

# Onderwijsachterstandenbeleid in de school

Survey onder schoolleiders basisscholen

Tessa Jenniskens & Annemarie van Langen (KBA Nijmegen)  
m.m.v. Annemiek Veen (Kohnstamm Instituut)

Februari 2024

**KBA**  Nijmegen

---

**KOHNSTAMM**  
INSTITUUT

Projectnummer: 2020068  
ISBN: 978-94-92743-47-3

© 2024 KBA Nijmegen

Behoudens de in of krachtens de Auteurswet van 1912 gestelde uitzonderingen mag niets uit deze uitgave worden vermenigvuldigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze dan ook, en evenmin in een retrieval systeem worden opgeslagen, zonder de voorafgaande schriftelijke toestemming van KBA Nijmegen.

No part of this book/publication may be reproduced in any form, by print, photoprint, microfilm or any other means without written permission from the publisher.

Dit onderzoek is gefinancierd door het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek

NRO-projectnummer: 40.5.21941.006



## Inhoudsopgave

1	Inleiding	1
1.1	Achtergrond van het onderzoek	1
1.2	Onderzoeksvragen en samenvatting van eerdere bevindingen	2
1.3	Doel survey	3
1.4	Leeswijzer	3
2	Instrument en dataverzameling	5
2.1	De vragenlijst	5
2.2	Opzet en verloop van de dataverzameling	6
2.2.1	Steekproef	6
2.2.2	Dataverzameling	6
2.2.3	Respons en representativiteit	7
3	OAB-gerelateerde contextkenmerken	11
3.1	Inleiding	11
3.2	Zicht op de OAB-doelgroepleerlingen	11
3.3	OAB-middelen	13
3.4	Deelname aan een OAB-netwerk van scholen	14
4	De OAB-aanpak bezien vanuit de schoolpraktijk	16
4.1	Inleiding	16
4.2	Typering van de OAB-schoolaanpak	16
4.3	Focus van de OAB-schoolaanpak	20
4.4	Integraliteit van de OAB-schoolaanpak	23
4.5	Betrokkenen bij de OAB-schoolaanpak	26
5	Wetenschappelijke kennis in de OAB-schoolaanpak	29
5.1	Inleiding	29
5.2	Toepassing interventies uit de wetenschappelijke literatuur	29
5.3	Overig gebruik wetenschappelijke kennis	31
6	Samenvatting en beantwoording onderzoeksvragen	34
6.1	Samenvatting	34
6.2	Beantwoording onderzoeksvragen	37



# 1 Inleiding

## 1.1 Achtergrond van het onderzoek

Het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) heeft in samenwerking met het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (NRO) een onderzoeksprogramma opgezet op het gebied van bestrijding van onderwijsachterstanden, dat mede als doel heeft om het onderwijsveld (schoolleiders, leraren, besturen) te voorzien van relevante kennis over dit onderwerp. Binnen dat kader hebben het Kohnstamm Instituut en KBA Nijmegen een onderzoek uitgevoerd naar het onderwijsachterstandenbeleid (OAB) op het niveau van de school, ook wel de OAB-schoolaanpak genoemd. Het onderzoek moet leiden tot meer zicht op het beleid dat basisscholen voeren ter bestrijding van onderwijsachterstanden, onder andere door in kaart te brengen op welke doelen de basisscholen zich richten, hoe integraal hun aanpak is, welke keuzes ze maken en welke redeneerlijnen daaraan ten grondslag liggen. Ook de eventuele invloed van gemeenten en schoolbesturen worden in het onderzoek zichtbaar gemaakt.

Het onderzoek, uitgevoerd in de periode 2021–2024, omvat drie delen. In het eerste, verkennende deel is aan de hand van een expertraadpleging en een literatuurstudie verkend wat effectieve (integrale) aanpakken van onderwijsachterstanden op schoolniveau kunnen zijn.<sup>1</sup> Het voorliggende rapport betreft de verslaglegging van het tweede, kwantitatieve deel van het onderzoek: een survey onder schoolleiders van basisscholen waarin in kaart is gebracht wat de kenmerken zijn van het beleid dat een representatieve steekproef van basisscholen met een hoge schoolweging voert om achterstanden tegen te gaan. In het derde, kwalitatieve deel van het onderzoek is door middel van casestudies achterhaald wat de kenmerken zijn van het onderwijsachterstandenbeleid van tien geselecteerde ‘voorbeeldscholen’ en op welke redeneerlijnen en onderliggende principes hun aanpak is gebaseerd. Ook over de casestudies is separaat gerapporteerd.<sup>2</sup>

De survey onder schoolleiders die in dit deelrapport centraal staat, is uitgevoerd door onderzoekers van KBA Nijmegen<sup>3</sup>, met medewerking van de consortiumpartner (dr. Annemiek Veen van het Kohnstamm Instituut). Ook de projectadviseurs (prof.dr. Monique Volman, drs. Guuske Ledoux en prof.dr. Maarten Wolbers) waren betrokken bij de ontwikkeling van de vragenlijst en de verslaglegging van de analyseresultaten door mee te lezen en suggesties voor verbetering te geven.

---

1 Langen, A. van & Veen, A. (2024). Effectief integraal schoolbeleid ter bestrijding van ongelijke kansen. Verslag expertraadpleging en literatuurstudie. Nijmegen/Amsterdam: KBA Nijmegen / Kohnstamm Instituut.

2 Langen, A. van & Veen, A. m.m.v. Brouwer, A. & Vaessen, A. (2024). Onderwijsachterstandenbeleid in de school. Op zoek naar een integrale aanpak: tien schoolportretten. Amsterdam: Kohnstamm Instituut/Nijmegen: KBA Nijmegen.

3 Daarbij ondersteund door Anouk Brouwer, stagiaire en student aan de Masteropleiding Onderwijswetenschappen van de Radboud Universiteit.

## 1.2 Onderzoeksvragen en samenvatting van eerdere bevindingen

In het onderzoek naar het onderwijsachterstandenbeleid dat scholen voeren, worden deze onderzoeksvragen beantwoord:

1. Wat zijn blijkens onderzoek en volgens experts effectieve aanpakken voor onderwijsachterstandenbeleid in scholen, en in welke mate zijn deze te typeren als integraal?
2. Welke strategieën hanteren scholen in hun beleid, op welke aspecten richten ze zich en in welke mate is sprake van integraal beleid? In hoeverre sluit dit beleid aan bij de aanpakken die in de literatuur worden beschreven of door experts worden aanbevolen?
3. Wat zijn de achterliggende redeneerlijnen die scholen volgen bij hun keuze voor hun op bestrijding van onderwijsachterstanden gerichte aanpak?

De eerste onderzoeksvraag is beantwoord aan de hand van een expertraadpleging en literatuurstudie. Hiervan is verslag gedaan in de tussenrapportage De bevindingen vatten we hierna kort samen.

### *Effectieve aanpakken van OAB in scholen*

Door de geraadpleegde experts werd een groot aantal aanpakken voor achterstandsbestrijding naar voren gebracht als effectief. In de tussenrapportage zijn deze kort beschreven, ingedeeld naar effectieve aanpakken op het niveau van de leerkracht, de schoolleider en de school, en de omgeving van de school. Ook de literatuur die door de experts is aangedragen is bestudeerd en beschreven, waarbij de volgende rubrieken van (potentieel) effectieve interventies/maatregelen zijn onderscheiden (in willekeurige volgorde):

- Activerend leerkrachtgedrag
- Omgaan met/waarderen van diversiteit
- Taalbeleid/NT2
- Kwaliteiten van docenten (attituden/vaardigheden), manieren om die te verhogen
- Inrichting van klassen/groepen (waaronder klascompositie, klasgrootte)
- Ouderbetrokkenheid
- Leertijdverlenging, intensieve steunlessen/programma's, VVE
- Schoolklimaat, klassenmanagement, gedragsregulering
- Differentiatie en didactische keuzes (zoals samenwerkend leren, *preteaching*)
- Curriculumverrijking
- Monitoring van leerresultaten
- Leiderschap
- *Tutoring*

In het verslag van de literatuurstudie, onderdeel van de tussenrapportage, is de gevonden bewijslast van de effectiviteit van deze aanpakken verder beschreven.

### *Integraliteit*

De literatuurstudie en de expertbevraging waren tevens bedoeld om greep te krijgen op het begrip 'integraal onderwijsachterstandenbeleid van scholen'. Onze conclusie was echter dat er weinig literatuur bestaat over integraal OAB-beleid. De expertbevraging liet voorts zien dat er verschillende definities van een integrale aanpak te geven zijn, waarbij we overigens de kanttekening hebben gemaakt te vermoeden dat raadpleging van andere experts mogelijk geresulteerd zou hebben in weer andere resultaten. Door de geraadpleegde experts werden deze vier aspecten onderscheiden als typerend voor integraal OAB-schoolbeleid:

#### \* Focus op het primaire proces

Bij dit perspectief op integraal OAB-schoolbeleid wordt het belang benadrukt van (het optimaliseren van) het taal-, lees- en rekenonderwijs, soms aangevuld met de sociaal-emotionele ontwikkeling van de doelgroep leerlingen. In het verlengde hiervan passen thema's als hoge leerkrachtverwachtingen en meer flexibiliteit opdat elke leerling het maximaal haalbare niveau bereikt.

#### \* Samenhangende mix van (bewezen) interventies op basis van planmatige data-analyse

Integraal OAB-schoolbeleid wordt hier opgevat als een samenhangend geheel van interventies/onderwijsaanpakken die (bij voorkeur bewezen) effectief zijn voor OAB-doelgroep leerlingen en die gekozen zijn op basis van een planmatige data-analyse (o.a. kenmerken leerling, onderwijsresultaten).

#### \* School- en teambreed

Onder integraal OAB-schoolbeleid wordt verstaan dat de onderwijsaanpak door de hele school gelijk is ('doorgaande lijn') en dat het hele team in het beleid wordt meegenomen. Sleutelbegrippen zijn (team)professionalisering en kwaliteitsgericht werken.

#### \* Verbonden met de bredere context/omgeving van de school

Integraal wordt hier opgevat als 'de school kan/doet het niet alleen'; de rol van het landelijke onderwijsachterstandenbeleid, de gemeente, overige scholen/schoolbesturen met doelgroep leerlingen in de regio, de ketenpartners (voorschoolse instellingen, jeugdzorg, bibliotheek e.d.) en de ouders is in het beleid verdisconteerd en met elkaar verbonden.

#### *Voorlopige conclusies*

Op basis van de expertbevraging en geraadpleegde literatuur hebben we in de tussenrapportage geconcludeerd dat schoolbeleid op het gebied van onderwijsachterstanden (de 'OAB-schoolaanpak') vooral lijkt te bestaan uit een verzameling van aanpakken en interventies, waarover apart veel kennis beschikbaar is, maar waarover in onderlinge samenhang weinig geschreven of bevestigd is.

### 1.3 Doel survey

Met de survey zijn kwantitatieve gegevens verzameld om onderzoeksvraag 2 en 3 te beantwoorden en de bovenstaande voorlopige conclusies verder te onderzoeken. Bij de respondenten (schoolleiders van basisscholen met veel OAB-doelgroepen) is nagegaan wat hun OAB-schoolaanpak kenmerkt, in hoeverre ze deze aanpak als integraal beschouwen en waaruit deze integraliteit dan bestaat. Daarnaast is in de survey geïnventariseerd in welke mate de OAB-schoolaanpakken van de onderzochte scholen raakvlakken heeft met effectieve aanpakken van achterstandsbestrijding volgens de onderzoeksliteratuur en in hoeverre de schoolleiders überhaupt gebruik maken van wetenschappelijke kennis in de eigen schoolpraktijk.

