht kunnen voor specifieke vragen: "Ik heb collega's bij wie ik meteen weet: als ik een rekenvraag heb, ga ik naar jou toe. Of als ik een opvoedkundige vraag heb, zoek ik jou op." Daarnaast is er een open cultuur waarbij nieuwe collega's worden gestimuleerd om ook hulp te vragen en zelf hulp te bieden. Deze korte lijnen en openheid zorgen voor een toegankelijke en ondersteunende werkomgeving. In hoeverre de

schoolleiding hier bewust op stuurt, dan wel dat deze vormen van collegialiteit en solidariteit uit het team zelf komen, is uit de gesprekken niet helemaal duidelijk geworden.

Vertrouwen en ruimte voor zelfregie vanuit de schoolleiding

Uit de drie praktijkvoorbeelden blijkt dat het belangrijk is dat de schoolleider zorgt voor een cultuur van vertrouwen en professionele vrijheid. Dit wordt door de teams als zeer waardevol ervaren om de uitdagingen in de dagelijkse lespraktijk op een gepaste wijze aan te kunnen. Het vermindert de werkdruk en vergroot het werkplezier. Dit vertrouwen zorgt voor een gevoel van zelfsturing en eigen verantwoordelijkheid, wat helpt om de ervaren werkdruk beter te managen. Daarnaast kennen sommige praktijkvoorbeelden enige flexibiliteit in werktijden en taakverdeling (door een schoolleider 'jobcrafting' genoemd), wat bijdraagt aan het behoud van motivatie en vitaliteit van het onderwijspersoneel. Een leraar vertelt:

"De directie geeft mij de ruimte en het vertrouwen om mijn eigen balans te bepalen. Als ik om drie uur 's middags de school verlaat, maakt de directeur daar geen probleem van. Hij weet dat ik mijn werk op orde heb en dat het soms nodig is om eerder naar huis te gaan." [Leraar School B]

Professionalisering en scholing

Ook professionele ontwikkeling en scholing van medewerkers zijn instrumenten om de uitdagingen in het werk aan te kunnen. Op de bezochten scholen krijgt dit op verschillende manieren aandacht. Zo volgen leraren op een school jaarlijks cursussen en maken zij gebruik van 'job shadowing', waarbij ze ervaring opdoen bij andere scholen met een vergelijkbare leerlingpopulatie. In School C komt professionalisering onder andere tot uiting in het voeren van talentgesprekken in plaats van traditionele beoordelingsgesprekken. Hiermee ligt de nadruk op de ontwikkeling en inzet van ieders talenten.

Binnen de scholen worden regelmatig werksessies georganiseerd. Een van de bezochte scholen werkt met de methode van Stichting Leerkracht, waarbij het schoolteam bord- en werksessies houdt die gericht zijn op kleine, praktische verbeteringen:

"Bij een bord-sessie sta je een kwartiertje stil bij wat goed en niet goed gaat, hoe het met jou en anderen gaat. Bij een werksessie probeer je een verbeterement zo klein te maken dat je er morgen al wat aan hebt." [Schoolleider School B]

Daarnaast werken leraren in professionele leergemeenschappen voor rekenen, taal en burgerschap. Dit ontzorgt het team, doordat taken worden verdeeld en het stimuleert tegelijkertijd de interne kennisdeling op de school. Ook worden leraren aangemoedigd om bij elkaar in de klas te kijken en feedback te geven, wat de professionele groei bevordert. Ook nemen leraren zelf initiatief om aanvullende cursussen te volgen: "Ik volg nu een cursus over gedrags- en leerproblemen, ook al is dat niet direct via school geregeld."

'Extra handen' zorgen voor werkdrukverlichting

Vanwege de hoge werkdruk, uitval of uitstroom van collega's zetten de drie scholen bewust in op extra ondersteuning, zowel op klasniveau als op schoolniveau. Zo wordt extra ondersteunend personeel ingezet die verlengde instructie verzorgen tijdens schooltijd. Extra ondersteunend personeel zorgt hierdoor ook voor continuïteit bij ziekte of verlof van leraren: "Als de leraar uitvalt, is er nog steeds een bekend gezicht aanwezig in de klas."

Ook op het niveau van de school zoeken de scholen actief naar manieren om het team te ontlasten. In School B wordt bijvoorbeeld gewerkt met draaiboeken voor vieringen en festiviteiten. Hierdoor zijn er minder extra vergaderingen nodig, wat leraren meer ruimte geeft om zich te richten op hun kerntaken in de klas. Ook worden stagiaires actief betrokken in het onderwijsproces. Leraren waarderen hun frisse blik en inbreng: "Ze brengen vernieuwende ideeën mee die echt iets toevoegen aan ons onderwijs." Deze voorbeelden verlichten de werkdruk van leraren en dragen bij aan continuïteit en kwaliteit van het onderwijs.

3.2.3 Behoeften aan extra ondersteuning op niveau van school en beleid

Ondanks de bestaande vormen van ondersteuning geven onderwijsprofessionals aan dat zij aanvullende behoeften ervaren om passend onderwijs effectief te kunnen realiseren. Zij noemen hierbij vooral de noodzaak van extra personeel en specialistische ondersteuning. Daarnaast is er behoefte aan een flexibele en ondersteunende schoolcultuur die ruimte biedt voor autonomie, eigen regie en een meer vrije indeling van de werktijd door wederzijds vertrouwen tussen leraren en schoolleiding. Ook het inzetten op de talenten en specialisaties van leraren verdient meer aandacht volgens hen, als middel om maatwerk voor leerlingen te versterken.

- **Meer personeel: meer handen in en om de klas, met expertise**

Ondanks de ingezette extra ondersteunend personeel, geven leraren aan nog meer behoefte te hebben aan extra ondersteuning in en rondom de klas. Zo pleit een IB'er van School A ervoor om per bouw minimaal 1 extra onderwijsondersteuner beschikbaar te stellen, die gericht maatwerk kan bieden aan leerlingen. Denk daarbij aan taken zoals verlengde instructie en individuele begeleiding. Daarnaast is er de wens om onderwijsassistenten doelgericht in te zetten, met specifieke expertise op het gebied van sociaalpedagogische ontwikkeling, taal, rekenen en leerproblemen. Door hen de mogelijkheid te bieden zich hierin verder te specialiseren, ontstaat er binnen het team een breder palet aan deskundigheid. Zo kunnen leraren rekenen op inhoudelijke ondersteuning van 'gespecialiseerde collega's', wat ten goede komt aan de begeleiding van leerlingen. Daarnaast is de structurele aanwezigheid van een IB'er op school wenselijk. De huidige, vaak beperkte (ervaren) beschikbaarheid van IB'ers wordt in de praktijk als ontoereikend ervaren. De IB'er vervult namelijk een cruciale rol als schakel tussen de school en het bredere zorgdomein buiten de school. Daarnaast is de IB'er een aanspreekpunt en sparringpartner voor zowel leraren als onderwijsassistenten.

- **Voldoende vervangingscapaciteit**

Ook is het belangrijk dat er bij ziekte of verlof voldoende vervanging beschikbaar is. Dit vraagt om een goed georganiseerde vervangings- en invalstructuur, bijvoorbeeld in de vorm van een vaste pool invalleren, die als vertrouwde gezichten voor de leerlingen snel kunnen worden ingezet. Zo blijft er continuïteit en stabiliteit in de klas, ook wanneer de vaste leraar

afwezig is. Ook extra 'handen' via stagiaires en vrijwilligers kunnen een rol hebben in de ondersteuning en bijdragen aan verlichting van de werkdruk. De leraren benadrukken in algemene zin dat meer personeel kan bijdragen aan de continuïteit in het team en hiermee aan de kwaliteit van het onderwijs.

- **Meer tijd en werkbare jaartaakverdeling**

Er is een grote behoefte aan meer tijd voor voorbereiding en lesontwikkeling. Daarnaast vragen leraren om heldere uitleg over en realistische invulling van de jaartaak, inclusief duidelijkheid over (verplichte) gewerkte vakantiedagen. Tot slot wensen ze meer ontlast te worden van taken buiten hun kerntakenpakket, zoals de organisatie van vieringen of het begeleiden van naschoolse activiteiten.

- **Meer specifieke begeleiding aan starters**

Het begeleiden van startende leraren en zij-instromers vraagt tijd, aandacht en voldoende beschikbare begeleiders binnen de school, maar dit staat vaak onder druk door tijdgebrek. Gerichtte ondersteuning in de eerste jaren is belangrijk voor hun functioneren en behoud. Daarbij gaat het erom dat starters, naast de reguliere begeleiding die op elke school nodig is, extra worden bijgeschoold in de specifieke uitdagingen van achterstandsscholen, zoals omgaan met een diverse leerlingpopulatie en complexe thuissituaties.

- **Behoud van ervaring en kennis**

Leraren benadrukken het belang van het vasthouden van expertise binnen het team. Bij vertrek van ervaren leraren, bijvoorbeeld door pensionering, gaat waardevolle praktijkkennis verloren die juist nodig is om om te gaan met onderwijsachterstanden, diverse klassen en complexe thuissituaties. Het structureel vastleggen en overdragen van deze kennis vraagt om tijd en goede organisatie.

- **Werkbare en ondersteunende werkcultuur**

Leraren hebben baat bij een schoolcultuur waarin ziekte of overbelasting bespreekbaar is en niet wordt gezien als een last of vorm van falen. Ze vragen om een cultuur van wederzijdse steun en openheid, dat draagt bij aan hun duurzame inzetbaarheid. Bovendien is er behoefte aan het doorbreken van de 'eilandjes' binnen teams, met meer ruimte voor samenwerking, gezamenlijke doelen en intercollegiaal overleg via korte lijntjes en een open communicatiecultuur.

- **Vertrouwen en professionele autonomie**

Professionele ruimte en vertrouwen vanuit de schoolleiding zijn essentieel. Leraren waarderen het als zijzelf regie kunnen voeren over hun werktijden, verantwoordelijkheden en werkindeling. Wanneer schoolleiders ruimte bieden voor flexibiliteit in taken en roosters, bijvoorbeeld in de vorm van 'jobcrafting', voelen leraren zich gezien en gesteund, wat hun motivatie en inzet kan vergroten. Vooralsnog gaat het hierbij vooral om verkennende suggesties, maar wel vanuit een besef van urgentie om het werken in het onderwijs aantrekkelijker te maken.