Gelijktijdig met de survey is ook een casestudy-onderzoek uitgevoerd, waarin onderzoeksvraag 2 en 3 meer kwalitatief worden beantwoord.

### 1.4 Leeswijzer

In hoofdstuk 2 beschrijven we eerst de ontwikkelde vragenlijst en doen we verslag van de dataverzameling, inclusief de benaderde steekproef en respons. Vanaf hoofdstuk 3 presenteren we de resultaten van de survey, te beginnen met enkele contextkenmerken van de responderende

scholen in relatie tot (de doelgroepen van) het onderwijsachterstandenbeleid. In hoofdstuk 4 beschrijven we de kenmerken van de aanpak van de scholen om onderwijsachterstanden tegen te gaan (kortweg 'de OAB-aanpak'), bezien vanuit de eigen schoolpraktijk. Aan de orde komen onder andere de typering van de OAB-aanpak inclusief onderliggende redeneerlijnen, aantal activiteiten en de samenhang daartussen, focus en doelen, mate van integraliteit en betrokkenen. Hoofdstuk 5 gaat in op de vraag in hoeverre de OAB-schoolaanpak van de onderzochte scholen raakvlakken heeft met de wetenschappelijke kennis over effectieve aanpakken om onderwijsachterstanden te bestrijden en in hoeverre schoolleiders wetenschappelijke kennis gebruiken en bruikbaar vinden. In hoofdstuk 6 wordt het voorafgaande samengevat en trekken we een aantal conclusies.



## 2 Instrument en dataverzameling

### 2.1 De vragenlijst

#### *Beoogde respondenten*

Vanuit verschillende overwegingen is besloten de survey uit te zetten onder *schoolleiders*. Uit onderzoek van Langen & Jenniskens (2020) bleek bijvoorbeeld dat op 63 procent van de basisscholen met OAB-middelen – de landelijke middelen die een basisschool met OAB-doelgroep-leerlingen ontvangt ten behoeve van het tegengaan van onderwijsachterstanden – de school grotendeels zelf bepaalt hoe deze worden ingezet. Op 23 procent bepaalt de school dit in samenspraak met het bestuur en slechts bij een kleine minderheid is het bestuur bepalend. Uit hetzelfde onderzoek kwam ook naar voren dat in het strategische beleidsplan van de meeste schoolbesturen de aanpak van onderwijsachterstanden niet (41%) of slechts globaal (44%) wordt beschreven. Deze resultaten suggereren dat een vragenlijst over het onderwijsachterstandenbeleid op het niveau van de school beter uitgezet kan worden onder schoolleiders dan onder besturen. Overwogen is nog om meerdere groepsleerkrachten van een school te bevragen over hun aanpak in de klas en het integrale schoolbeleid af te leiden uit de optelsom daarvan. Methodologisch gezien was dat echter minder wenselijk, omdat bij het aggregeren van klasvariabelen naar schoolniveau de meeste variantie zou verdwijnen. Ook zou dit een complexe dataverzameling met zich meebrengen die het onderwijsveld flink zou belasten. Het ligt uiteindelijk ook het meest voor de hand om vragen over de integrale schoolaanpak en -visie aan de schoolleider voor te leggen in plaats van aan individuele leerkrachten.

#### *Inhoud van de vragenlijst*

In overleg met het projectteam en de projectadviseurs is een online vragenlijst ontwikkeld, met als doel in kaart te brengen welk onderwijsachterstandenbeleid (OAB) basisscholen voeren. In het inleidende deel van de vragenlijst zijn eerst enkele relevante OAB-gerelateerde contextkenmerken van de school in kaart gebracht, zoals het aandeel en de specifieke kenmerken van OAB-doelgroepleerlingen op de school en de ontwikkeling daarin van de afgelopen jaren. Ook zijn er vragen geformuleerd over de OAB-middelen; hoe lang de school deze al ontvangt en hoe ze ingezet worden. De deelname van de school in een netwerk van OAB-scholen, bijvoorbeeld vanuit het bestuur of de gemeente, komt in dit inleidende deel eveneens aan de orde.

In het vervolg van de vragenlijst is getracht de OAB-aanpak van de school vanuit twee verschillende startpunten in kaart te brengen. Het eerste startpunt is dat van de schoolpraktijk. We bedoelen daarmee de concrete mix van ideeën en activiteiten waarmee de school(leider) werkt aan achterstandsbestrijding, nog los van de vraag in hoeverre deze aanpak raakvlakken heeft met effectieve aanpakken van achterstandsbestrijding volgens de wetenschappelijke literatuur. De vragen in dit gedeelte gaan over hoe de OAB-schoolaanpak volgens de schoolleider kan worden getypeerd, welke redeneerlijnen of filosofieën er onder deze aanpak liggen, uit hoeveel onderdelen de aanpak bestaat en wat de samenhang tussen deze onderdelen is. Ook zijn er vragen gesteld over de mate van integraliteit van de aanpak volgens de schoolleider, over de focus en doelen en over wie er betrokken zijn (geweest) bij het ontwikkelen van deze schooleigen OAB-aanpak. Het tweede startpunt is dat van de onderzoeksliteratuur. In dit laatste deel van de vragenlijst zijn een aantal kenmerken van effectieve OAB-aanpakken volgens deze literatuur (zie ook paragraaf 1.2) op een rij gezet zijn en is aan de schoolleiders gevraagd in hoeverre deze

kenmerken ook terug te vinden zijn in hun OAB-schoolaanpak. Daarnaast zijn in dit deel enkele vragen gesteld over de mate waarin de schoolleider wetenschappelijke kennis gebruikt in de schoolpraktijk en wat hij of zij vindt van de bruikbaarheid van deze wetenschappelijke kennis.

## 2.2 Opzet en verloop van de dataverzameling

### 2.2.1 Steekproef

Het doel van de survey was in kaart te brengen welk beleid basisscholen voeren om onderwijsachterstanden tegen te gaan. Sommige basisscholen hebben echter niet of nauwelijks te maken met leerlingen die behoren tot de OAB-doelgroep (*“leerlingen die op basis van hun omgeving een risico lopen op een onderwijsachterstand”*<sup>4</sup>). Het leek ons minder zinvol – en in strijd met het streven de onderzoeklast van scholen te beperken – om zulke scholen een vragenlijst voor te leggen over hun OAB-aanpak. Uit alle basisscholen in Nederland is daarom een specifieke steekproef geselecteerd van scholen met een groot aandeel OAB-doelgroepleerlingen. Daarvoor is gebruik gemaakt van de variabele *schoolweging*, een maat waarmee de leerlingenpopulatie van een basisschool wordt getypeerd. De maat kan een waarde tussen ongeveer 20 en 40 aannemen. Het Centraal Bureau voor de Statistiek (CBS) berekent de schoolweging van elke vestiging op basis van deze kenmerken van de leerlingenpopulatie:

- Het opleidingsniveau van de ouders;
- Het gemiddelde 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.

Hoe lager de schoolweging, hoe hoger de leerresultaten die de Onderwijsinspectie van de leerlingen verwacht (onderwijsinspectie.nl). Scholen met een hogere schoolweging hebben relatief veel OAB-doelgroepleerlingen en hun leerprestaties blijven gemiddeld achter bij die van niet-doelgroepleerlingen. De schoolweging is een afgeleide van de achterstandsscores die het CBS in opdracht van het ministerie van OCW ontwikkelde als voorspeller van onderwijsachterstanden. Sinds 2019/2020 verdeelt het ministerie de achterstandsmiddelen (OAB-middelen) op basis van deze achterstandsscores. Scholen met een hoge schoolweging ontvangen vrijwel altijd ook (een substantiële hoeveelheid) OAB-middelen<sup>5</sup>. Voor de survey zijn derhalve alle basisscholen (vestigingen) in Nederland geselecteerd die vallen in het hoogste kwintiel van schoolweging (33 of hoger). In totaal waren dat er 1147. Zij vormen de bruto steekproef van de survey.

### 2.2.2 Dataverzameling

#### *Eerste benadering*

Begin november 2022 ontvingen de schoolleiders van de 1147 basisscholen een uitnodiging om deel te nemen aan het onderzoek. De uitnodiging werd gestuurd naar de algemene e-mailadressen van de scholen, die via DUO openbaar beschikbaar zijn. In de uitnodiging was een

---

3 Nota van Toelichting bij Besluit van 27 augustus 2018 tot wijziging van het Besluit bekostiging WPO in verband met het aanpassen van de groeiregeling en van het onderwijsachterstandenbeleid in het primair onderwijs (<https://zoek.officielebekendmakingen.nl/stb-2018-334.html#d17e731>).

5 Alleen hele kleine scholen kunnen ondanks een hoge schoolweging toch een achterstandsscore van 0 hebben. In 2021 gold dat voor vier scholen met een schoolweging hoger dan 33.

schoolspecifieke link naar de survey opgenomen, zodat de respons goed kon worden gemonitord. Ook werd vermeld dat de schoolleiders na het invullen van de vragenlijst direct een terugkoppeling van de eigen antwoorden zouden ontvangen en later ook een terugkoppeling van de landelijke onderzoeksresultaten. Gelijktijdig met de eerste verzending van de uitnodiging werd er aandacht besteed aan de vragenlijst en (het belang van) het onderzoek via de nieuwsbrieven van de PO-raad, het NRO en het ministerie van OCW en ook op de LinkedIn-pagina van KBA Nijmegen. Enkele weken na de verzending hebben onderzoeksassistenten van KBA Nijmegen telefonisch contact opgenomen met scholen die niet hadden gerespondeerd, om te vragen of de uitnodiging was aangekomen en of er eventueel een specifiek e-mailadres van de schoolleider was waar naar de uitnodiging nogmaals kon worden gestuurd. Ongeveer twee weken voor de kerstvakantie 2022 is per e-mail een reminder aan de non-responsgroep gestuurd. Daarin is aan de schoolleiders gevraagd om, als men niet bereid was de lijst in te vullen, met enkele steekwoorden aan te geven wat daarvan de reden was. Een klein aantal respondenten voldeed aan dat verzoek. Zij benoemden vooral gebrek aan tijd c.q. te veel andere werkzaamheden als reden voor de non-respons.

### *Aanpassing vragenlijst*

Begin 2023 had ongeveer dertien procent van de benaderde schoolleiders gerespondeerd. Besloten werd de uitnodiging om deel te nemen nogmaals te versturen naar de non-responsgroep en de vragenlijst tegelijkertijd wat in te korten door enkele relatief bewerkelijke vragen uit het eerste deel (over de typering van de OAB-populatie) te schrappen. In de begeleidende mail werd een beroep op de schoolleiders gedaan om alsnog mee te werken vanwege het belang van het onderzoek.

## 2.2.3 Respons en representativiteit

### *Respons*

Uiteindelijk hebben de schoolleiders van 228 van de 1147 basisscholen de vragenlijst (deels) ingevuld (Tabel 2.1). De totale respons bedraagt daarmee twintig procent; veertien procent heeft de eerste (lange) survey-versie ingevuld, zes procent de verkorte survey. De schoolleiders van 919 scholen hebben de vragenlijst niet ingevuld of hooguit enkele startvragen<sup>6</sup>.

Tabel 2.1 – Responsoverzicht survey

	N scholen	%
Respons lange survey	161	14%
Respons korte survey	67	6%
Non-respons	919	80%
<b>Totaal</b>	<b>1147</b>	<b>100%</b>

<sup>6</sup> Respondenten die maar één of enkele vragen hebben beantwoord, vallen in Tabel 2.1 in de categorie non-respons. Om tot de categorie geldige respons te worden gerekend, moest ten minste de eerste vraag van deel 2 (over de typering van de OAB-aanpak in de schoolpraktijk) ingevuld zijn.

## Representativiteit

Om na te gaan of er sprake is van selectieve (non-)respons, worden in Tabel 2.2 alle benaderde scholen (de bruto steekproef) en de scholen van de responderende schoolleiders (de netto steekproef) op enkele kenmerken met elkaar vergeleken, te weten stedelijkheid, regio, schoolgrootte, schoolweging en aandeel NOAT-leerlingen<sup>7</sup>.

Tabel 2.2 – Achtergrondkenmerken scholen, bruto steekproef en netto steekproef (responsgroep)

	Bruto steekproef (N=1147)		Responsgroep (N=228)	
	N	%	N	%
<b>Stedelijkheid*</b>				
zeer sterk stedelijk	424	37,0%	81	35,5%
sterk stedelijk	371	32,3%	73	32,0%
matig stedelijk	169	14,7%	36	15,8%
weinig stedelijk	85	7,4%	16	7,0%
niet stedelijk	98	8,5%	22	9,6%
<b>Regio**</b>				
Noord	140	12,2%	24	10,5%
Oost	246	21,4%	60	26,3%
Midden	538	46,9%	104	45,6%
Zuid	223	19,4%	40	17,5%
<b>Schoolgrootte</b>				
Tot 140 leerlingen	387	33,7%	75	32,9%
141 tot 219 leerlingen	374	32,6%	77	33,8%
220 of meer leerlingen	386	33,7%	76	33,3%
<b>Schoolweging</b>				
33 tot 34,9	477	41,6%	89	39,0%
35 tot 36,9	365	31,8%	66	28,9%
37 en hoger	305	26,6%	73	32,0%
<b>Aandeel NOAT-leerlingen</b>				
Lager dan 25%	413	36,2%	82	36,1%
25 tot 50%	406	35,6%	86	37,9%
Meer dan 50%	323	28,3%	59	26,0%
<b>Totaal***</b>	<b>1142/1147</b>	<b>100,0%</b>	<b>227</b>	<b>100,0%</b>

\* Stedelijkheid van de postcode (postcode 4-digit) van het bezoekadres van de school.

\*\* Noord: Groningen, Drenthe en Friesland; Oost: Overijssel, Gelderland en Flevoland; Midden: Utrecht, Noord-Holland, Zuid-Holland; Zuid: Zeeland, Noord-Brabant en Limburg

\*\*\* Totaal bij 'Aandeel NOAT-leerlingen' wijkt af van totaal bij de overige variabelen. Voor vijf van de 1147 schoolvestigingen is deze informatie onbekend.

7 Basisscholen kunnen extra materiële bekostiging krijgen voor Nederlands onderwijs aan anderstaligen (NOAT). In de regeling worden twee groepen onderscheiden: 1) Leerlingen van Nederlandse culturele afkomst (incl. ouders uit Suriname, voorn. Nederlandse Antillen of Aruba) en 2) Leerlingen met een niet Nederlandse culturele achtergrond (leerlingen met Molukse achtergrond, of ten minste een van de ouders is geboren in Griekenland, Italië, voorn. Joegoslavië, Kaapverdië, Marokko, Portugal, Spanje, Tunesië of Turkije, of ten minste een van de ouders is geboren in een ander niet-Engelstalig land buiten Europa, m.u.v. Indonesië, of ten minste een van de ouders verblijft als vreemdeling in Nederland o.g.v. een verblijfsvergunning. Tabel 2.2 toont het aandeel leerlingen in de tweede groep.

De tabel laat zien dat er kleine verschillen zijn tussen de bruto en netto steekproef. Zo lijken schoolleiders van scholen met een zeer hoge schoolweging ( $\geq 37$ ) oververtegenwoordigd onder de respondenten in vergelijking tot de bruto steekproef. Met Chi<sup>2</sup>-toetsen is nagegaan of de geconstateerde verschillen significant zijn. Dat is echter niet het geval; de netto steekproef verschilt op de onderzochte kenmerken niet significant van de bruto steekproef. Geconcludeerd kan worden dat de responsgroep een representatieve vertegenwoordiging is van alle basisscholen in Nederland met een schoolweging van 33 of hoger en dat er geen sprake is van selectieve (non)respons.

Overigens bestaat de netto steekproef eigenlijk uit twee delen: de respondenten die de eerste versie van de vragenlijst hebben ingevuld en de respondenten die de ingekorte tweede versie hebben ingevuld. De schoolkenmerken van deze twee afzonderlijke 'sub-steekproeven' zijn eveneens vergeleken met die van de bruto steekproef, maar ook deze Chi<sup>2</sup>-toetsen zijn niet significant.



## 3 OAB-gerelateerde contextkenmerken

### 3.1 Inleiding

In dit hoofdstuk beschrijven we enkele OAB-gerelateerde contextkenmerken van de scholen, verstrekt door de respondenten bij het invullen van het inleidende deel van de vragenlijst. Zoals is beschreven in het voorafgaande hoofdstuk is dit inleidende deel in de loop van de dataverzamingsperiode iets gewijzigd (enkele vragen zijn geschrapt, andere zijn compacter geformuleerd) om de respons te verhogen. Wanneer in de tekst hierna een tabel of figuur betrekking heeft op een vraag die alleen in de niet-ingekorte surveyversie voorkomt, is dat vermeld in de titel. Zonder vermelding komt de vraag in beide surveyversies voor. Bij alle tabellen en figuren is ook het aantal betrokken respondenten (N) weergegeven. Dat kan per vraag (of zelfs vraag-item) verschillen doordat respondenten werden doorverwezen (routing), niet-verplichte vragen hebben overgeslagen of tussentijds zijn gestopt met het invullen van de vragenlijst.

### 3.2 Zicht op de OAB-doelgroep leerlingen

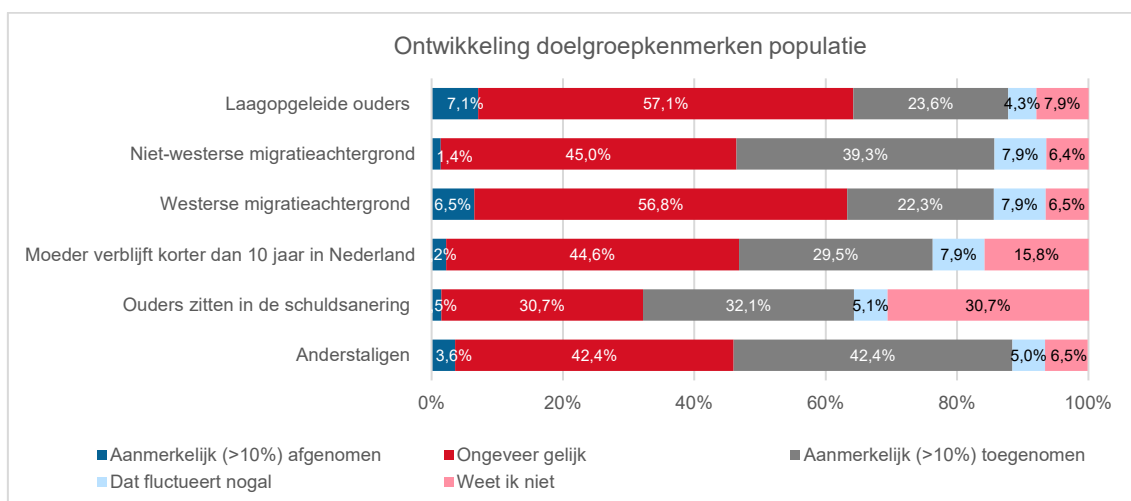
Een belangrijk doel bij het eerste deel van de vragenlijst was in kaart te brengen of de schoolleiders weten welke leerlingen van hun school behoren tot de doelgroep van het onderwijsachterstandenbeleid (OAB). Immers, sinds het CBS achterstandsscores berekent zijn scholen niet meer verplicht om zelf, zoals voorheen, voor elke leerling het opleidingsniveau van de ouders te registreren. Via de berekening van de achterstandsscore door het CBS ontvangen ze nu (via hun schoolbestuur) OAB-middelen, maar deze zijn niet geoormerkt per leerling. Een consequentie daarvan zou kunnen zijn dat schoolleiders zich minder realiseren voor welke leerlingen ze die middelen ontvangen (en voor wie ze dus een aanpak zouden moeten hebben).

In de korte survey is deze vraag heel direct gesteld, en wel als volgt: “Sinds 2019 (wijziging gewichtenregeling) houdt het CBS bij of scholen OAB-doelgroep leerlingen hebben. In hoeverre heeft u er als schoolleider zelf ook zicht op welke leerlingen op uw school behoren tot de OAB-doelgroepen en welke niet?” Uit de antwoorden blijkt dat vier vijfde deel (81%) van de schoolleiders van ten minste de meeste leerlingen, soms zelfs van alle leerlingen, wel (denken te) weten of ze tot de OAB-doelgroep behoren (Tabel 3.1).

Tabel 3.1 – Zicht op welke leerlingen in OAB-doelgroep vallen (korte survey)

Ik weet dat....	N	%
Van alle leerlingen	18	27
Van de meeste leerlingen wel	36	54
Van de meeste leerlingen niet	11	16
Van geen van de leerlingen	2	3
<b>Totaal</b>	<b>67</b>	<b>100</b>

In de langere survey zijn over de typering van de OAB-populatie iets andere vragen gesteld dan de bovengenoemde. Uit deze resultaten kunnen we eveneens afleiden dat de meeste schoolleiders wel weten welke leerlingen tot de OAB-doelgroep behoren. Zo bleef slechts een kleine minderheid (<5%) het antwoord schuldig op de vraag naar het geschatte aandeel doelgroepleerlingen op hun school.<sup>8</sup> Een andere vraag in het eerste deel van de lange survey had betrekking op de ontwikkeling in de voorafgaande vijf jaren van het aandeel leerlingen met de kenmerken die door het CBS worden gebruikt om de achterstandsscore te berekenen (Figuur 3.1).



*Figuur 3.1 – Ontwikkeling in de afgelopen vijf jaar van het aandeel leerlingen met doelgroepkenmerken (lange survey, N=137-140)*

Hoewel het om een andere vraag gaat dan in de korte survey, kan uit Figuur 3.1 worden geconcludeerd dat ook de respondenten van de lange survey over het algemeen goed weten welke leerlingen tot de OAB-doelgroep behoren. Sterker nog, ze hebben ook de onderliggende doelgroepkenmerken (op basis waarvan het CBS de achterstandsscore berekent) van hun leerlingenpopulatie meestal goed in het vizier. In de oorspronkelijke survey was de vraag zo uitgebreid geformuleerd om dat te kunnen achterhalen. In Figuur 3.1 blijkt dat schoolleiders die doelgroepkenmerken inderdaad in beeld hebben: meer dan negentig procent van de respondenten van de lange survey weet hoe het aandeel leerlingen met laagopgeleide ouders, aandeel leerlingen met een (niet-)westerse migratieachtergrond en aandeel anderstalige leerlingen zich de laatste jaren heeft ontwikkeld. Minder zicht hebben de schoolleiders op de leerlingen van wie de ouders in de schuldsanering zitten: dertig procent kan de vraag naar de ontwikkeling van deze groep niet beantwoorden. Ook weten schoolleiders minder vaak van welke leerlingen de moeder korter dan tien jaar in Nederland verblijft.

Aanvullend is getoetst of de verschillen tussen schoolleiders in de mate waarin zij zicht zeggen te hebben op de OAB-doelgroepleerlingen op hun school, significant samenhangen met kenmerken van de school (schoolweging, grootte, stedelijkheid, regio en aandeel NOAT-leerlingen). Dat is echter niet het geval.