- **Professionalisering en ontwikkelmogelijkheden**

Leraren willen zich blijven ontwikkelen via scholing, cursussen en intervisie over relevante thema's, zoals gedragsproblemen of didactische vaardigheden. Ze vragen daarom meer ruimte voor collegiale consultatie en reflectie, bijvoorbeeld via lesbezoeken of praktische werksessies. Deelname aan professionele leergemeenschappen binnen de school wordt ook als waardevol ervaren, omdat dit leidt tot gedeelde verantwoordelijkheid en gezamenlijke groei. Het spreekt voor zich dat hiervoor tijd nodig is.

3.3 Niveau van de schoolomgeving

Het exosysteem omvat de bredere omgeving rondom de school, met structuren en beslissingen die leraren niet direct dagelijks ervaren maar die wel hun werk beïnvloeden, zoals beleid over personeel, middelen en scholing. De effecten van deze keuzes zijn merkbaar in de uitdagingen van leraren.

3.3.1 Ervaren uitdagingen op niveau van de schoolomgeving

Onderwijsprofessionals in de drie praktijkvoorbeelden ervaren op schooloverstijgend niveau diverse uitdagingen die hun werk en de ondersteuning van leerlingen beïnvloeden:

- Moeizame samenwerking met zorginstanties: gebrekkige samenwerking en gebrek aan gezamenlijke verantwoordelijkheid zorgen dat scholen blijven zitten met complexe zorgvragen.
- Ervaren afstand tussen school en bestuur: leraren ervaren dat besturen weinig zicht hebben op de dagelijkse schoolpraktijk en vooral sturen op leerresultaten van leerlingen.

Moeizame samenwerking met zorginstanties

Een veelgenoemde uitdaging onder onderwijsprofessionals is de gebrekkige samenwerking met zorginstanties. Voor goede ondersteuning van leerlingen zijn scholen vaak afhankelijk van externe expertise, maar die samenwerking verloopt niet altijd soepel. In de praktijk komt het regelmatig voor dat leerlingen met hulpvragen tussen wal en schip vallen, omdat zorginstanties verantwoordelijkheden naar elkaar doorschuiven. Een IB'er verwoordt het als volgt:

“Wij doen ons best om kinderen zo goed mogelijk te helpen, maar zolang partijen naar elkaar blijven wijzen, schiet niemand er iets mee op. Als je structurele hulp wilt bieden, moeten alle betrokkenen samen om tafel en duidelijk afspreken wie wat doet en dat gebeurt nu niet.” [IB'er School A]

Door versnipperde regelingen, 'verkokerde financiering' en een gebrek aan gezamenlijke verantwoordelijkheid, wat een leraar samenvat als het ontbreken van 'ketenverantwoordelijkheid', komt passende hulp voor leerlingen vaak te laat. Verschillende geldstromen functioneren gescheiden van elkaar en sluiten niet of slecht op elkaar aan. Elke subsidieregeling kent zijn eigen voorwaarden, regels en verantwoording. Dit bemoeilijkt (externe) samenwerking en dus een integrale ondersteuningsaanpak. Leraren kunnen deze hulp niet alleen bieden, omdat hiervoor specifieke expertise nodig is. Een van hen vertelt: “Er is een leerling die echt dringend hulp nodig heeft. We hebben al een jaar geleden om ondersteuning gevraagd, maar hij is nog steeds niet geholpen. Dat is gewoon heel triest.”

Ook het regelen van extra ondersteuning ervaren leraren als lastig. Het duurt vaak weken of maanden voordat ze in contact komen met de juiste hulpverleners, en het hele proces voelt bureaucratisch en omslachtig. Ze moeten uitgebreide plannen schrijven om hulp aan te vragen, maar dat levert niet altijd de gewenste ondersteuning op. Een intern begeleider (IB'er) vertelt bijvoorbeeld dat die soms suggesties terugkrijgt die ze allang heeft geprobeerd, zonder dat dit leidt tot een structurele en passende oplossing voor de leerling.

Scholen en onderwijsprofessionals blijven hierdoor met complexe zorgvragen zitten, terwijl ze niet altijd de juiste middelen of kennis hebben om die goed op te lossen. Dit zorgt niet alleen voor vertraging in het hulpproces, maar tast ook hun vertrouwen aan in een goede samenwerking met externe hulpinstanties. Leraren raken hierdoor gefrustreerd: hoe hard ze ook hun best doen, het hulptraject loopt vast wanneer er samenwerking met andere partijen nodig is.

Leraren ervaren afstand tussen school en bestuur

Een andere uitdaging die leraren benoemen, is de afstand die zij voelen tussen het schoolteam en het schoolbestuur. Het bestuurskantoor wordt geregeld ervaren als een eiland, ver weg van de dagelijkse onderwijspraktijk. De leraren hebben het idee dat het bestuur weinig zicht heeft op wat er dagelijks in de school gebeurt en vooral stuurt op de leerresultaten van leerlingen. Volgens hen is er vaak te weinig aandacht voor de brede ontwikkeling van het kind, wat gezien de thuissituatie en veelvormigheid van ontwikkelingsproblemen noodzakelijk is. Zoals een leraar het verwoordt:

“Het bestuurskantoor kijkt alleen naar cijfers, maar de kinderen zijn geen cijfers. Ze zijn individuen. Wij zijn degenen die het onderwijs moeten uitvoeren, maar het schoolbestuur kijkt niet naar wat wij daadwerkelijk doen iedere dag in de les. Dat mis ik heel erg.”

Volgens leraren zorgt dit voor een eenzijdige focus op meetbare resultaten, terwijl er te weinig aandacht is voor de brede ontwikkeling van leerlingen, hun ondersteuningsbehoeften en de pedagogische inzet die daarvoor nodig is. Die kloof leidt tot vervreemding: leraren voelen zich niet gehoord en hebben het gevoel dat hun kennis en ervaring niet serieus genomen worden.

Een van de bezochte scholen vormt een uitzondering op de hiervoor genoemde knelpunten van de ervaren afstand tussen de school en het schoolbestuur. School B is namelijk een éénpitter, zonder een overkoepelend schoolbestuur. Er zijn (daardoor) minder interne regels en procedures, waardoor er naar mening van de geïnterviewden sneller en directer kan worden geschakeld. Ook leraren en onderwijsondersteuners profiteren hiervan; zij hebben minder te maken met administratieve lasten die bij grotere besturen nogal eens op de werkvloer terechtkomen. Toch ziet de schoolleider ook een keerzijde: als éénpitter ben je als school organisatorisch kwetsbaarder. Er is geen groot netwerk om op terug te vallen bij problemen of bij het organiseren van extra ondersteuning.

3.3.2 Bestaande ondersteuning op niveau van de schoolomgeving

Brugfunctionaris: schakel tussen school, ouders en zorgdomein

Op meerdere scholen die we bezochten, wordt de inzet van een brugfunctionaris als zeer waardevol ervaren door de geïnterviewde onderwijsprofessionals. Deze brugfunctionaris speelt een belangrijke rol in het overbruggen van de kloof tussen school en thuissituatie, vooral als er sprake is van culturele of taalverschillen. Dankzij hun kennis van wat er speelt binnen gezinnen en het bredere

systeem rondom de leerling, kunnen brugfunctionarissen vaak snel en effectief schakelen tussen ouders, school en zorginstanties.

Een brugfunctionaris kan bijvoorbeeld ouders beter leren begrijpen hoe het Nederlandse onderwijssysteem werkt. In sommige gevallen gebeurt dit op de bezochte scholen in de moedertaal van de ouders, zoals Bulgaars of Arabisch, wat het contact versterkt. Ook in emotioneel ingrijpende situaties, zoals het overlijden van een ouder, biedt de brugfunctionaris ondersteuning door met leerlingen in gesprek te gaan.

Naast de rol binnen de school, leggen brugfunctionarissen ook verbinding met het zorgdomein van de gemeente. Zij brengen in kaart welke problemen zich buiten de klas afspelen en maken deze bespreekbaar, zodat passende ondersteuning sneller op gang kan komen. Hoewel hun meerwaarde duidelijk is, ligt er ook een uitdaging: brugfunctionarissen zijn vaak slechts een beperkte tijd per week beschikbaar, wat de impact op het schoolteam en de leerlingen kan beperken.

Wijkagent: schakel tussen buurt en school

Op de bezochte scholen zijn er veelal korte lijntjes met de wijkagent en de schoolmaatschappelijk werker, wat als waardevol wordt ervaren. De zichtbare aanwezigheid van de wijkagent in en rondom de school verlaagt de drempel om met ouders contact te zoeken, doordat zij de wijkagent ervaren als een herkenbaar en daarmee vertrouwd aanspreekpunt. Dit bevordert een laagdrempelige communicatie tussen de thuis- en schoolomgeving. Als gevolg daarvan kunnen signalen van buitenschoolse problemen die het gedrag en welzijn van leerlingen op school beïnvloeden, en die bekend zijn bij de wijkagent, tijdig worden gesignaleerd en besproken. De wijkagent vervult daarmee een verbindende rol tussen school, ouders en de buurt.

Schoolmaatschappelijk werker: ondersteuning voor ouders en schakel binnen het zorgdomein

De schoolmaatschappelijk werker vervult een rol in de ondersteuning van leerlingen, ouders en leraren. Deze persoon voert gesprekken met kinderen, begeleidt ouders bij opvoedvragen en organiseert bijeenkomsten waarin ouders met elkaar in contact kunnen komen. Een leraar geeft aan dat de vaste aanwezigheid van de schoolmaatschappelijk werker op school ook zorgt voor een snellere samenwerking met externe hulpverlening. Dit versnelt de aanpak van problemen en versterkt het gevoel van handelingsbekwaamheid binnen het schoolteam.

Samenwerkingsverband passend onderwijs

Alle scholen uit de drie praktijkvoorbeelden zijn aangesloten bij een gemeentelijk of regionaal samenwerkingsverband passend onderwijs. In een samenwerkingsverband werken reguliere basisscholen en scholen voor speciaal (basis)onderwijs samen. Deze verbanden bestaan uit meerdere scholen en schoolorganisaties, die ieder een financiële bijdrage leveren. Binnen het samenwerkingsverband is veel expertise aanwezig over de ondersteuning van leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften. Ze bieden scholen toegang tot gespecialiseerde kennis en ondersteuning en organiseren ook scholing voor onderwijsprofessionals die aansluit bij de behoeften van een specifieke leerlingpopulatie. Voorbeelden zijn ondersteuning bij taalontwikkelingsstoornissen, nieuwkomersvraagstukken, traumaverwerking en hechtingsproblemen. Het betreft vaak ondersteuningsvraagstukken die klas- en schooloverstijgend zijn. Zo noemt een leraar dat hun samenwerkingsverband een acht weken durend programma voor sociaal kwetsbare leerlingen in groep 8 aanbiedt.