<sup>8</sup> Dit aandeel ligt gemiddeld op 58% volgens de respondenten. Zowel het antwoord 0% als 100% werd één keer genoemd, door de schoolleiders van twee scholen in de laagste schoolwegingscategorie (tussen 33 en 34,9).



### 3.3 OAB-middelen

In beide surveyversies hebben de schoolleiders enkele vragen over OAB-middelen en de besteding daarvan beantwoord. Ten eerste is nagegaan hoe lang de school al recht heeft op OAB-middelen (Tabel 3.2). De meerderheid van de responderende scholen (60%) heeft al meer dan vijf jaar recht op OAB-middelen. Daarnaast geeft bijna een vijfde deel aan niet te weten sinds hoeveel jaren de school recht heeft op de OAB-middelen. Analyses wijzen uit dat dit antwoord 'Weet ik niet' significant vaker wordt gegeven door schoolleiders van scholen in Noord-Nederland en schoolleiders van scholen met de relatief (d.w.z. binnen deze steekproef) laagste schoolweging (33 tot 34,9) dan door schoolleiders in Zuid-Nederland respectievelijk schoolleiders van scholen met de hoogste schoolweging (37 en hoger). Overigens is het ook goed denkbaar dat schoolleiders soms niet weten sinds hoeveel jaren hun school recht heeft op OAB-middelen doordat ze er pas sinds kort werkzaam zijn. Twee schoolleiders geven aan dat hun school in het geheel geen OAB-middelen krijgt. In principe is dat mogelijk bij hele kleine scholen, ondanks de hoge schoolweging (zie voetnoot 4 hoofdstuk 2). Het betreft echter twee scholen met meer dan 220 leerlingen en een achterstandsscore ver boven de nul, die wel degelijk recht hebben op OAB-middelen.

Tabel 3.2 – Aantal jaren recht op OAB-middelen

	N	%
Dit jaar voor het eerst	6	3%
Sinds 2 tot 5 jaar	37	17%
Langer dan 5 jaar	132	60%
Dat fluctueert nogal	3	1%
Dat weet ik niet	42	19%
Nvt, onze school krijgt geen OAB-middelen	2	1%
<b>Totaal</b>	<b>222</b>	<b>100%</b>

Op basis van Tabel 3.2 verwachten we dat de OAB-schoolaanpak, waarover in het volgende hoofdstuk wordt gerapporteerd, op de meeste scholen niet nieuw is maar in de loop der jaren met inzet van OAB-middelen is ontwikkeld en eventueel bijgesteld.

De respondenten die de lange surveyversie invulden, hebben ook aangegeven welk percentage van de OAB-middelen ze besteden aan een aantal rubrieken (zie Tabel 3.3). Duidelijk is dat de meeste scholen (139 van de 161) een flink deel van de OAB-middelen (gemiddeld 49%) inzetten voor het inhuren van extra personeel. Ook zijn er veel scholen (117) die een aanzienlijk deel van de OAB-middelen (gemiddeld 37%) besteden aan het verkleinen van klassen. Vijftien schoolleiders geven aan het volledige budget te besteden aan extra personeel en zes zetten het budget volledig in voor klassenverkleining. Een kleiner deel van de scholen zet ook een groter of kleiner percentage van de OAB-middelen in voor investeringen in materialen, programma's of het curriculum, professionalisering van de leerkrachten, inhuur van externe ondersteuning en onderwijs-tijdverlenging.

Tabel 3.3 – Percentuele verdeling besteding van OAB-middelen (lange survey, maximale N=161)

	N	Gemiddeld %	sd	Min-max %
Extra personeel	139	48,9	28,1	0-100
Klassenverkleining	117	36,8	28,0	0-100
Investerings in materialen, programma's of curriculum	99	14,7	13,7	0-75
Professionalisering of ontwikkeltijd voor leerkrachten	94	13,8	12,1	0-80
Inhuur externe ondersteuning	82	10,0	12,0	0-60
Onderwijstijdverlenging	67	5,4	7,4	0-30
Overig	53	7,2	9,5	0-40

De manier waarop de OAB-middelen worden besteed, verschilt niet significant naar de schoolkenmerken regio, grootte, stedelijkheid en aandeel NOAT-leerlingen. Wel zien we verschillen naar schoolweging: de scholen met de relatief laagste schoolweging (33-34,9) zetten een significant lager percentage OAB-middelen in (gemiddeld 2%) in voor onderwijstijdverlenging dan scholen met de hoogste schoolweging (37 en hoger; gemiddeld 9,6%).

Naast de (structurele) OAB-middelen hebben de scholen met een hoge schoolweging<sup>9</sup> sinds kort ook recht op middelen vanuit het Nationaal Programma Onderwijs (NPO), om onderwijsachterstanden te repareren die ontstaan zijn tijdens de coronapandemie. In de lange survey is aan de schoolleiders gevraagd of het ontvangen van NPO-middelen invloed heeft op de manier waarop de OAB-middelen worden ingezet. De overgrote meerderheid (82%; niet in tabel) ontkent dit; op hun school worden de OAB-middelen niet anders ingezet dan voorheen, ondanks dat de school ook NPO-middelen ontvangt. Twaalf procent denkt wel dat de NPO-middelen de inzet van de OAB-middelen hebben veranderd. De schoolleiders die dat ook hebben toegelicht maken in de meeste gevallen melding van een versterking van de OAB-inzet. Bijvoorbeeld deze respondent: *“De NPO-gelden versterkten de koers die we met OAB-middelen insloegen: grotere toepassing klassenverkleining, ophoging IB-uren”*.

### 3.4 Deelname aan een OAB-netwerk van scholen

Tot slot is in het eerste deel van de lange survey nagegaan of de scholen participeren in een netwerk van scholen die OAB-middelen ontvangen (Tabel 3.4). Deelname aan een OAB-netwerk blijkt bij de helft van de respondenten niet aan de orde. Ruim een derde deel neemt deel aan een netwerk van OAB-scholen onder hetzelfde schoolbestuur, een vijfde deel participeert in een netwerk van OAB-scholen in de regio, gemeente of wijk. En er zijn twaalf scholen die aan beide typen OAB-netwerken deelnemen. Deelname aan een OAB-netwerk hangt niet significant samen met kenmerken van de school zoals regio, stedelijkheid en schoolweging.

9 Alle basisscholen ontvangen NPO-middelen, maar scholen met veel leerlingen met risico op onderwijsachterstand ontvangen naast het standaardbedrag extra middelen per achterstandspunt. Toewijzing van de extra NPO-middelen geschiedt op basis van de achterstandsscore. Scholen met een schoolweging van 33 of hoger hebben allemaal ook een hoge(re) achterstandsscore.

Tabel 3.4 – Deelname aan netwerk OAB-scholen (meer antwoorden mogelijk, lange survey)

	N	%
Nee	77	50
Ja, in een netwerk van OAB-scholen onder hetzelfde schoolbestuur	57	37
Ja, in een netwerk van OAB-scholen in dezelfde regio, gemeente of wijk	32	21
Anders, namelijk... *	4	3
<b>Totaal</b>	<b>155</b>	<b>100</b>

\* Dit betreft andere vormen van samenwerking, bijvoorbeeld in een gemeentelijke werkgroep

## 4 De OAB-aanpak bezien vanuit de schoolpraktijk

### 4.1 Inleiding

Zoals is beschreven in hoofdstuk 2, is in de vragenlijst de OAB-aanpak vanuit twee verschillende startpunten in kaart gebracht: vanuit de schoolpraktijk en de wetenschappelijke onderzoeksliteratuur. De aanpak vanuit het perspectief van de schoolpraktijk, de concrete mix van ideeën en activiteiten waarmee op de school wordt gewerkt aan achterstandsbestrijding, wordt in dit hoofdstuk beschreven. De resultaten zijn onderverdeeld in vier aspecten: algemene typering, focus, mate van integraliteit en betrokkenen bij de OAB-schoolaanpak. Alle vragen waarover in dit hoofdstuk verslag wordt gedaan zijn zowel in de lange als de korte survey gesteld, in dezelfde formulering.

### 4.2 Typering van de OAB-schoolaanpak

De eerste vraag die in dit gedeelte aan de schoolleiders is gesteld is hoe de OAB-schoolaanpak – in de vragenlijst omschreven als ‘*de aanpak van uw school om onderwijsachterstanden bij OAB-doelgroepleerlingen tegen te gaan*’ - getypeerd kan worden. Men kon daarbij uit vier antwoorden kiezen (Tabel 4.1). Ondanks de relatief hoge schoolweging (tenminste 33) meldt zeventien procent van de respondenten dat hun school geen expliciete OAB-schoolaanpak heeft. Op de overige scholen is die er wel. Meestal berust deze aanpak op een of enkele algemene principes of filosofie over wat OAB-doelgroepleerlingen nodig hebben, al dan niet in combinatie met een uitgewerkt plan van concrete activiteiten, gekoppeld aan doelen, doelgroepen, beoogde effecten enzovoort.

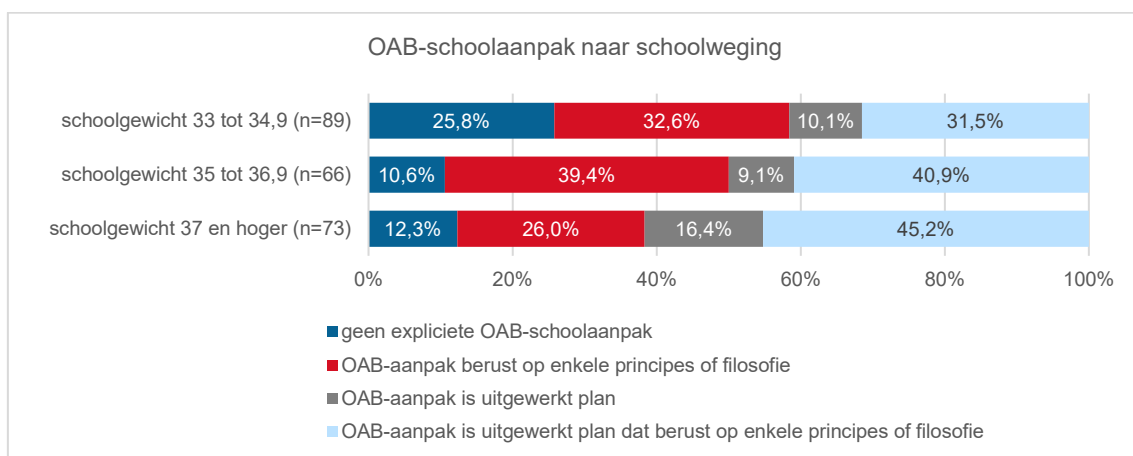
Tabel 4.1 – Typering OAB-schoolaanpak

	N	%
A. Onze school heeft geen expliciete OAB-schoolaanpak	39	17
B. Onze OAB-schoolaanpak berust op een of enkele algemene principes/uitgangspunten of filosofie over wat OAB-doelgroepleerlingen nodig hebben	74	32
C. Onze OAB-schoolaanpak is een uitgewerkt plan van concrete activiteiten, gekoppeld aan doelen, doelgroepen, beoogde effecten etc.	27	12
D. Antwoord B en C zijn beide waar	88	39
<b>Totaal</b>	<b>228</b>	<b>100</b>

Naar aanleiding van Tabel 4.1 is uitgezocht of de scholen die geen expliciete OAB-schoolaanpak zeggen te hebben specifieke kenmerken hebben. Allereerst is de samenhang met schoolweging onderzocht. Op alle onderzochte scholen is de schoolweging weliswaar vrij hoog ( $\geq 33$ ), maar wellicht maakt het nog verschil of de schoolweging dichterbij 33 of bij 40 ligt. Inderdaad blijkt (zie Figuur 4.1) dat schoolleiders van scholen met een schoolweging tussen 33 en 34,9 wat vaker (25,8%) aangeven dat ze géén expliciete OAB-schoolaanpak hanteren dan schoolleiders van scholen met een hogere weging (10,6 resp. 12,3%; alleen het verschil met de categorie

‘schoolgewicht 35 tot 36,9’ is significant). Daarnaast blijken scholen in minder stedelijke gebieden ook relatief vaker geen expliciete OAB-aanpak te hebben dan andere scholen. Schoolleiders van grote scholen en van scholen die al langere tijd OAB-middelen krijgen, kiezen dit antwoord (‘geen expliciete OAB-aanpak’) juist minder vaak dan schoolleiders van andere scholen. Geen van de genoemde schoolkenmerken onderscheidt de scholen met en zonder expliciete OAB-aanpak volledig; het gaat om kleine, niet-significante verschillen (met uitzondering van de vermelde significantie bij de twee categorieën van schoolgewicht).