De ondersteuning blijkt vooral direct toegankelijk voor IB'ers en teamleiders, die laagdrempelig contact met het samenwerkingsverband hebben. Voor leraren en onderwijsondersteuners is de toegang minder vanzelfsprekend, een onderwijsondersteuner zegt: "je ziet ze [ingevlogen specialisten vanuit samenwerkingsverband] alleen op de gang".

Het gedeelde beeld over de samenwerkingsverbanden is over het algemeen positief. Onderwijsprofessionals waarderen de samenwerking en noemen de deskundigheid als sterk punt. Hoewel de meerwaarde van het samenwerkingsverband breed wordt erkend, plaatst een schoolleider wel een kanttekening bij de kosten. De schoolleider vindt dat er relatief veel budget naar het samenwerkingsverband gaat en vraagt zich af of dat altijd in verhouding staat tot de opbrengsten voor de school: "Het mag best iets minder."

3.3.3 Behoeften aan extra ondersteuning op niveau van de schoolomgeving

Uit de drie praktijkvoorbeelden blijkt dat leraren en onderwijsondersteuners, ondanks bestaande ondersteuning vanuit wijk, gemeenten en samenwerkingsverbanden voor passend onderwijs nog aanvullende behoeften ervaren. Zij zoeken vooral naar effectievere samenwerking met externe partijen, heldere verantwoordelijkheden en meer zicht op wat het systeem, rondom en buiten de school hen concreet kan bieden.

- **Meer bewustzijn van externe ondersteuningsmogelijkheden**
Uit de gesprekken komt het beeld naar boven dat leraren en onderwijsondersteuners vaak onvoldoende zicht hebben op welke vormen van ondersteuning buiten de school beschikbaar zijn, naast de collega's en de IB'er van de school. Zo vertelt een leraar dat zij nooit had overwogen leesondersteuning via de bibliotheek in te schakelen, simpelweg omdat ze niet wist dat dit een mogelijkheid was. Dit beperkte inzicht verkleint hun handelingsrepertoire en zorgt ervoor dat kansen om het onderwijs voor de leerlingen te versterken onbenut blijven. De geïnterviewden hebben behoefte aan meer concrete informatie over beschikbare externe hulpbronnen.
- **Meer duidelijkheid en directe lijnen**
De IB'er van onder andere School A benoemt een sterke behoefte aan meer gestructureerde samenwerking met externe partijen, zoals zorginstanties en specialistische ondersteuning. Men mist duidelijke en efficiënte lijnen voor samenwerking, waarbij het duidelijk is wie je moet benaderen bij specifieke problemen. Een gebrek aan overzicht leidt tot frustraties: wie benader je bij welk probleem? Ze willen snellere toegang tot de juiste expertise en heldere afspraken over wie waarvoor verantwoordelijk is. Een overzichtelijk netwerk met vaste aanspreekpunten zou volgens hen de samenwerking aanzienlijk verbeteren en de werkdruk verlichten.
- **Nauwere samenwerking met samenwerkingsverband passend onderwijs**
Onderwijsprofessionals geven aan behoefte te hebben aan meer en intensiever contact met het samenwerkingsverband passend onderwijs. Zij zien veel mogelijkheden in wat deze organisaties kunnen bijdragen, vooral bij complexe onderwijssituaties zoals grote niveaueverschillen binnen de klas. Dit vraagt veel van leraren op het gebied van differentiatie. Een leraar vertelt dat die de hulp van onderwijsondersteuners binnen de school waardeert,

bijvoorbeeld wanneer zij tijdelijk een leerling begeleidt buiten de klas of de groep overneemt. Tegelijk mist de leraar structurele afstemming en inhoudelijke expertise en ziet hierin een duidelijke rol voor het samenwerkingsverband. Daarbovenop geven leraren aan dat zij soms vastlopen als bestaande aanpakken niet meer werken, het is onduidelijk welke (vervolg)stappen ze moeten nemen bij het zoeken naar gepaste ondersteuning voor hun leerlingen. Ze ervaren een gebrek aan overzicht en duidelijke routes naar aanvullende ondersteuning. Het samenwerkingsverband kan volgens hen hierin een belangrijke rol spelen, als expert en als sparringpartner.

3.4 Maatschappelijk niveau

Het macrosysteem betreft het maatschappelijke niveau en omvat sociaal-culturele, politieke en economische factoren die het onderwijs en de rol van de leraar beïnvloeden, zoals normen, waarden, wet- en regelgeving, financiering en subsidieregelingen. Deze factoren bepalen de kaders en professionele ruimte van scholen en leraren.

3.4.1 Ervaren uitdagingen op maatschappelijk niveau

Uit de gesprekken op de scholen blijkt dat maatschappelijke ontwikkelingen, zoals wet- en regelgeving, subsidies en trends, het werk van onderwijsprofessionals beïnvloeden en belemmeringen veroorzaken voor onderwijskwaliteit en leerlingondersteuning. Grote uitdagingen zijn:

- Toekomst van inclusief onderwijs: vraagt om meer dan beleid; er zijn kritische kanttekeningen bij de haalbaarheid in de praktijk.
- Tijdelijke subsidies: bemoeilijken duurzame investeringen en een stabiele basis voor ondersteuning en verbetering.
- Tweedeling in het onderwijs: maatschappelijke verschillen en huidig beleid versterken kansenongelijkheid; er is behoefte aan een meer ondersteunende Inspectie van het Onderwijs, in plaats van de huidige nadruk op toetsing en beoordeling.

Toekomst van inclusief onderwijs vraagt om meer dan enkel beleid

Een IB'er uit school A ziet de invoering van inclusief onderwijs in 2035 als een waardevol streven, maar plaatst kritische kanttekeningen bij de haalbaarheid ervan in de onderwijspraktijk. Ze wijst op het gebrek aan middelen, expertise en geschikte faciliteiten binnen de school. Zonder gespecialiseerde ondersteuning en aanpassingen in de schoolinfrastructuur, zoals een lift voor een leerling in een rolstoel, wordt het moeilijk om recht te doen aan de uiteenlopende behoeften van leerlingen. De beleidsambitie van inclusief onderwijs vraagt dus om structurele investeringen in kennis, ondersteuning en fysieke voorzieningen. De IB'er uit diens zorgen met de volgende voorbeelden:

“Je krijgt dan te maken met kinderen met Downsyndroom, gehoorproblemen, visuele beperkingen... Maar zonder de juiste expertise en middelen in huis, is de vraag: hoe ga je dat goed begeleiden? En een leerling met een IQ van 55 in een klas van 25 kinderen? Je bent dan vooral bezig die leerling bezig te houden, terwijl je ook de rest van de klas goed onderwijs moet bieden. Dat is echt een uitdaging.” [IB'er School A]

Tijdelijkheid van subsidies belemmert duurzame investeringen

Onderwijsprofessionals ervaren in de praktijk de nadelen van het tijdelijke karakter van subsidies. Hoewel ze dankbaar gebruikmaken van middelen zoals NPO-gelden en subsidies voor basisvaardigheden en 'School en Omgeving', bieden deze geen stabiele basis voor duurzame verbetering van het onderwijs. Een schooldirecteur legt uit dat het grootste probleem niet het aanvragen van subsidies is, maar de druk die ontstaat doordat ze tijdelijk zijn. Zo kan jaarlijks ongeveer € 300.000 worden ingezet, waarvan 85% naar personeelskosten gaat. Met dit geld worden extra medewerkers aangenomen, maar na afloop van de subsidieperiode verdwijnen zij weer. Dit zorgt voor onzekerheid en maakt het moeilijk om op lange termijn beleid en organisatie goed vorm te geven. Een leraar zegt ook hierover: "Maak het geld dat nu via subsidies komt structureel beschikbaar, dan kun je echt investeren." Zonder structurele financiering is het volgens de geïnterviewden lastig om stabiel beleid te voeren, continuïteit te waarborgen en personeel duurzaam te behouden.

Tweedeling in het onderwijs vraagt meer meedenkende inspectie

Een schoolleider signaleert een groeiende tweedeling in de ontwikkeling van leerlingen, mede veroorzaakt door maatschappelijke verschillen en het huidige onderwijsbeleid. De schoolleider ziet dat de nadruk van de Inspectie van het Onderwijs op taal, rekenen en burgerschap weliswaar leidt tot betere gemiddelde resultaten, maar ook nieuwe spanningen creëert. "Er ontstaat een nieuw gemiddelde," zegt de schoolleider, "waarbij een deel van de kinderen steeds beter presteert, maar een andere groep juist steeds moeilijker mee kan komen." Vooral scholen met leerlingen die met een achterstand starten, ervaren hoe ingewikkeld het is om aan de oplopende verwachtingen te blijven voldoen. "Het lukt ons wel, maar het is enorm complex." Daarom pleit deze schoolleider voor een andere rol van de inspectie, namelijk meer ondersteunend en minder focus op toetsing. In plaats van alleen te controleren en te beoordelen, zou de inspectie volgens hem vaker samen met scholen moeten meekijken, zonder dat dit meteen leidt tot een openbaar oordeel of rapportcijfer. "Toezicht en controle moeten uit elkaar worden gehaald. Alleen dan voelen we ons gesteund in plaats van beoordeeld."

3.4.2 Ondersteunende interventies en behoefte aan extra ondersteuning op maatschappelijk niveau

Uit de gesprekken komt naar voren dat er, los van de bestaande subsidieregelingen waar scholen vanwege hun specifieke leerlingpopulatie gebruik van kunnen maken, nauwelijks aanvullende ondersteunende interventies bestaan op het niveau van beleid en maatschappij. Althans, deze blijken niet uit de interviews en bestudeerde documenten van de praktijkvoorbeelden. In deze paragraaf staan daarom de ondersteuningsbehoeften centraal die voortkomen uit de uitdagingen die de drie praktijkvoorbeelden op maatschappelijk niveau ervaren. Deze behoeften onderstrepen de noodzaak van aanvullende beleidsmatige en maatschappelijke initiatieven, die scholen structureel in staat stellen om passend en kwalitatief hoogwaardig onderwijs te bieden.