De respondenten die aangeven dat de school geen expliciete OAB-aanpak heeft, komen niet voor in de rest van dit hoofdstuk. Zij zijn namelijk doorverwezen naar deel 3 van de vragenlijst, waarvan de resultaten in hoofdstuk 5 worden beschreven.



*Figuur 4.1 – Typering OAB-schoolaanpak per categorie schoolweging*

### *Principes, uitgangspunten of filosofie*

Volgens Tabel 4.1 berust de OAB-schoolaanpak van 162 scholen op een of enkele algemene principes of uitgangspunten of op een filosofie over wat doelgroep leerlingen nodig hebben. Een groot deel van de schoolleiders (n=128) heeft dat nader toegelicht. Het is moeilijk deze informatie, die varieert van enkele steekwoorden tot uitvoerige bespiegelingen, samen te vatten en/of kwantificeren. Veel respondenten benoemen niet echt principes of redeneerlijnen, maar geven een opsomming van interventies zoals vve, taalstimuleringsprogramma's, onderwijstijdverlenging, NT2 of tutoring. Ook aandacht voor basisvaardigheden, veiligheid, gedragsregulatie, extra ondersteuning van leerkrachten, klassenverkleining, en ouderbetrokkenheid worden veel genoemd. Slechts een minderheid licht (ook) toe welke redenering ten grondslag ligt aan hun aanpak. In het kader hierna is een selectie van de antwoorden opgenomen, waarbij een poging is gedaan vooral antwoorden van de laatste categorie (dus met elementen van redeneerlijnen of uitgangspunten) mee te nemen<sup>10</sup>.

<sup>10</sup> Het betreft letterlijke citaten (na correctie van typefouten), alfabetisch gerangschikt

*“De afgelopen jaren hebben wij eerst ingezet op het sociaal-emotionele welzijn van onze leerlingen. Wanneer leerlingen zich veilig voelen en er een fijne sfeer en/of leerklimaat is kan er pas worden geleerd. Vervolgens zijn we gaan inzetten op het cognitieve vlak: de basisvakken taal/spelling en rekenen. Inmiddels zijn deze zaken op orde en werken we nu naast het sociaal-emotionele en de basisvakken aan de executieve functies.”*

*“Duidelijke structuur wordt geboden. De leerlingen hebben baat bij rust en regelmaat. Regels en afspraken worden door de leerkrachten voorgedaan zodat eenieder weet hoe om te gaan met afspraken. Het groepsgevoel; je doet iets samen om iets moois te bereiken.”*

*“Een grote groep van onze leerlingen mist thuis een veilige basis. Die veilige basis willen wij bieden, dat is prioriteit één. Daarbij denken wij in kansen en mogelijkheden.”*

*“Extra aandacht op het gebied van de Nederlandse taal. Besef van de invloed van de thuissituatie op het leren van de kinderen. Hierin voor een groot deel ondersteunen. Besef dat de gemiddelde leerling van Nederland niet overeenkomt met onze gemiddelde leerling.”*

*“Het uitgangspunt is dat het gehele team geschoold is en op eenzelfde manier aan de slag gaat.”*

*“Hoe meer individuele aandacht een leerling ontvangt, hoe groter het rendement. Een goede balans tussen leren door/ met beweging, buiten, uit een boek en digitale middelen.”*

*“Ken je populatie. Heb zicht op instroomgegevens van de 4-jarigen (door: zicht op VVE-geïndiceerde leerlingen, warme overdracht PSZ, resultaten instroomtoets Schlichting, observatiesysteem kleuters KJK, resultaten Cito). Voor alle kinderen van onze school maken we op basis van o.a. toetsgegevens het aanbod passend (indien nodig). Expliciet woordenschaat aanbod, nadruk op aanleren van de basisvaardigheden van taal en rekenen. Ook bij de keuze van een methode (bijv. Speelplezier in de kleutergroepen of Atlantis voor de groepen 4 t/m 8) zijn we expliciet gericht op wat onze doelgroep nodig heeft.”*

*“Onze leerlingen hebben rust en structuur nodig, weinig prikkels en voorspelbaarheid. Daarnaast veel aanbod van basisvaardigheden, maar juist ook een rijk aanbod van activiteiten waar ze normaal gesproken niet mee in aanraking zouden komen. Onze leerlingen hebben het meer dan andere leerlingen nodig om gezien te worden en tijd te hebben voor persoonlijke aandacht zodat zij de juiste voorwaarden hebben om tot leren te komen.”*

*“Onze uitgangspunten zijn: - Verrijking taalaanbod in de onderbouw - Beredeneerd woordenschaat aanbod - Stimuleren van interactievaardigheden - Stimuleren van ouderbetrokkenheid en leren gaat thuis door.”*

*“Uitgaan van wetenschappelijk bewezen interventies.”*

*“Uitgangspunt en visie: kleine klassen onder de 20, zodat we de leerlingen goed en breed kunnen bedienen. Deze leerlingen komen met weinig bagage van huis uit mee naar school.”*

*“Vanuit de gemeente zijn er duidelijke richtlijnen: interventies moeten gericht zijn op taal.”*

*“Visie op doelgericht onderwijs waarbij elk kind op zijn of haar niveau werkt en succeservaringen behaalt, dit bevordert het welbevinden.*

*“Wij hebben als uitgangspunt dat alle kinderen zich breed moeten kunnen ontwikkelen. Voor sommige kinderen betekent dit dat zij iets extra's nodig hebben omdat er thuis geen ruimte/geld/kennis/etc. is. Wij bekijken per kind wat er nodig is, omdat elk kind telt. Dit kan zijn op sociaal emotioneel gebied, cognitief gebied of ondersteuning in de ontwikkeling van de executieve functies. Denk aan: werken met picto's, interventie programma's als BOUW!, hulp bij thematisch werken en plannen hierin, de weektaak aanpassen, kindercoaching, oudergesprekken en eventueel toeleiden naar zorg, aanschaf materiaal.”*

*“We zijn heel bewust bezig met rust en regelmaat. Daarnaast geven we extra aandacht aan lees-, taal- en woordenschatonderwijs.”*

### *Uitgewerkt plan van concrete activiteiten*

Uit Tabel 4.1 blijkt ook dat op ongeveer de helft van de onderzochte scholen (N=115) de OAB-aanpak (ook) bestaat uit een uitgewerkt plan van concrete activiteiten. In een vervolgvraag is geïnformeerd naar het *aantal* activiteiten in dit uitgewerkte plan. Bij zeventien procent (N=17<sup>11</sup>) blijkt het te gaan om slechts één of twee activiteiten. Uit de aanvullende toelichting die sommige van deze respondenten hebben gegeven, blijkt dat deze activiteiten voornamelijk betrekking hebben op extra aanbod in de basisvaardigheden (vooral taal) en de sociaal-emotionele vaardigheden, individuele begeleiding van leerlingen en ondersteuning/professionalisering van leerkrachten. In het kader staan weer enkele voorbeelden die illustratief zijn voor het totaal.

*“De eerste activiteit is het aanbieden van extra ondersteuning in en buiten de groep. Tweede activiteit is het aanbieden van sovatraingen.”*

*“De focus ligt op woordenschat en op rekenen. Hiervoor hebben we plannen van aanpak waarin ook het didactisch handelen van de leerkrachten wordt beschreven.”*

*“De leerlingen op school krijgen extra bijlessen. Ook is er een extra remedial teacher ingehuurd voor de kinderen. Verder is er veel gedaan om het lerarenhandelen te verbeteren. Trainingen op het gebied van begrijpend lezen, hoogbegaafdheid en dergelijke zijn ingezet.”*

*“Intensivering op individuele leerlingen of werken in kleine groepjes. Extra ondersteuning zodat leerkrachten zich kunnen focussen op hoofdvakken.”*

### *Samenhang in activiteiten*

Op bijna twee derde deel (62%) van de scholen met een uitgewerkt plan van concrete activiteiten, omvat dit plan drie tot vijf activiteiten. Bij ruim twintig procent gaat het om (veel) meer dan vijf activiteiten; deze laatste scholen staan overigens relatief vaak in sterk tot zeer sterk stedelijke gebieden.

Aan alle respondenten die drie of meer verschillende activiteiten in het uitgewerkte OAB-plan onderscheiden, is gevraagd of het om afzonderlijke activiteiten gaat of om een inhoudelijk samenhangende combinatie van activiteiten. Slechts vier schoolleiders melden dat het om afzonderlijke activiteiten gaat. Ongeveer twee derde deel (63%) geeft aan dat beide antwoorden opgaan (dus deels afzonderlijk, deels samenhangend); de rest (33%) meldt dat het uitsluitend inhoudelijk samenhangende activiteiten betreft. Op ons verzoek aan de laatste twee groepen om toe te lichten hoe de inhoudelijke samenhang kan worden getypeerd, hebben in totaal 72 respondenten voldaan. Velen van hen noemen taal als de verbindende factor. Anderen benoemen bijvoorbeeld het streven naar kansengelijkheid, meer ouderbetrokkenheid en het vergroten van de wereld van de leerlingen. We kunnen daarmee concluderen dat de vraag naar samenhang (iets) meer zicht biedt op de visie of filosofie achter de OAB-schoolaanpak van de respondenten dan de vraag die daarvoor specifiek was bedoeld (zie eerste kader van citaten, onder Figuur 4.1). In het onderstaande kader is opnieuw een bloemlezing opgenomen uit de antwoorden op de vraag naar wat de inhoudelijke samenhang tussen de activiteiten in de OAB-aanpak typeert.

11 De vervolgvraag naar het aantal activiteiten is beantwoord door 100 van de 115 scholen die aangeven een uitgewerkt plan van concrete activiteiten te hebben.

*“Alles komt neer op extra ontwikkeltijd in een taalrijke omgeving.”*

*“Begeleiding in kleine groepen, extra aandacht aan taal, extra personeel.”*

*“De activiteiten richten zich op kinderen een breder wereldbeeld bieden en hun wereld vergroten. Dit doen we met uiteenlopende activiteiten die heel verschillend kunnen zijn. Daarnaast bieden we kinderen extra onderwijsaanbod.”*

*“Door ouders te informeren over 'succes' ervaren op school, accepteren ze hun kind zoals hij/zij is. Het kind zit vervolgens beter in zijn vel omdat zijn vb. dans-talent ook wordt gewaardeerd door school en thuis en presteert daardoor over de gehele linie wat beter.”*

*“Het overkoepelende thema hierin is kansrijk onderwijs. Onze keuzes in onderwijsaanbod, wijze van onderwijzen, begeleiding in de thuissituatie en adviseren hebben allemaal 1 en hetzelfde doel: kinderen een zo goed mogelijke basis meegeven. Ongelijk investeren in gelijke kansen.”*

*“Klassenverkleining door middel van een taalklas zodat er een beredeneerd en talig aanbod gegeven kan worden.”*

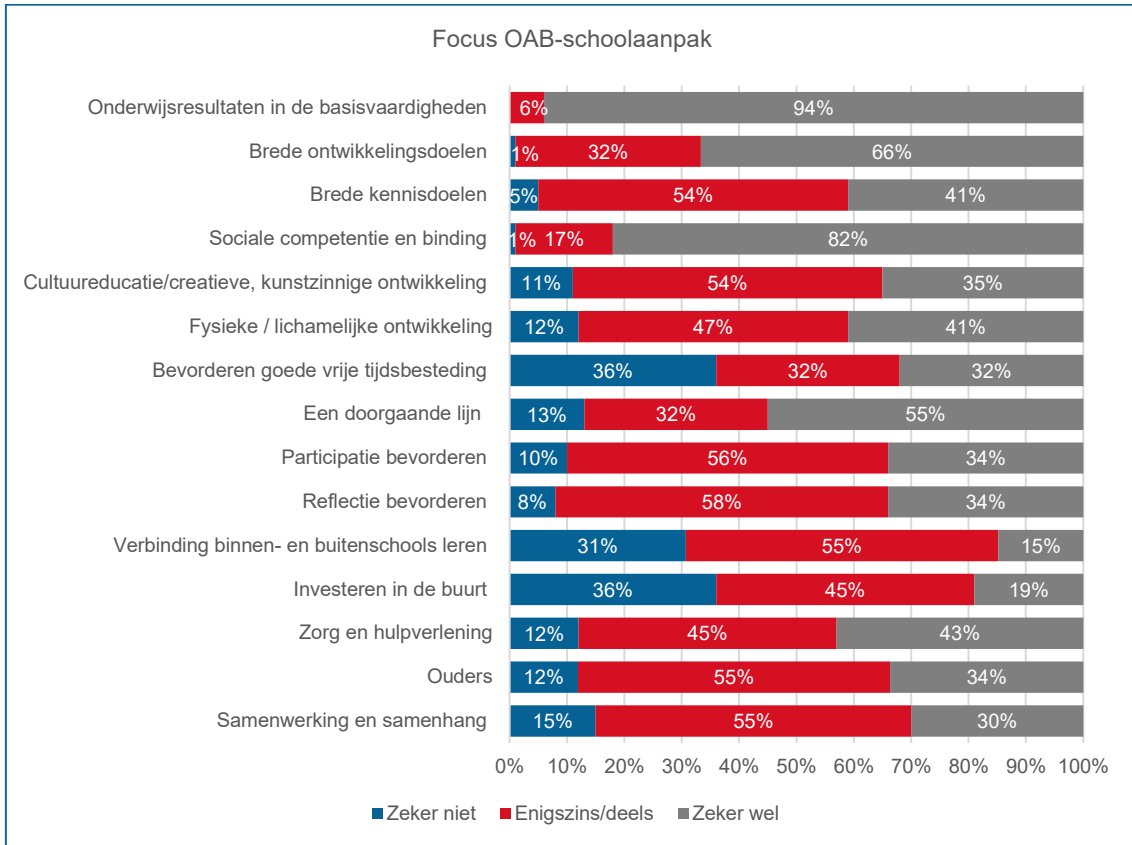
*“Taal staat altijd centraal, daarnaast talentontwikkeling.”*

*“We bieden een aanbod wat een samenhangend geheel is. We vergroten de ouderbetrokkenheid, we bespreken in de ouderkamer veel schoolse zaken. We bieden ouders taalles zodat zij met hun kind kunnen (voor-)lezen. We betrekken ouders bij ons onderwijs. De school is een taalrijke omgeving.”*

### 4.3 Focus van de OAB-schoolaanpak

De focus van de OAB-schoolaanpak kan op verschillende doelen liggen. In de vragenlijst is een aantal mogelijke doelen aan de respondenten voorgelegd met de vraag in hoeverre ze deze nastreven voor hun OAB-doelgroep leerlingen. Uit Figuur 4.2 wordt duidelijk dat bij nagenoeg alle scholen een sterke focus ligt op de onderwijsresultaten in de basisvaardigheden van deze leerlingen. Daarnaast is op veel scholen de focus sterk gericht op brede ontwikkelingsdoelen en op sociale competentie en binding. Op drie doelen die wat meer buiten de school/het onderwijs zijn gelegen, ligt het minst vaak de focus: vrijetijdsbesteding, investeren in de buurt en verbinding tussen binnen- en buitenschools leren. Een klein deel van de schoolleiders (17%) geeft aan ook nog op andere doelen dan de genoemde te focussen. Uit hun nadere toelichting blijkt dat het veelal om accentverschillen gaat (o.a. *“Leerlingen goed voorbereiden op voortgezet onderwijs, maar ook om ze in omgeving waar ze opgroeien weerbaar te maken en juiste keuzes te maken.”*) Enkele respondenten noemen gezonder eten door fruit/ontbijt te verschaffen als aanvullend doel.





*Figuur 4.2 – Focus OAB-schoolaanpak (N=152-157)*

### *Factoranalyse typering schoolaanpak*

Op de afzonderlijke items van de hierboven beschreven vraag is een exploratieve factoranalyse uitgevoerd om te onderzoeken in hoeverre er samenhangende patronen zijn te ontdekken in de doelen waarop de OAB-schoolaanpak zich kan richten. De betrouwbaarheid van de gevonden schalen is onderzocht met behulp van Cronbach's alfa. Op basis van de factor- en betrouwbaarheidsanalyse onderscheiden we vier factoren (Tabel 4.2), waarin dertien van de vijftien voorgegeven doelen zijn opgenomen; alleen het bevorderen van de vrijetijdsbesteding en de verbinding tussen binnen- en buitenschools leren vallen erbuiten.

Tabel 4.2 – Resultaten factoranalyse ‘doelen OAB-schoolaanpak’

Factor	Onderliggende doelen (items)	Betrouwbaarheid schaal ( $\alpha$ )
Binnen- en buitenschools samenwerken	Zorg en hulpverlening Ouders Samenwerking en samenhang Doorgaande lijn Investeren in de buurt	0.787
Zelfregulatie	Reflectie bevorderen Participatie bevorderen	0.770
Primaire doelen	Onderwijsresultaten in basisvaardigheden Sociale competentie en binding Brede ontwikkelingsdoelen	0.534
Secundaire doelen	Cultuureducatie Brede kennisdoelen Fysieke/lichamelijke ontwikkeling	0.631

De betrouwbaarheid van de derde factor (Primaire doelen; de doelen dus waarop de OAB-schoolaanpak van de meeste scholen het sterkst gericht is) is laag en wordt niet hoger door een van de drie doelen weg te laten. Ook de betrouwbaarheid van de vierde factor (Secundaire doelen) is aan de lage kant. Desondanks is voor elk van de vier factoren een schaalscore berekend door de antwoorden van de respondenten per doel te middelen (uitgaande van de scores: zeker niet=1, enigszins=2, zeker wel=3). Alle schaalscores correleren significant met elkaar, maar er zijn wel verschillen in de sterkte van de samenhang (zie Tabel 4.3). De minste samenhang is er tussen de factoren Zelfregulatie en Secundaire doelen; de meeste tussen Binnen- en buitenschools samenwerken en Secundaire doelen.

Tabel 4.3 – Correlatiematrix schaalscores van de factoren ‘doelen OAB-aanpak’

	Zelfregulatie	Primaire doelen	Secundaire doelen
Binnen- en buitenschools samenwerken	0,38	0,37	0,54
Zelfregulatie		0,36	0,29
Primaire doelen			0,39

Op basis van de schaalscores is vervolgens nagegaan in hoeverre de doelen in de OAB-aanpak waarop de schoolleiders focussen, significant verschillen naar kenmerken van de scholen, zoals stedelijkheid, regio, schoolgrootte, schoolweging en aandeel anderstalige leerlingen (NOAT). Dat blijkt alleen te gelden voor de factor Binnen- en buitenschools samenwerken: op scholen met een relatief lage schoolweging (33 tot 34,9) en op kleine scholen (tot 140 leerlingen) is de OAB-aanpak significant minder sterk gericht op de doelen die onder deze factor vallen dan op scholen met een hoge schoolweging (37 en hoger) respectievelijk op grote scholen (ten minste 220 leerlingen). Bij de schaalscores van de andere factoren vinden we geen duidelijke verschillen die samenhangen met achtergrondkenmerken van de scholen.

#### 4.4 Integraliteit van de OAB-schoolaanpak

Een kernbegrip in het onderzoek is in hoeverre de OAB-aanpak van de scholen integraal is. Bij de expertraadpleging in het eerste deel van het onderzoek bleek overigens dat het woord integraal verschillend kan worden geïnterpreteerd. Zoals in hoofdstuk 1 al is beschreven, werden door hen vier verschillende definities van 'integraal OAB-schoolbeleid' onderscheiden:

- Focus op het primaire proces
- Een samenhangende mix van (bewezen) interventies op basis van een planmatige data-analyse
- School- en teambreed
- Verbonden met de bredere context/omgeving van de school

In de survey hebben de respondenten ook vragen over integraliteit beantwoord. De eerste daarvan luidde of de schoolleiders zelf vinden dat hun OAB-schoolaanpak een integrale aanpak kan worden genoemd. Driekwart van de respondenten (119 van de 157) beantwoordt die vraag bevestigend; de rest geeft aan dat de aanpak niet integraal is (9%), weet het niet (12%) of vindt de vraag niet van toepassing (3%). Het antwoord op de vraag naar integraliteit varieert niet significant met de achtergrondkenmerken van de scholen.

Aanvullend is aan de eerste groep een open vraag gesteld, namelijk "Wat maakt de OAB-schoolaanpak van uw school tot een integrale aanpak?". In totaal geven ruim honderd schoolleiders hierop een toelichting. Net als bij de voorafgaande open vragen schieten deze antwoorden verschillende kanten op en zijn ze meer of minder uitvoerig. We hebben niettemin een poging gedaan de antwoorden in te delen naar de vier bovengenoemde definities en tevens na te gaan welke aanvullende definities er relatief vaak worden genoemd.

##### *School- en teambreed*

Het vaakst hebben de schoolleiders een antwoord gegeven dat meer aansluit op de definitie van integraal schoolbeleid als 'school- en teambreed beleid', namelijk ongeveer veertig. Er zijn echter wel forse verschillen in hoe sterk de antwoorden hierop aansluiten. We zien naast de combinatie van schoolbreed én teambreed veel antwoorden die alleen gaan over schoolbreed of juist alleen over teambreed of zelfs bestuursbreed. Ook de term 'doorgaande lijn' valt zeer geregeld. Tot slot valt op dat 'schoolbreed' voor sommige respondenten betekent dat de aanpak voor alle OAB-doelgroepleerlingen gelijk is, terwijl andere respondenten er de complete leerlingpopulatie mee bedoelen. In het kader hierna zijn enkele voorbeelden van antwoorden in deze categorie opgenomen.