- **Meer structurele ondersteuning voor inclusief onderwijs**

Om Inclusief Onderwijs in 2035 mogelijk te maken hebben scholen behoefte aan structurele ondersteuning. Denk aan extra deskundigheid, coaching en voldoende personeel. Ook moeten schoolgebouwen waar nodig worden aangepast met geschikte voorzieningen. Leraren en onderwijsondersteuners willen bovendien praktische tips en hulpmiddelen om goed om te gaan met de uiteenlopende behoeften van hun leerlingen. De invoering van

inclusief onderwijs vraagt om meer dan plannen op papier, het vergt blijvende investeringen in kennis, personeel en de leer- en werkomgeving, zeker op achterstandsscholen.

- **Meer stabiele en structurele financiering**

Geïnterviewde onderwijsprofessionals pleiten voor structurele in plaats van tijdelijke financiering. Zij ervaren dat goed onderwijs minder samengaat met onzekerheid over tijdelijke subsidiestromen. Jaarlijkse subsidies bieden weliswaar tijdelijke ruimte, maar belemmeren langetermijnplanning en duurzame investeringen. Wat nodig is, zijn vaste financiële middelen waarmee scholen kunnen bouwen aan continuïteit, teamontwikkeling en het versterken van de onderwijskwaliteit.

- **Meer meedenkend en ondersteunend toezicht**

Schoolleiders en leraren willen dat de Inspectie van het Onderwijs minder focust op het beoordelen van leerresultaten en meer op samenwerking en ondersteuning. Vooral scholen met kwetsbare leerlingen hebben behoefte aan inspecteurs die op een constructieve manier meekijken, problemen vroeg signaleren en helpen bij het verbeteren van het onderwijs. Ze geven de voorkeur aan een aanpak waarbij dit niet meteen leidt tot een openbaar oordeel of rapportcijfer, maar juist gericht is op begeleiding en groei.

4. Conclusie en aanbevelingen

4.1 Conclusies

Dit onderzoek, uitgevoerd in opdracht van het Arbeidsmarktplatform Primair Onderwijs, richt zich op de uitdagingen van onderwijsprofessionals op scholen met een hoge achterstandsscore, de bestaande interventies die hen daarbij ondersteunen en de aanvullende behoeften die nog niet worden vervuld. Aan de hand van literatuur en gesprekken op drie scholen, verspreid over Nederland, is hiernaar gezocht.

De kwaliteit van het onderwijs hangt sterk af van de beschikbaarheid van voldoende en goed gekwalificeerd personeel, maar de huidige tekorten zijn ongelijk verdeeld: ze zijn aanzienlijk groter in de grote steden dan in andere gebieden, en ook binnen één regio zijn de verschillen tussen scholen groot. Deze ongelijkheid zet de onderwijskansen van leerlingen op de scholen met de grootste personeelstekorten onder druk.

Leraren op scholen met een hoge achterstandsscore hebben vaker te maken hebben met complexe werkomstandigheden bestaande uit (super)diverse klassen met leerlingen op sterk uiteenlopende taalniveaus, verschillende etnische achtergronden, migratieachtergrond, cultuur, geloof en gezinssituatie. Bij veel leerlingen is sprake van onderwijsachterstanden (met name op de basisvaardigheden taal en rekenen), gedragsproblemen, complexe thuissituaties en een sociaal-culturele kloof tussen de thuissituatie en de school. Deze factoren vormen een belangrijke oorzaak van de ervaren werkdruk voor het onderwijspersoneel op deze scholen.

Opvallend is dat hoewel sociale ongelijkheid een centraal thema in het onderwijsonderzoek is, er relatief weinig bekend is over de mate waarin onderwijsprofessionals zijn voorbereid en toegerust op de specifieke werkomstandigheden op basisscholen met een hoge achterstandsscore. Veel onderwijskundig onderzoek is gericht op het meten en de aanpak van (leer)achterstanden van leerlingen, met een focus op lesmethodes, maar de benodigde competenties van leraren en ander onderwijspersoneel blijven onderbelicht.

Conclusies in relatie tot de onderzoeksvragen

De professionele uitdagingen waar onderwijsprofessionals op achterstandsscholen mee te maken hebben spelen op meerdere niveaus binnen de school. Hoewel deze niveaus onderscheidend zijn, hangen deze in de praktijk vaak nauw samen.

Professionele uitdagingen

Werk op scholen met hoge achterstandsscores vereist specifieke competenties van onderwijsprofessionals

Op basis van eerder verricht onderzoek kan worden geconcludeerd dat leraren op scholen met een hoge achterstandsscore niet altijd voldoende voorbereid of toegerust zijn om om te gaan met de diversiteit en complexiteit aan pedagogische en didactische vraagstukken op leerling- en klasniveau. De mate waarin hiervan sprake is, is onbekend. Het gaat niet alleen om een tekort aan didactische (differentiatie)vaardigheden, maar ook nadrukkelijk om pedagogische vaardigheden. Daarnaast vraagt het werk op deze scholen om culturele sensitiviteit bij het onderwijspersoneel. Die sensitiviteit is soms onvoldoende aanwezig, waardoor de kloof tussen thuis- of straatcultuur en de schoolcultuur moeilijk overbrugd kan worden. En dat maakt het weer moeilijker om leerachterstanden weg te werken.

Ervaren kloof tussen schoolleiding/-bestuur en dagelijkse lespraktijk

Medewerkers ervaren soms een kloof tussen het schoolbeleid en de dagelijkse lespraktijk, en ervaren een gebrek aan ondersteuning vanuit het schoolbestuur. Voor gerichte professionalisering bestaat soms onvoldoende aandacht.

Belemmeringen in de samenwerking met externe partijen

Op schooloverstijgend niveau, zoals de wijk waar de school staat of het samenwerkingsverband waar de school deel van uitmaakt, ervaren onderwijs-professionals geregeld belemmeringen in de samenwerking met externe zorg- en hulpinstanties en lopen leraren aan tegen bureaucratische procedures en onduidelijke of versnipperde verantwoordelijkheden. Leerlingen krijgen hierdoor niet altijd tijdig de hulp die ze nodig hebben.

Gebrek aan middelen en voorzieningen (landelijk beleid)

Onderwijsprofessionals willen graag voldoen aan de ambities om te werken aan inclusief onderwijs, maar het ontbreekt hen aan structurele middelen, geschikte voorzieningen en expertise. Hierdoor is het moeilijk om recht te doen aan de ondersteuningsbehoeften van leerlingen op scholen met een hoge achterstandsscore. Daarnaast vormt de tijdelijkheid van subsidiemaatregelen een beperking om structureel met extra personeel onderwijsachterstanden weg te werken.

Bestaande ondersteuning

Maatregelen gericht op toerusting van onderwijsprofessionals

Er lijken weinig (beleids)maatregelen te zijn specifiek gericht op het ondersteunen en toerusten van onderwijsprofessionals op scholen met een hoge achterstandsscore. Vaak ligt de focus van bestaande interventies op aspecten van het onderwijssysteem, bijvoorbeeld om leerlingen op deze scholen meer, eerder, intensiever of op een andere manier les te geven. De benodigde kwalificaties van leraren blijven veelal impliciet.

Differentiatievaardigheden en inlevingsvermogen

Sterk didactisch en differentiërend handelen en (cultureel responsief) inlevingsvermogen kan leraren helpen de sociale en culturele kloof met leerlingen op achterstandsscholen te verkleinen. Hiermee

kan de kloof tussen thuis- of straatcultuur en schoolcultuur worden verkleind. Het concept van de Transformatieve school van El Hadioui kan hierbij behulpzaam zijn. Schoolmaatschappelijk werk kan hierin een ondersteunende verbindende rol vervullen, mits hiervoor voldoende uren zijn.

Gebruik van effectieve onderwijsmethoden

Om de leerachterstanden van leerlingen aan te pakken zijn meerdere educatieve programma's beschikbaar waarvan de effectiviteit is erkend en waarvan leraren en de schoolleiding op de hoogte dienen te zijn. Piramide, Startblokken en LOGO3000 zijn voorbeelden van programma's die gericht zijn op het stimuleren van taal- en ontwikkelingsachterstanden bij jonge kinderen. Het is ons niet bekend of dit soort programma's voldoende worden benut. Daarnaast kan het klimaat in de klas worden verbeterd met programma's die pro-sociaal gedrag en veiligheid bevorderen en bijdragen aan betere sociale relaties tussen leerlingen.

Taalstimulering en beperkte groepsgrootte

Uitgaande van effectieve lesmethodes kunnen extra lessen een belangrijke bijdrage leveren aan het verminderen van onderwijsachterstanden, vooral wanneer ze worden gekoppeld aan het bevorderen van positief gedrag en een constructieve leerhouding bij leerlingen. Ook het indelen van klassen op leerprestatie, kleinere klassen (max. 21 leerlingen) en deelname aan zomerscholen zijn beproefde methodes. Op de scholen die wij hebben bezocht, zijn de klassen doorgaans niet groter dan 16 tot 20 leerlingen, hoewel dat soms per jaar kan verschillen.

Ondersteunend schoolklimaat

Naast de noodzaak van specifieke competenties op individueel of teamniveau (zie hiervoor) is de schoolorganisatie belangrijk in het creëren van een stimulerend schoolklimaat, waarin de ontwikkeling van de juiste competenties ondersteund wordt. Zo zijn leraren gebaat bij coaching, intensieve samenwerking met ervaren leraren, mentoren voor en meerjarige ondersteuning aan nieuwe leraren. Hierdoor voelen leraren zich gesteund en gesterkt om leerlingen met onderwijsachterstanden optimaal te helpen. Ook onderwijsassistenten kunnen met inhoudelijke ondersteuning hieraan bijdragen, zo laat onderzoek zien.

Sterk leiderschap

Het belang dat in het algemeen wordt toegekend aan leiderschap voor het realiseren van een aantrekkelijk en stimulerend werkklimaat en goed onderwijs geldt in versterkte mate voor scholen met een hoge achterstandsscore. Op basis van eerder onderzoek kan worden geconcludeerd dat juist op scholen met complexe achterstandsproblematiek vaak sterke leiders aanwezig zijn, die hoge verwachtingen stellen, onderbouwde keuzes maken en een deskundig team samenstellen dat is toegerust om met deze doelgroep te werken. Het is dan van belang dat de schoolleider actief de ervaring en input van leraren meeneemt. Collegialiteit en eigenaarschap zijn daarbij belangrijke kerncompetenties.

Professionalisering

Professionalisering kan gericht bijdragen aan de ontwikkeling van specifieke kennis en vaardigheden bij onderwijsprofessionals voor een effectieve aanpak van onderwijsachterstanden. Als voorbeelden kunnen worden genoemd een professionele leergemeenschap (PLG) het werken met een verbetercyclus, zoals de PDCA-cyclus, een actieve feedbackcultuur, met ruimte voor collegiale

consultatie, lesobservaties en reflectie. Deze vormen van professionalisering zijn niet exclusief voor scholen met een hoge achterstandsscore, maar in die context wel effectief gebleken.

Samenwerkingsverband passend onderwijs

In de regel zijn scholen aangesloten bij een gemeentelijk of regionaal samenwerkingsverband passend onderwijs. Scholen hebben zo toegang tot gespecialiseerde kennis en ondersteuning en scholing voor onderwijsprofessionals. Deze ondersteuning blijkt vooral toegankelijk voor IB'ers en teamleiders. Onderwijsprofessionals hebben vaak behoefte aan meer direct en intensiever contact met het samenwerkingsverband passend onderwijs.

Interprofessionele samenwerking

Interprofessionele samenwerking tussen onderwijs, gemeente, jeugdhulp, kinderopvang en andere partijen kan onderwijsprofessionals helpen om een samenhangend pakket aan ondersteuning en voorzieningen te bieden voor de ontwikkeling van hun leerlingen. Belangrijke voorwaarden hiervoor zijn: een gedeelde visie, sterk inhoudelijk leiderschap, onderling vertrouwen, gezamenlijke doelen en het monitoren van resultaten. In de praktijk blijkt dat onderwijspersoneel vaak niet goed op de hoogte is van de aanwezige vormen van samenwerking die de school heeft.

Begeleiding van beginnende leraren

Een goede begeleiding van leraren-in-opleiding en startende leraren is cruciaal om ook in de toekomst voldoende leraren te behouden. Dit gaat verder dan alleen een zorgvuldige onboarding: starters hebben extra ondersteuning nodig bij het opdoen van kennis en ervaring rond de diversiteit en complexiteit van achterstandsscholen, zoals het werken met leerlingen, de samenwerking met ouders en het contact met externe partijen. Wanneer scholen hiervoor zelf onvoldoende ervaren capaciteit hebben, kan samenwerking met collega-scholen in de regio en met lerarenopleidingen een oplossing bieden.

Onderwijsachterstandenbeleid (OAB)

OAB-middelen kunnen worden besteed aan de verlengde schooldag: extra lesuren of activiteiten buiten de reguliere schooltijden, zomer- en weekendscholen, schakelklassen en kopklassen (extra begeleiding die leerlingen nodig hebben bij de overgang naar een volgende onderwijs fase) en ondersteuning voor ouders (ouders betrekken ouders bij de opvoeding en het onderwijs van hun kind). De onderzoeksliteratuur, zoals in dit rapport besproken, laat zien dat deze activiteiten daadwerkelijk evidence-based of evidence-informed kunnen bijdragen aan het terugdringen van leerachterstanden. Hoewel de rol van de leraar in het OAB-beleid cruciaal is met het signaleren van leerachterstanden, het opstellen van plannen om deze aan te pakken, en het uitvoeren van die plannen in de klas, worden de daarvoor benodigde competenties veelal in algemene zin geformuleerd (vakinhoudelijk en didactisch, pedagogisch, interpersoonlijk, organisatorisch, e.d.).

Vorbereiding via lerarenopleidingen

Op basis van eerder onderzoek kan worden geconcludeerd dat de lerarenopleidingen (te) beperkt aandacht besteden aan specifieke competenties die leraren nodig hebben op scholen met een hoge achterstandsscore. In de curricula van de lerarenopleidingen bestaat wel aandacht voor taalontwikkeling, differentiatie en (inter)professionele samenwerking, maar minder voor aspecten als lesinhoud, kennisconstructie, samenwerking met ouders, sociaal-maatschappelijke processen en kansenongelijkheid en de (sociaal-culturele) context waarin de school zich bevindt.

Subsidieregelingen en programma's

Naast de hiervoor genoemde vormen van ondersteuning en extra middelen zijn er nog uiteenlopende andere maatregelen, vaak specifieke subsidies, die scholen kunnen aanvragen. Hoewel deze maatregelen op zich plausibel zijn om leerachterstanden te verminderen, draagt het wisselende en tijdelijke karakter niet bij aan een structurele aanpak van de leerachterstanden. Ook ontbreekt het aan samenhang tussen de vele subsidies. Ook kost het scholen veel tijd en moeite om de subsidies aan te vragen en de besteding daarvan te verantwoorden.

4.2 Aanbevelingen

Integrale aanpak

Het structurele karakter en de ernst van de vacatureproblematiek, in combinatie met de pedagogische en didactische uitdagingen op scholen met een hoge gewichtsscore, maken een alomvattend masterplan wenselijk. Daarbij is een integrale aanpak nodig waarin de in deze studie onderscheiden handelings- en interventieniveaus in samenhang worden versterkt. Het gaat dan om versterking van de competenties van onderwijsprofessionals, tijd en aandacht voor professionalisering, steun en draagvlak van het bestuur en een efficiënte samenwerking met externe zorg- en hulpinstanties. Gericht overheidsbeleid en adequate structurele financiering zijn hierbij essentieel.

Gezien de aard van de uitdagingen waar leraren voor staan lijkt een substantiële verlaging van het aantal leerlingen per leraar, in combinatie met extra ondersteuning in de klas daarbij serieus te overwegen. In de literatuur gaat het om een verlaging van het aantal leerlingen van tussen de 7 -10 leerlingen. Kleinere klassen kunnen onder voorwaarden positief uitwerken op de leerprestaties van leerlingen en daarmee bijdragen aan betere onderwijskansen.¹²⁹ Bovendien dragen kleinere klassen bij aan het ervaren werkplezier van de leraar, waardoor de kans kleiner wordt dat zij op zoek gaan naar een andere baan. Deze aanbeveling behoeft aandacht op beleidsniveau en heeft uiteraard consequenties voor de financiering.

- **Opleiden en professionalisering**

Om onderwijspersoneel in staat te stellen tot gerichte professionalisering is een geschikt opleidingsaanbod nodig. Aandachtspunt hierbij is de vraag in hoeverre het bestaande opleidingsaanbod voldoende inspeelt op de competentiebehoeften van personeel op scholen met een hoge achterstandsscore. Hiervoor kan aansluiting worden gezocht bij de Nationale Aanpak Professionalisering van Leraren (NAPL). Ook professionele leergemeenschappen of leernetwerken

¹²⁹ Van der Vegt, A. (2025).

kunnen een rol vervullen. Niet in de laatste plaats is het belangrijk dat de lerarenopleidingen op een adequate wijze voldoende aandacht hebben voor de competenties die leraren nodig hebben op scholen met een hoge achterstandsscore. Dit onderzoek laat zien om welke competenties het gaat. Deze inzichten kunnen ook worden benut voor het professionaliseren van huidig personeel.

- **Nader onderzoek naar competentiebehoeftes**

Uit het onderzoek blijkt dat er beperkte kennis bestaat over de specifieke competentiebehoeftes van onderwijspersoneel op scholen met een hoge achterstandsscore. Verder kwantitatief onderzoek is wenselijk om specifiek inzicht te krijgen hoe competent leraren zich voelen en welke specifieke ontwikkel- en ondersteuningsbehoeften zij hebben.

- **Competentiekaart**

Om competentiebehoeftes op schoolniveau in kaart te brengen zou een competentiekaart kunnen worden ontwikkeld waarmee onderwijsprofessionals en schoolleiders met elkaar in gesprek kunnen. Op basis hiervan kan gekeken worden welke vorm van ondersteuning nodig is, al beschikbaar is of ontwikkeld zou moeten worden.

- **Kennisdeling**

De uitkomsten van dit onderzoek kunnen in een factsheet op een toegankelijke manier met het veld worden gedeeld. Als het gaat om specifieke interventies in de klas of op de school kan hierbij ook gebruik worden gemaakt van evidence-based inzichten, zoals die bijvoorbeeld in kaart zijn gebracht door het Centraal Planbureau in de notitie 'Effectieve interventies leerachterstanden in het primair onderwijs'.¹³⁰ Ook de Gelijke Kansen Alliantie biedt op thematische gebied suggesties om gelijke kansen in het onderwijs te bevorderen.¹³¹

¹³⁰ Centraal Planbureau (2018).

¹³¹ De Gelijke Kansen Alliantie (GKA) werkt in opdracht van het Ministerie van OCW samen met scholen, gemeenten en maatschappelijke partners aan het vergroten van kansengelijkheid in het onderwijs, met aandacht voor thuis, school en de bredere leefomgeving, zie: <https://www.gelijke-kansen.nl/themas>.

Geraadpleegde literatuur

- Adriaens, H., Elshout, M., & Elshout, S. (2024). *Personeelstekorten Primair Onderwijs: Peildatum 1 oktober 2024*. Tilburg: Centerdata.
- Algemene Rekenkamer (2025). *Hoeveel mag het kosten? Administratieve lasten voor leraren in het primair onderwijs*. <https://www.rekenkamer.nl/publicaties/rapporten/2025/06/12/administratieve-lasten-primair-onderwijs>
- Bettini, E., & Park, Y. (2021). Novice teachers' experiences in high-poverty schools: An integrative literature review. *Urban Education*, 56(1), 3-31. <https://doi.org/10.1177/0042085918754461>
- Bonhomme, S., Jolivet, G., & Leuven, E. (2016). School characteristics and teacher turnover: Assessing the role of preferences and opportunities. *The Economic Journal*, 126(594), 1342-1371.
- Broekhof, K. (2021). *Onderwijskansen en taalstimulering*. *Onderwijskennis.nl*. <https://www.onderwijskennis.nl/kennisbank/onderwijskansen-en-taalstimulering>
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. *International encyclopedia of education*, 3(2), 37-43. <https://www.ncj.nl/wp-content/uploads/media-import/docs/6a45c1a4-82ad-4f69-957e-1c76966678e2.pdf>
- Buisman, M. Krepel, A., Mariën, H., Van der Lans, R. Diepstraten, I., Stronkhorst, E. & Farzan, K. (2025). *TALIS 2024: De werk- en leeromgeving op school in beeld. Nederlandse resultaten van de internationale TALIS-survey*. <https://open.overheid.nl/documenten/b7ea5a30-d72f-4279-90c9-3c2bfe8aa2f9/file3>
- Centraal Bureau voor de Statistiek (CBS). (2024). *Achterstandsscores per school 2024*. <https://www.cbs.nl/nl-nl/maatwerk/2024/24/achterstandsscores-per-school-2024>
- Centraal Planbureau. (2018). *Effectieve interventies leerachterstanden in het primair onderwijs*. <https://www.cpb.nl/publicatie/effectieve-interventies-leerachterstanden-in-het-primair-onderwijs>
- Centraal Planbureau. (2020). *Update Kansrijk onderwijsbeleid*. Update. <https://www.cpb.nl/sites/default/files/omnidownload/CPB-Boek-25-Kansrijk-Onderwijsbeleid.pdf>