*“Alle kinderen hebben profijt van de aanpak.”*

*“Alle lijnen lopen door elkaar heen. Er wordt geen onderscheid gemaakt met OAB.”*

*“Alle onderdelen worden teamgericht aangepakt. Tijdens de overleggen is daar wekelijks aandacht voor.”*

*“Bij keuzes die gemaakt worden, is het hele team betrokken. Hierbij maken we keuzes passend bij onze schoolpopulatie en doelen die we voor ogen hebben.”*

*“Het hele team is op de hoogte en werkt doelgericht aan opbrengsten.”*

*“De activiteiten zijn geborgd in ons schoolcurriculum en verankerd in de doorgaande leerlijn van onze doelgroepopleerlingen vanaf de vroegschool t/m groep 8.”*

*Uniforme werkwijze binnen de gehele school volgens collectieve afspraken. Daarnaast onderdeel van schoolbestuur waarin veel andere scholen vanuit OAB vorm en inhoud geven aan het onderwijs. Veel collegiaal overleg en afstemming. Bestuursbrede aanpak en overleg omtrent resultaten.”*

*“Werken met doorgaande lijnen en afspraken.”*

*“We proberen voor de kinderen die in deze doelgroep vallen hetzelfde aanbod te verlenen, ongeacht in welke groep het kind zit.”*

### **Verbonden met de bredere context/omgeving van de school**

De definitie van integraal als ‘verbonden met de omgeving van de school’ is daarna het vaakst terug te vinden in de toelichting van de schoolleiders, circa twintig keer. De antwoorden in deze categorie getuigen soms van grote betrokkenheid bij de doelgroepopleerlingen, zoals blijkt uit de bloemlezing in het kader hierna.

*“Ik denk dat we onderwijs en zorg voor de leerlingen en het gezin steeds meer als geheel benaderen.”*

*“Hier gaat het minder om gelden maar wel om participeren in de wijk: school heeft elke twee weken een groot wijkoverleg om met gemeente, handhaving, politie woningcorporaties, preventie, combinatiefunctionarissen (geven sportactiviteiten na schooltijd) etc.”*

*“Omdat wij op onze school altijd denken vanuit het bereikbaar maken en houden van de wereld voor de kinderen. Veel aandacht gaat uit naar de brede benadering.”*

*“Wij kijken bij de zorg voor onze leerlingen naar het grote totaal. Wat is er nodig op schoolniveau maar ook wat is er nodig in de privésfeer, wat hebben onze leerlingen extra nodig op sociaalemotioneel gebied, is er extra ondersteuning nodig binnen het gezin, kunnen we ouders naar de juiste hulpverlening wijzen etc.”*

*“Zoveel mogelijk de verbinding maken met 'partijen' die verbonden zijn met de school, bijvoorbeeld een (school)maatschappelijk werker en jeugdconsulent een plek in de school geven. M.a.w. het een kan niet succesvol zonder het ander. Let wel: de school is en blijft primair verantwoordelijk voor de kwaliteit van het onderwijs, we kunnen niet alle maatschappelijke problemen 'binnen de 4 uren' oplossen!”*

### **Focus op het primaire proces**

Ongeveer tien tot vijftien antwoorden sluiten het beste aan bij de definitie van integraal als ‘de focus ligt op het primaire proces’. Meestal wordt hiermee vooral taal bedoeld (zie het kader hierna).

*“Bijv. meer tijd aan woordenschatonderwijs en aandacht voor rekentaal is opgenomen in de weekroosters van alle groepen.”*

*“De samenhang wordt gezocht in met name de zaakvakken en thema’s die aan elkaar gekoppeld worden om zodoende meer kennis te vergroten zodat het begrijpend lezen wordt bevorderd en daarmee ook de taal en het leesplezier.”*

*“Taal en lezen zijn de grootste speerpunten. Mensen hebben taal nodig om deel te nemen aan de maatschappij en als goed burger een bijdrage te kunnen leveren. Taal- en leesvaardigheden zijn ook voorwaardelijk om goede resultaten bij andere vakken te halen. De thema's van taal worden daarom breed uitgewerkt: in samenhang met rekenbegrippen (in de onderbouw) en met onderwerpen vanuit wereldoriëntatie en wereldburgerschap, cultuureducatie, muziek, creativiteit en techniek.”*

*“Voor het aanbod van de OAB-schoolaanpak gebruiken we de taalmethode waar we op school mee werken. Ook de leerkrachten zijn zich bewust van de kinderen die extra ondersteuning nodig hebben. Deze ondersteuning vindt zowel binnen als buiten de klas plaats. Regelmatig overleggen we of de aanpak aansluit bij de onderwijsbehoeften van de kinderen.”*

### **Samenhangende mix van (bewezen) interventies op basis van een planmatige data-analyse**

Het minst vaak (circa tien keer) sluiten de gegeven antwoorden aan op de definitie van ‘mix van (bewezen) interventies op basis van een planmatige data-analyse’. Vooral dat laatste element, de planmatige analyse, wordt herhaaldelijk genoemd; soms met elementen van ‘teambreed’ erin verweven. Het kader hierna bevat enkele voorbeelden.

*“Duidelijk overzicht op wat we aanbieden, wat de opbrengsten zijn en wat helpend is om de vooropgestelde doelen te halen.”*

*“Vanuit een goede analyse worden interventies ingezet.”*

*“Vast opgenomen in alle plannen, controle, evaluatie ed.”*

*“Het gaat om het ontwikkelen en bieden van goed onderwijs binnen de visie van de school voor de specifieke populatie. Met het team (en MR) wordt kwaliteitsbeleid gemaakt, uitgevoerd en geëvalueerd, gedeeltelijk n.a.v. data (toetsen en veiligheids- en tevredenheidspelingen), maar ook n.a.v. observaties. De aanpak is schoolbreed, al varieert e.e.a. wel doordat kleuters (en kleuterouders) soms iets anders nodig hebben dan oudere leerlingen.”*

### **Overige toelichtingen op ‘integrale OAB-schoolaanpak’**

Wat resteert is een aantal toelichtingen op wat de respondent onder ‘integraal’ verstaat die minder goed aansluiten op de vier definities uit de expertraadpleging. Deze restgroep is niet goed onder één noemer te brengen; vaak gaat het ook om een combinatie van elementen uit de voorafgaande vier definities (zie kader).

*“Het is opgenomen in de standaardplannen, meerdere mensen hebben hun rollen en taken. Het is gedeelde verantwoordelijkheid en is bepalend voor alle groepen, ouders en externe partners”*

*“Het is zo verweven in onze manier van werken dat het lastig is te benoemen wát we nu eigenlijk precies doen. Het zit in het dna van de school”.*

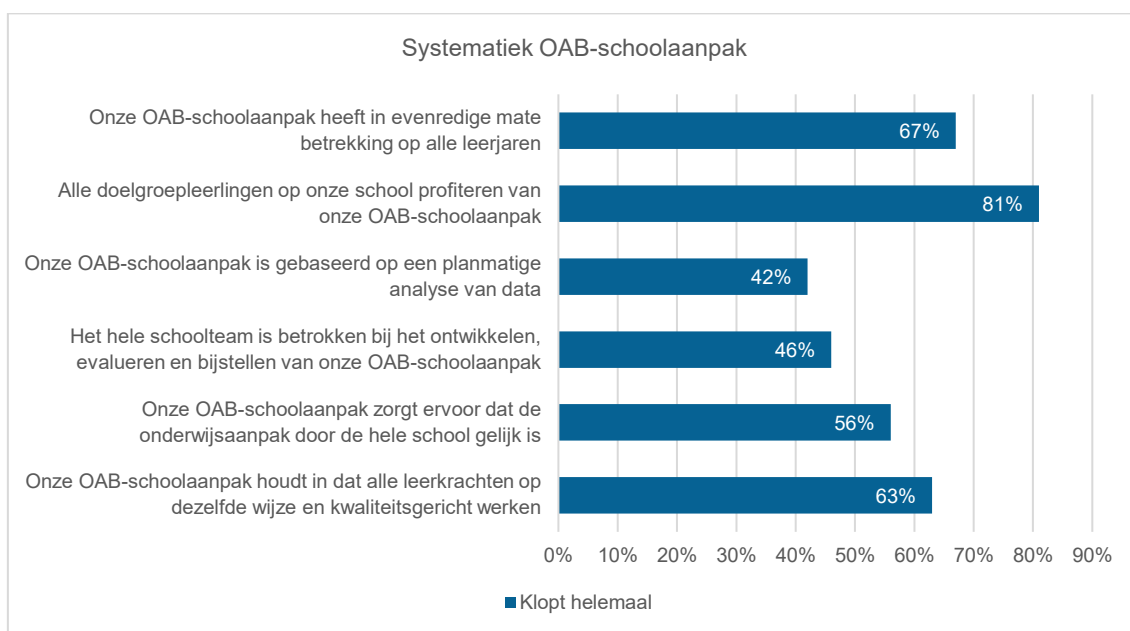
*“Het gaat om een totaal-aanpak. We kunnen onderdelen beschrijven en analyseren, maar de kracht wordt gevormd doordat alles met alles verbonden is. Daar heb je als directeur een belangrijke rol in.”*

*“Het raakt alle bouwstenen van onze school. Zowel onderwijs, als de driehoeksverhouding, financiën, professionalisering.”*

*“We nemen alle aspecten die van invloed zijn op het leren mee.”*

### Systematiek van de OAB-aanpak

De integraliteit van de OAB-schoolaanpak is nog wat verder in kaart gebracht door de respondenten te laten reageren op een aantal stellingen waarin vooral de definitie van ‘school- en teambreed werken’ is te herkennen en bij één stelling (de derde in Figuur 4.3) ook de definitie ‘mix van (bewezen) interventies op basis van planmatige data-analyse’. Men kon kiezen uit drie antwoorden: klopt helemaal niet / klopt deels / klopt helemaal. In Figuur 4.3 is steeds alleen het percentage schoolleiders weergegeven dat het helemaal eens is met de stelling.

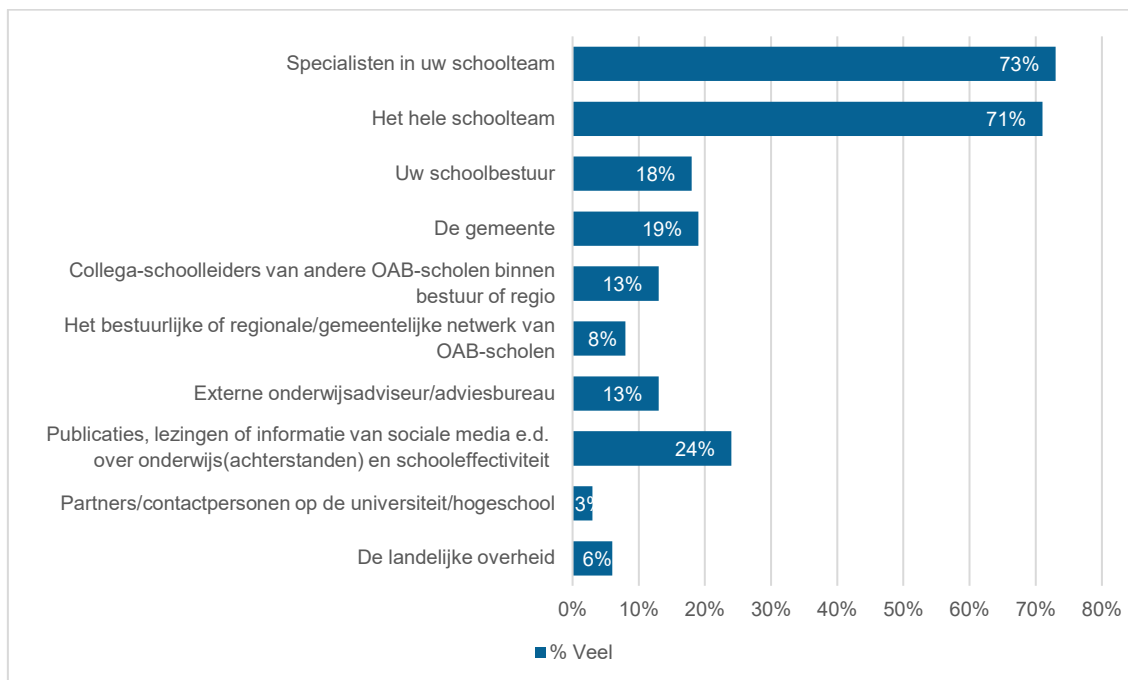


Figuur 4.3 – Systematiek van de OAB-schoolaanpak: % ‘klopt helemaal’ (N=154-156)

De figuur geeft een goed beeld van de systematiekverschillen tussen de scholen. Er blijkt bovendien opnieuw uit dat onder een school- en teambrede aanpak nog van alles kan worden verstaan. Immers, we zien dat de schoolleiders sommige stellingen meer herkennen dan andere. Dat alle doelgroep leerlingen van de OAB-aanpak profiteren wordt bijvoorbeeld bevestigd door ruim tachtig procent van de respondenten; dat het hele team betrokken is bij de ontwikkeling van de aanpak wordt daarentegen slechts door 46 procent volledig beaamd. Iets minder dan de helft van de schoolleiders onderschrijft volledig de stelling dat een planmatige analyse van de data ten grondslag ligt aan de OAB-schoolaanpak. Nagegaan is of de reacties op de stellingen variëren met de achtergrondkenmerken van de scholen, maar we vinden geen significante verschillen.