- Centraal Planbureau. (2024). *Effecten arbeidsmarkttoelage Nationaal Programma Onderwijs*. <https://www.cpb.nl/system/files/cpbmedia/omnidownload/CPB-Publicatie-effecten-eerste-schooljaar-arbeidsmarkttoelage-nationaal-programma-onderwijs.pdf>
- Centraal Planbureau. (2025). *Effecten arbeidsmarkttoelage Nationaal Programma Onderwijs 2021-2023*. <https://www.cpb.nl/effecten-arbeidsmarkttoelage-nationaal-programma-onderwijs-2021-2023>
- Cohen, L., Ahamine, S., & Emmelot, Y. (2018). *Succesvolle basisscholen aan het woord*. <https://kohnstamminstituut.nl/wp-content/uploads/2018/12/18-4-De-zeven-pijlers-achterstandswijken.pdf>
- Day, C., & Hong, J. (2016). Influences on the capacities for emotional resilience of teachers in schools serving disadvantaged urban communities: Challenges of living on the edge. *Teaching and Teacher Education*, 59, 115-125. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.015>
- De Voogd, L. (2022). *Voor welke uitdagingen staat het onderwijs in een stad als Rotterdam en welke rol kan de pedagogiek daarin hebben?* Stichting Nivoz: platform het kind. <https://nivoz.nl/nl/nro/voor-welke-uitdagingen-staat-het-onderwijs-in-een-stad-als-rotterdam-en-welke-rol-kan-de-pedagogiek-daarin-hebben>
- De Vos, K, Vloet, A., & Adriaens, H. (2022). *Verdeling van leraren in het voortgezet Onderwijs naar bevoegdheid, ervaring en salaris. Resultaten op basis van IPTO*. <https://www.aanpaklerarentekort.nl/documenten/2022/06/22/verdeling-leraren-in-het-voortgezet-onderwijs>
- De Witte, K., De Cort, W., & Gambi, L. (2023). *Evidence-based Solutions to Teacher Shortages*. EENEE-NESETET report, Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/nl/publication-detail/-/publication/da629ce4-98a7-11ee-b164-01aa75ed71a1/language-en>
- Department for Education. (2016). *Pupil premium: 2016 to 2017 conditions of grant*. GOV.UK. <https://www.gov.uk/government/publications/pupil-premium-conditions-of-grant-2016-to-2017/pupil-premium-2016-to-2017-conditions-of-grant#rates-for-eligible-pupils>
- Dienst Uitvoering Subsidies aan Instellingen. (z.d.a). *School en omgeving 2022-2023*. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. <https://www.dus-i.nl/subsidies/school-en-omgeving>
- Dienst Uitvoering Subsidies aan Instellingen. (z.d.b). *Brugfunctionaris*. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. <https://www.dus-i.nl/subsidies/brugfunctionaris>
- DUO. (2023). *Bekostiging basisonderwijs*. https://duo.nl/open_onderwijsdata/primair-onderwijs/bekostiging/bekostiging-basisonderwijs.jsp
- El Hadioui, I. (2011). Hoe de straat de school binnendringt: Denken vanuit de pedagogische driehoek van de thuiscultuur, de schoolcultuur en de straatcultuur. Uitgeverij SWP.

- Gaikhorst, L., Geven, S., & Baan, J. (2019). Diverse leerlingen, diverse competenties, diverse verwachtingen? De rol van basisschoolleraars in het creëren van kansengelijkheid. In H. van de Werfhorst, & E. van Hest (Red.), *Gelijke kansen in de stad* (pp. 36-54). Amsterdam University Press.
- Gaikhorst, L., Post, J., März, V., & Soeterik, I. (2020). Teacher preparation for urban teaching: A multiple case study of three primary teacher education programmes. *European Journal of Teacher Education*, 43(3), 301-317.
- GOAB. (2023). *Toelichting beschikkingen GOAB 2023 en 2024*. <https://goab.eu/nieuws/toelichting-beschikkingen-goab-2023-en-2024/>
- Hammink, D. (2022). Hoogleraar Sabine Severiens over lesgeven in de grote stad: "Leerlingen raken gemotiveerd als leraren diversiteit gaan zien als kracht". *BOOR Magazine*, (31). <https://www.boorimagazine.nl/edities/205/Nr-31,-juni-2022/205/Hoogleraar-Sabine-Severiens-over-lesgeven-in-de-grote-stad>
- Houtveen, T., & Van den Berg, N. (2018). *Wat is er uit de onderzoeksliteratuur bekend over de effectiviteit van samenwerking in netwerken van diverse actoren binnen het onderwijs?* NRO: Kennisrotonde.
- Inspectie van het Onderwijs. (2017). *De staat van het onderwijs 2015/2016*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs. (2019). *Rapport De Staat van het Onderwijs 2019. Onderwijsverslag over 2017/2018*. <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/rapporten/2019/04/10/rapport-de-staat-van-het-onderwijs-2019>
- Inspectie van het Onderwijs. (2022). *Technisch rapport Veiligheid*. <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/rapporten/2022/04/13/technisch-rapport-veiligheid-svho-2022>
- Inspectie van het Onderwijs. (2024). *De staat van het onderwijs 2024*. <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/rapporten/2024/04/17/rapport-de-staat-van-het-onderwijs-2024>
- Jonk, A., & De Wolf, I. (2025). *Lerarentekort vooral bij scholen met veel achterstandskinderen*. ESB. https://esb.nu/wp-content/uploads/2025/07/000-000_deWolfJonk3.pdf
- Kloprogge, J., & De Wit, W. (2015). *Het onderwijsachterstandenbeleid na 2015. Literatuurstudie t.b.v. expertbijeenkomst OAB september 2015*. NRO.
- Kraft, M. A., & Papay, J. P. (2014). Can professional environments in schools promote teacher development? Explaining heterogeneity in returns to teaching experience. *Educational evaluation and policy analysis*, 36(4), 476-500.

- Kruiter, J. e.a. (2023). *Dagprogrammering Rotterdam in 2022. Rapportage van zes schouwen*. Utrecht/Amsterdam: Sardes & DSP-groep.
- Kyndt, E., Gijbels, D., Grosemans, I., & Donche, V. (2016). Teachers' everyday professional development: Mapping informal learning activities, antecedents, and learning outcomes. *Review of Educational Research*, 86(4), 1111-1150.
- Ledoux, G. (2021). *Wat zijn onderwijsachterstanden?*. Onderwijskennis.nl.
<https://www.onderwijskennis.nl/kennisbank/wat-zijn-onderwijsachterstanden>
- Mak, J., Schoorl, R., Custers, A., & Vos, A. (2024). *Aan de slag met een armoede-aanpak op Amsterdamse Familie Scholen*. <https://openresearch.amsterdam/nl/page/122048/aan-de-slag-met-een-armoede-aanpak-op-amsterdamse-familie-scholen>
- Ministerie van OCW. (2023). *Kamerstukken II 31293, nr. 660*.
<https://zoek.officielebekendmakingen.nl/kst-31293-660.html>
- Ministerie van OCW. (2025). *Kamerbrief Duurzame vormgeving School en Omgeving*.
<https://open.overheid.nl/documenten/8fda6637-c9ea-4951-bc2b-42b5fe751bdd/file>.
- MWM2 (2019). *Problematiek op basisscholen in achterstandswijken is fors. Seminar 2019 – ongelijke kansen in het onderwijs*. ABN AMRO Foundation.
- Onderwijsraad. (2023). *Schaarste Schuurt*. <https://www.onderwijsraad.nl/documenten/2023/06/29/schaarste-schuurt>
- Ouwehand, K. H., Xu, K. M., Meeuwisse, M., Severiens, S. E., & Wijnia, L. (2022). *Impact of school population composition, workload, and teachers' utility values on teaching quality: Insights from the Dutch TALIS-2018 data*. <https://doi.org/10.1080/09243453.2022.2038678>
- Prokic-Breuer, T., Vermeulen, S., & De Wolf, I. (2023). De sortering van po-leraren naar school-, leerling-en persoonskenmerken. De positie van leraren en schoolleiders op de onderwijsarbeidsmarkt. *Onderwijs aan het werk*. CAOP.
- Reuvers, L., Geurts, A., Bieleman, L., Jansink, J. & Van der Vegt, J. (2024). *Kiezen voor kansen: Strategische evaluatie kansengelijkheid in het Funderend Onderwijs 2017 – 2023*.
- Ros, A., & Schenke, W. (2023). *Leidraad werken aan onderwijsverbetering*. NRO.
<https://www.onderwijskennis.nl/kennisbank/leidraad-onderwijsverbetering-vo>
- Vandevoort, L., Bakelants, H., & Nicaise, I. (2020). *Compensatiefinanciering in het gewoon basis-en secundair onderwijs. Case studies naar de implementatie van compensatiefinanciering in Vlaanderen, Nederland, Engeland en Frankrijk*.

- Van der Aa, R., Kools, M., Marthaler, J., & Van Nuland, E. (2021). *Een aantrekkelijke werkomgeving voor onderwijspersoneel in Den Haag. Een verkennend onderzoek naar de rol van school- en wijkgebonden kenmerken voor de werkomgeving voor onderwijspersoneel*. <https://www.caop.nl/app/uploads/2022/01/Eindrapport-werkomgeving-Den-Haag-Definitief-rapport-22-12-2021.pdf>
- Van der Aa, R., Wisse, R., Van Rijn, M. & Schwartz, H. (2023). *Gelijke monniken, ongelijke kappen? Ervaringen met de arbeidsmarkttoelage Nationaal Programma Onderwijs voor het primair onderwijs*. <https://arbeidsmarktplatformpo.nl/wp-content/uploads/2023/12/Onderzoek-ervaringen-arbeidsmarkttoelage-NP-Onderwijs-Arbeidsmarktplatform-PO.pdf>
- Van der Vegt, A. (2025). *Kleine klassen: beter voor leerling en leraar (1e update)*. Onderwijskennis.nl (NRO). Geraadpleegd op 14 november 2025.
- Van der Vegt, A., Schoevers, E., Suijkerbuijk, A., & Heijsters, L. (2020). *Overbelaste scholen*. <https://www.nro.nl/sites/nro/files/migrate/Kennisrotonde-minireview-Overbelaste-scholen.pdf>
- Van den Heuvel, S., & De Vroome, E., (2023). *Werkdruk in het Onderwijs*. TNO. <https://monitorarbeid.tno.nl/monitor-arbeid/wp-content/uploads/sites/16/2024/01/Werkdruk-in-het-Onderwijs.pdf>
- Van Langen, A. & Veen, A. (2024a). *Bijsluitend onderzoek onderwijsachterstandenbeleid in de school / Onderwijsachterstandenbeleid (OAB) in de school*. KBA Nijmegen en Kohnstamm Instituut.
- Van Langen, A. & Veen, A. (2024b). *Effectief integraal schoolbeleid ter bestrijding van ongelijke kansen. Verslag expertaadpleging en literatuurstudie*. KBA Nijmegen en Kohnstamm Instituut.
- Van Loon, J. K. (2020). *De brugfunctionaris op school. Voor een sterke verbinding tussen kind, gezin, school en samenleving*. Den Haag: Ministerie van OCW / GKA.
- Van Miltenburg, N., Cornel, S. & Van der Aa, R. (2022). *De kracht van samenwerking: Een verkenning van samenwerking tussen scholen en professionals buiten het onderwijs en de impact op het onderwijspersoneel*. <https://www.caop.nl/app/uploads/2023/02/APPO-Kracht-van-Samenwerking.pdf>
- Van Wickeren, Van Dijk & Schellekens (2025). *Het lerarentekort is geen landelijk, maar een schoolspecifiek probleem*. ESB. <https://esb.nu/het-lerarentekort-is-geen-landelijk-maar-een-schoolspecifiek-probleem/>
- Wolf, L., & Bakker, C. (2023). *Welke ontwerpprincipes van cultureel responsief lesmateriaal dragen effectief bij aan het voorbereiden van studenten op het werken in een cultureel diverse beroepspraktijk?* Kennisrotonde. https://www.kennisrotonde.nl/sites/kennisrotonde/files/media-files/pdf_voor_website-kennisrotonde-antwoord_vraag-1721_update2024.pdf

Bijlagen

Bijlage 1. Toelichting onderzoeksaanpak

Voor de beantwoording van de onderzoeksvragen is gebruik gemaakt van een combinatie van verschillende kwalitatieve methoden: een literatuurstudie, expertgesprekken en de analyse van drie praktijkvoorbeelden.

Literatuurstudie

De selectie van de artikelen die zijn opgenomen in de literatuurstudie is tot stand gekomen in twee stappen. Allereerst zijn voor het onderzoeksteam bekende (inter)nationale kernpublicaties opgehaald, zoals publicaties van de Onderwijsraad, NRO, de Inspectie van het Onderwijs en de Educational Endowment Foundation (VK). Vervolgens is een zoekstrategie uitgezet binnen de online databases Google Scholar en EBSCO, nationale databanken van het NRO en zijn er via websites voorbeelden gezocht van ondersteuningsvormen aan onderwijsprofessionals op het thema onderwijsachterstanden.

Expertgesprekken

De volledigheid en relevantie van het literatuuronderzoek zijn getoetst en aangevuld door middel van gesprekken met experts. Er heeft daarbij één groepsgebesprek plaatsgevonden met twee onderzoekers, een docent-onderzoeker en een lector verbonden aan het lectoraat *Urban Care and Education* van Hogeschool Windesheim en een een-op-een gesprek met een hoogleraar verbonden aan de Radboud Universiteit Nijmegen en gespecialiseerd in diverse onderzoeksgebieden gerelateerd aan kansengelijkheid in het onderwijs. De input van deze expertgesprekken heeft geleid tot waardevolle aanvullingen in het literatuuronderzoek en heeft bijgedragen aan de invulling en inrichting van de afgenomen gesprekken voor de praktijkvoorbeelden als casestudies.

Analyse van praktijkvoorbeelden

Om een diepgaand beeld te krijgen van de uitdagingen en behoeften van onderwijsprofessionals op scholen met een hoge(re) achterstandsscore in Nederland zijn tot slot drie praktijkvoorbeelden opgehaald. De praktijkvoorbeelden die opgenomen zijn in dit onderzoek zijn selectief geworven. Het betreft scholen die (1) OAB-middelen ontvangen, (2) regulier basisonderwijs aanbieden (geen AZC-scholen, geen SBO-scholen) en die (3) verspreid liggen over Nederland, binnen en buiten de Randstad.

Werving heeft plaatsgevonden door middel van het aanschrijven van scholen die aan bovenstaande selectiecriteria voldoen. Daarbij is onder andere gebruik gemaakt van het bestand 'OAB-scores 2024', welke inzicht geeft in de verdeling van OAB-middelen die scholen via hun schoolorganisaties

ontvangen.¹³² Aanvullend zijn scholen geworven via het bestaande netwerk van het Arbeidsmarkt Platform Primair Onderwijs. Voor ieder praktijkvoorbeeld is een verkennende documentenanalyse uitgevoerd en zijn semigestructureerde diepte-interviews gehouden met leraren, schoolleiders, schoolbestuurders en/of ondersteunend personeel betrokken bij het onderwijs (zoals IB'ers, OOP'ers en onderwijsassistenten). Op elke school zijn minimaal drie personen geïnterviewd.

Voor de documentenanalyse in de praktijkvoorbeelden is gebruik gemaakt van relevante beleidsstukken, schoolplannen, jaarverslagen en ondersteuningsplannen met betrekking tot ambities, beleid of interventies die de school heeft voor hun omgang met onderwijsachterstanden en de toerusting en ondersteuning van onderwijspersoneel. Voor de semigestructureerde interviews is aan scholen gevraagd of er met medewerkers uit verschillende functies gesproken kon worden over:

- de uitdagingen die door onderwijsprofessionals ervaren worden in hun dagelijkse lespraktijk;
- het bestaande aanbod aan ondersteuning, zowel vanuit de school als van partijen buiten de school;
- succesfactoren en verbeterpunten van het huidige ondersteuningsaanbod;
- de behoefte aan ondersteuning aanvullend op het bestaande aanbod.

De semigestructureerde interviews zijn afgenomen, op locatie van de school of online (afhankelijk van de voorkeur van de deelnemer) voor twee praktijkvoorbeelden zijn de interviews op locatie van de school uitgevoerd, voor een praktijkvoorbeeld zijn de interviews online gehouden. Ieder interview duurde ongeveer 60 minuten.

Situatieschets School A

Deze school ligt in een G5-stad in Zuid-Holland, in een wijk met een diverse bevolking, waarvan het merendeel een migratieachtergrond heeft en veel gezinnen onder het sociaal minimum leven. Voor dit praktijkvoorbeeld spraken we met de directeur, een intern begeleider (IB'er) en een leraar. De school is een meerpitter en telt meer dan 50 nationaliteiten onder de leerlingen, met Oost-Europese leerlingen als grootste groep. Deze diversiteit brengt specifieke uitdagingen met zich mee, zoals taalachterstanden en over het algemeen beperkte ouderbetrokkenheid. Hoewel de Oost-Europese leerlingen de grootste groep vormen, worden zij niet meegenomen in de gewichtsregeling voor overheidsfinanciering. Dit legt extra druk op het onderwijspersoneel om passend onderwijs te bieden.

Het onderwijs is gebaseerd op een specifiek concept dat gericht is op het helpen van leerlingen om de wereld om hen heen te begrijpen. De school biedt ook NT2-onderwijs aan. Wat betreft personeel heeft de school geen moeite met het aantrekken van goed personeel en staat zij bekend als een aantrekkelijke werkplek. Er is echter een vervangingsprobleem door ziekte en verzuim, dat samenhangt met de ervaren werkomgeving. Bovendien zijn door de afbouw van de NPO-middelen ondersteunende functies weggefallen, zoals een taalleraar.

De school biedt veel ondersteuningsmogelijkheden voor leerlingen, wat ook indirect de leraren ten goede komt. Daarnaast worden naschoolse activiteiten aangeboden, wat positief bijdraagt aan de sociale en educatieve ontwikkeling van de leerlingen.

¹³² Daarbij is gebruik gemaakt van het bestand 'OAB scores 2024', welke inzicht geeft in de verdeling van OAB-middelen die scholen via hun schoolorganisaties ontvangen. Deze verdeling is gebaseerd op de onderwijsachterstandsscores van het CBS ([link](#))

Situatieschets School B

In een middelgrote stad in Oost-Nederland bevindt zich een integraal kindcentrum dat een doorlopende leerlijn biedt voor kinderen van 2 tot 13 jaar. Voor dit praktijkvoorbeeld spraken we met de directeur, een leraar en een onderwijsondersteuner van de school. Het Kindcentrum is een éénpitter en is gevestigd in een voormalige 'Vogelaarwijk' en bedient een diverse leerlingenpopulatie uit een buurt met veel gezinnen met een migratieachtergrond en een minimuminkomen. De wijk kent zowel fysieke achterstanden, zoals vervuiling en vernieling, als sociale problematiek. Ouders hebben vaak een laag opleidingsniveau en kunnen hun kinderen door persoonlijke of financiële omstandigheden niet altijd goed ondersteunen. Cultureel gevoelige thema's, zoals 'Lentekriebels' of 'Paarse Vrijdag', vragen extra zorgvuldigheid vanwege de uiteenlopende culturele en religieuze achtergronden van ouders.

De school fungeert als een tweede thuis en zet sterk in op nabijheid: ondersteuning vindt zoveel mogelijk binnen het kindcentrum zelf plaats, met als doel plaatsing in het speciaal basisonderwijs te beperken. Hoewel er geen algemeen personeelstekort is, ligt de uitdaging bij het vinden van pedagogisch-didactisch sterke professionals met affiniteit voor deze specifieke doelgroep. Leraren worden ondersteund via een stichting gericht op duurzame professionele ontwikkeling en er worden voor- en naschoolse activiteiten georganiseerd.

De school heeft een hoge schoolweging, maar een laag spreidingsgetal. Dit betekent dat de leerlingenpopulatie sterk divers is, met verschillende achtergronden en uiteenlopende ondersteuningsbehoeften. De complexiteit van het werk wordt dus niet alleen bepaald door de schoolweging, maar ook door deze spreiding. Leraren moeten flexibel omgaan met verschillende niveaus en goed inspelen op uiteenlopende leer- en leefwerelden. Soms ontstaat er daardoor een kwalitatief tekort aan personeel, vooral als het gaat om het vinden van professionals die aansluiten bij de specifieke behoeften van de leerlingen.

Situatieschets School C

Dit is een school in een grote stad in Oost-Nederland. Voor dit praktijkvoorbeeld hebben we gesproken met de directeur, een IB'er, een leraar en een onderwijsondersteuner. Volgens de schoolleider is geen sprake van een lerarentekort op de school. De school staat midden in een diverse, multiculturele wijk en is nauw verbonden met de omgeving. Samen met professionals uit de wijk, zoals de wijkcoach, jeugdverpleegkundige en wijkagent, en met vrijwilligers en de gemeente als partner vormt de school een spil in de buurt.

Het onderwijsconcept van de school richt zich niet enkel op het kind, maar op het hele gezin, met een doorgaande leerlijn vanaf twee jaar in samenwerking met kinderopvangorganisaties uit de wijk. De school zet actief in op ouderbetrokkenheid, onder andere via taallessen voor ouders en naschoolse activiteiten die deels door ouders zelf worden georganiseerd.

De ondersteuning in de klas wordt versterkt door onderwijsassistenten en nauwe samenwerking met externe zorgpartners. Voorheen was er extra specialistische ondersteuning beschikbaar via NPO-gelden, zoals een taal- en rekencoördinator, maar deze middelen zijn inmiddels weggevallen, wat bij het onderwijspersoneel zorgen oproept over de continuïteit van ondersteuning voor de leerlingen en voor henzelf. Het team geeft aan veel ervaring te hebben in het werken met leerlingen met leer- en

taalachterstanden. De leerlingpopulatie is erg divers, met meertaligheid en laaggeletterdheid in de thuissituatie als terugkerende factoren. Hoewel er formeel geen lerarentekort is, zoals aangegeven wordt door de schoolleider, wordt de werkdruk wel als hoog ervaren doordat er veel grote klassen (soms meer dan 25 leerlingen) zijn met leerlingen met een hoge ondersteuningsbehoefte.

Bijlage 2. Reflectie van geraadpleegde experts

De volledigheid en relevantie van het literatuuronderzoek zijn getoetst en aangevuld via expertgesprekken. Dit bestond uit een groepsgesprek met twee onderzoekers, een docent-onderzoeker en een lector van het lectoraat Urban Care and Education (Hogeschool Windesheim), en een individueel gesprek met een hoogleraar van de Radboud Universiteit, gespecialiseerd in kansenongelijkheid in het onderwijs. In deze paragraaf lichten we de belangrijkste reflecties uit deze gesprekken toe. De inzichten uit de gesprekken hebben geleid tot aanvullingen op het literatuuronderzoek en zijn benut bij de voorbereiding en inrichting van de praktijkvoorbeelden.

Reflectie op terminologie

Tijdens de literatuurverkenning bleek dat er veel verschillende termen circuleren voor scholen met een kwetsbare of diverse leerlingenpopulatie, zoals ‘achterstandsscholen’, ‘risicoscholen’, ‘scholen met een hoge gewichtsscore’ of ‘scholen in kwetsbare wijken’. Deze termen roepen uiteenlopende connotaties op. Waar sommige labels, zoals ‘achterstandsschool’, een probleemgerichte blik impliceren, blijven termen als ‘scholen met een hogere schoolweging’ of ‘achterstandsscore’ dichterbij een feitelijke, beleidsmatige definitie. Volgens een expert is dit helpend in onderzoek, omdat zulke termen neutraler zijn en minder snel een normatief perspectief oproepen. Tegelijkertijd kunnen ook deze woorden verhullen waar het écht om gaat, en zo onbedoeld stigmatiserend werken. Daarom wordt geadviseerd zoveel mogelijk gebruik te maken van feitelijke labels, zoals wijk- en schoolscores op basis van CBS-indicatoren. We hebben dit overgenomen, en gebruiken daarom nu de term ‘achterstandsscore’ (zie begripsbepaling in inleiding).

Een andere expert stelt dat ‘hoge gewichtsscore’ neutraler klinkt dan ‘hoge achterstandsscore’, en vermijdt liever het woord ‘achterstand’ omdat het geen recht doet aan de veerkracht en het potentieel binnen deze scholen. Er wordt gewezen op de ‘assets’ van deze contexten, zoals meertaligheid, culturele rijkdom en de bewuste keuze van leraren om in deze omgeving te werken.

Kortom, uit de expertgesprekken volgt dat terminologie ertoe doet: hoe we over deze scholen spreken en schrijven, beïnvloedt hoe zij worden gezien, hoe leraren zich gesteund voelen en hoe leerlingen en ouders het onderwijs op deze scholen ervaren.

Reflectie op conceptueel model uit literatuurverkenning

Op basis van de literatuurverkenning hebben we een conceptueel model ontwikkeld, geïnspireerd op Bronfenbrenner’s ecologisch model. Het toont hoe verschillende omgevingslagen de toerusting van leraren op scholen met een hoge achterstandsscore beïnvloeden, met bijbehorende uitdagingen en interventies. Experts gaven feedback op het model, de herkenbaarheid van de elementen en eventuele ontbrekende of te heroverwegen aspecten.

De experts erkennen de opbouw en kracht van de ecologische benadering, maar wijzen erop dat het huidige model de leraar centraal stelt, terwijl Bronfenbrenner's model de ontwikkeling van het kind benadrukt vanuit de ontwikkelingspsychologie. De genoemde uitdagingen worden meestal herkend, waarbij teamgerichte interventies als effectief worden beschouwd, mits gekoppeld aan visie en sterk leiderschap: “Zonder visie en leiderschap werkt teamontwikkeling niet.”

De samenwerking met ouders werd genoemd als een ontbrekend thema in het model. De schoolleider speelt hierin een sleutelrol, zowel in de communicatie met ouders als in het versterken van educatief partnerschap. Daarnaast viel op dat het model op microniveau uitgebreider is uitgewerkt dan op meso- en macroniveau. Voor deze niveaus werden interventies voorgesteld zoals collectieve professionalisering, team teaching, lesson study en teacher-leadership, die kunnen bijdragen aan duurzame schoolontwikkeling. Deze suggesties zijn meegenomen bij het opstellen van de leidraden voor de gesprekken tijdens de praktijkvoorbeelden.

Reflectie geraadpleegde literatuur

Naast het conceptueel model legden we ook de literatuurverkenning voor aan experts, met de vraag of er belangrijke inzichten of bronnen ontbreken. We vroegen welke studies, ontwikkelingen of blinde vlekken van belang zijn om de uitdagingen en ondersteuningsbehoeften van leraren op scholen met een hoge gewichtsscore beter te begrijpen.

De verkenning werd herkend, maar riep ook verdiepende vragen op. Niet alleen dát leraren professionaliseren is van belang, maar ook wát ze leren. Gaat het om het wegwerken van achterstanden, cultuursensitief onderwijs of ouderbetrokkenheid? Ook bij professionele leergemeenschappen is de focus cruciaal: waarop richt je je, met welk doel? Scholen zoeken richting in een breed en versnipperd aanbod: wat werkt, en waarom?

Daarnaast werd opgemerkt dat effectieve interventies vaak regionaal zijn ingebed, zoals Succes for All (noorden) en De Transformatieve School (zuidwesten). Zonder landelijke kennisdeling blijft toegang tot effectieve praktijken beperkt. Dit onderstreept het belang van onze keuze om de praktijkvoorbeelden geografisch te spreiden.

Ook kwam het begrip 'effectiviteit' ter sprake. Leraren hechten niet alleen waarde aan leeropbrengsten, maar ook aan pedagogische impact en betekenisvol werk. Hun ondersteuningsbehoeften hangen samen met hun visie op goed leraarschap. Daarom is het belangrijk om in de praktijkvoorbeelden ruimte te laten voor deze perspectieven en niet te snel te generaliseren.

Ook hebben we de experts gevraagd naar hun ervaring met beleidsmaatregelen, interventies, programma's en lerarenopleidingen die goed werken in deze context. Het doel was om inzicht te krijgen in welke elementen van deze initiatieven als succesvol worden beschouwd, en wat hen effectief maakt in het ondersteunen van leraren. We hebben enkele voorbeelden gehoord, zoals het project 'Andersom' in Amsterdam, de track in de lerarenopleiding 'urban education'.

Bijlage 3. Reflectie op ecologisch model van Bronfenbrenner

In de gesprekken die wij voerden met onderwijsprofessionals herkennen we, net als in het originele ecologische model van Bronfenbrenner, dat de verschillende systeemniveaus (micro, meso, exo, macro) niet los van elkaar staan. Ze beïnvloeden elkaar, overlappen deels en zijn met elkaar verbonden, hoewel van dat laatste niet altijd duidelijk is hoe de onderlinge samenhang is. Uit de praktijkverhalen blijkt dat veranderingen op het ene niveau directe gevolgen kunnen hebben op andere niveaus.

Een voorbeeld hiervan is een beleidsverandering in het macrosysteem (maatschappelijk niveau), zoals het stopzetten van subsidies. Wanneer een school bijvoorbeeld niet langer in aanmerking komt voor de subsidie voor een brugfunctionaris (ons onderzoek laat zien dat deze functionaris een belangrijke verbindende rol speelt tussen thuis, school en het zorgdomein en hiermee dus bijdraagt aan de toerusting van onderwijspersoneel) heeft dat impact op meerdere niveaus op steeds lager niveau:

- Maatschappelijk niveau: de beleidswijziging zelf.
- Niveau van school en beleid: de brugfunctionaris valt weg, de 'brug' tussen school, thuis en zorgdomein valt weg.
- Niveau van onderwijsprofessionals(s) en school (schoolniveau): minder toegang tot ondersteuning en expertise voor leraren op een school.
- Leerling- en klasniveau: individuele leraren komen er meer alleen voor te staan in het contact met ouders, wat bijvoorbeeld leidt tot verhoogde werkdruk.

Contact

Postadres

Postbus 556

2501 CN Den Haag

Bezoekadres

Lange Voorhout 13

2514 EA Den Haag

T 070 376 57 70

www.arbeidsmarktplatformpo.nl

info@arbeidsmarktplatformpo.nl