### 4.5 Betrokkenen bij de OAB-schoolaanpak

In de survey was een vraag opgenomen over de partijen die inhoudelijk betrokken zijn (geweest) bij de *ontwikkeling* van de OAB-schoolaanpak. De respondenten kregen een aantal mogelijke partijen voorgelegd en konden de invloed van elk van deze partijen aangeven door een keuze te maken uit vier antwoorden: niet of nauwelijks, enigszins, veel en niet van toepassing. In Figuur 4.4 is het percentage schoolleiders weergegeven dat koos voor antwoord ‘veel’.



*Figuur 4.4 – Invloed partijen op ontwikkeling OAB-schoolaanpak (N=156-157)*

Op bijna drie kwart van de scholen hebben het hele schoolteam en/of de specialisten in het schoolteam veel invloed (gehad) op de ontwikkeling van de OAB-aanpak<sup>12</sup>. Een kwart van de schoolleiders geeft ook aan dat publicaties, lezingen en sociale mediaberichten over onderwijsachterstanden en schooleffectiviteit veel invloed hebben/hadden op de ontwikkeling van de OAB-aanpak (zie ook hoofdstuk 5). Desgevraagd lichten deze respondenten toe dat het gaat om diverse bronnen, experts en kennisplatforms (zoals de Kennisrotonde van het NRO). Op ongeveer een vijfde deel van de scholen (18-19%) hebben/hadden het schoolbestuur en/of de gemeente veel invloed op de ontwikkeling van de OAB-aanpak. Terwijl ongeveer de helft van de scholen deel uitmaakt van een OAB-scholennetwerk (zie Tabel 3.4) meldt slechts acht procent dat dit netwerk veel invloed heeft (gehad) op de ontwikkeling van de OAB-schoolaanpak.

Een kleine twintig respondenten geeft aan dat er nog andere partijen zijn die inhoudelijk veel invloed hebben (gehad) op de ontwikkeling van de OAB-aanpak van de school. Onder andere de GGD, ouders en leerlingen, provincie, kinderopvang, maatschappelijk werk en het samenwerkingsverband worden genoemd.

<sup>12</sup> Dit sluit overigens niet helemaal aan op de resultaten in de vorige paragraaf, waarin we zagen dat 46% van de respondenten de stelling over de betrokkenheid van het hele team (de vierde stelling in Figuur 4.3) volledig herkent.





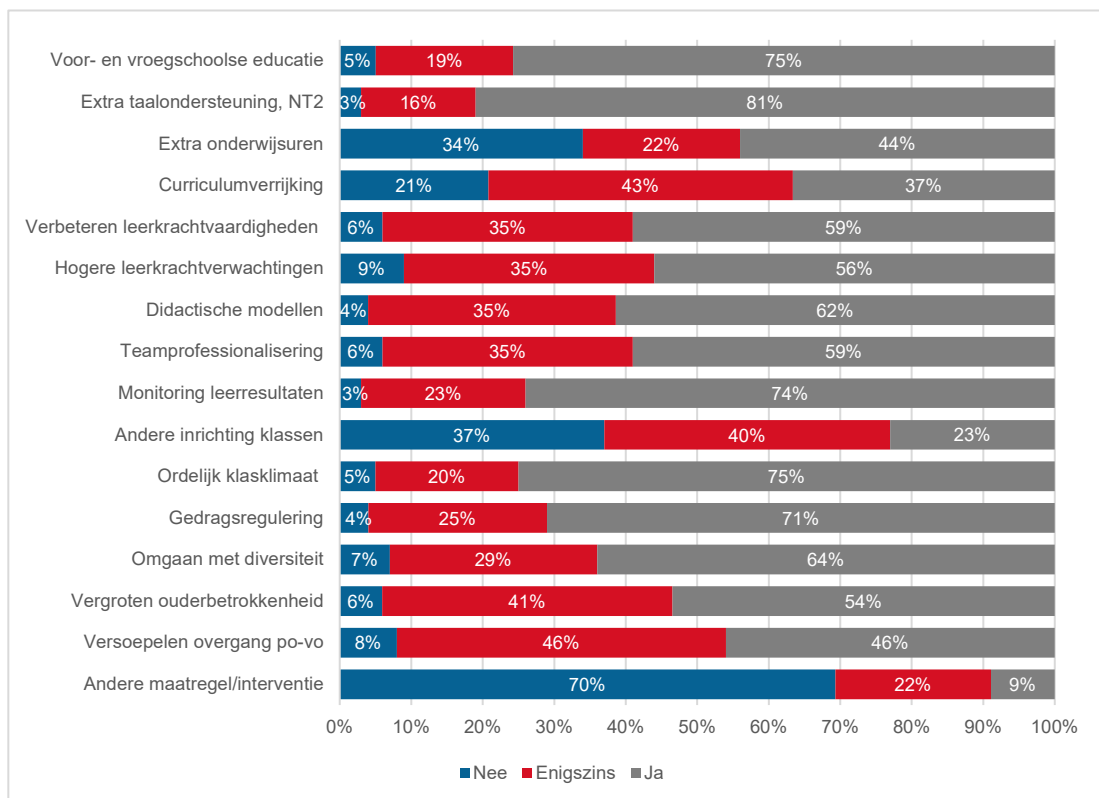
## 5 Wetenschappelijke kennis in de OAB-schoolaanpak

### 5.1 Inleiding

In het derde en laatste deel van de survey is nagegaan in hoeverre de OAB-aanpak van de scholen raakvlakken heeft met de kennis over onderwijsachterstanden(bestrijding) uit de onderzoeksliteratuur. Ook zijn er in dit deel vragen gesteld over de mate waarin en de manier waarop de schoolleiders wetenschappelijke kennis gebruiken in hun eigen praktijk en hoe bruikbaar ze deze kennis vinden. In dit hoofdstuk presenteren we de resultaten.

### 5.2 Toepassing interventies uit de wetenschappelijke literatuur

Zoals beschreven is in hoofdstuk 1 (Paragraaf 1.2) wordt in de wetenschappelijke literatuur over onderwijsachterstandenbestrijding een aantal interventies (maatregelen) relatief vaak genoemd als potentieel effectief. In de vragenlijst zijn deze aan de schoolleiders voorgelegd<sup>13</sup>, met de vraag in hoeverre ze op hun school worden toegepast als onderdeel van de OAB-schoolaanpak.



Figuur 5.1 – Toepassing interventies uit onderzoeksliteratuur in OAB-schoolbeleid (N=187-195)

13 De lijst van interventies uit Paragraaf 1.2 was in de survey iets anders gerangschikt, zie Figuur 5.1. In de figuur zijn alleen kernwoorden opgenomen, in de vragenlijst werden de interventies uitgebreid toegelicht met voorbeelden e.d.

Bijna alle genoemde interventies worden door de overgrote meerderheid van de onderzochte scholen tenminste enigszins toegepast, in het kader van de OAB-schoolaanpak. De twee grootste uitzonderingen hierop zijn de extra onderwijsuren (in de vragenlijst als volgt nader toegelicht: 'leertijdverlenging, schakelklassen, steunlessen, weekend-/zomerschool, brede school, enz.>') en de andere inrichting van klassen (in de vragenlijst: 'andere inrichting klassen/groepen of doorbreken leerstofjaarklassensysteem'), ofschoon ook deze interventies nog op twee derde deel van de scholen (enigszins) toegepast worden.

Een derde deel van de schoolleiders geeft aan dat nog een andere interventie uit de wetenschappelijke literatuur onderdeel is van het OAB-schoolbeleid. In de toelichting hierop worden vooral specifieke didactische modellen (EDI), methodieken (*Teach like a champion*, leerKRACHT, Michaëla-concept, Rijke Taal) en wetenschappers (o.a. Hattie, Dweck) genoemd.

### *Factoren toegepaste interventies in OAB-schoolbeleid*

We hebben een exploratieve factoranalyse uitgevoerd om na te gaan of er bepaalde factoren van interventies te onderscheiden zijn; interventies dus die vaak samen wel of juist niet worden toegepast (vergelijk Tabel 4.2). Hieruit kwamen drie factoren naar voren, waarin veertien van de vijftien interventies zijn opgenomen (alleen andere inrichting klassen valt er buiten). In de onderstaande tabel worden deze factoren gepresenteerd, samen met de onderliggende interventies en de schaalbetrouwbaarheid (Cronbach's alfa).

*Tabel 5.1 – Resultaten factoranalyse 'gebruikte wetenschappelijke interventies'*

Factor	Onderliggende interventies (items)	Betrouwbaarheid schaal ( $\alpha$ )
Gedrag en omgeving	Ordelijk klasklimaat Gedragsregulering Omgaan met diversiteit Versoepelen po-vo Vergroten ouderbetrokkenheid	0.801
Extra onderwijsaanbod	Extra onderwijsuren Curriculumverrijking VVE Extra taalondersteuning, NT2	0.551
Leerkracht en team	Teamprofessionalisering Hogere leerkrachtverwachtingen Didactische modellen Verbeterde leerkrachtvaardigheden Monitoring leerresultaten	0.777

De betrouwbaarheid van de schaal Extra onderwijsaanbod is beperkt en wordt niet hoger door een item weg te laten. Niettemin is voor elke factor een schaalscore berekend door de antwoorden op de items per respondent (nee=1, enigszins=2, ja=3) te middelen. Elk van de drie schaalcores correleert significant met de andere twee (Tabel 5.2), maar de samenhang tussen de factoren Gedrag en omgeving en Leerkracht en team is het sterkst (0,52).

Tabel 5.2 – Correlatiematrix schaalscores factoren ‘gebruik wetenschappelijke interventies’

	Extra onderwijsaanbod	Leerkracht en team
Gedrag en omgeving	0,32	0,52
Extra onderwijsaanbod		0,38

Vervolgens is nagegaan of de schaalscores verschillen tussen de respondenten, rekening houdend met de achtergrondkenmerken van hun school. Schoolleiders van scholen met een schoolweging tussen 35 en 36,9 (de middengroep) scoren significant hoger op de schaal van de factor Gedrag en omgeving dan schoolleiders van scholen met de laagste schoolweging (33-34,9); de scholen in de middengroep passen de interventies in deze factor dus relatief meer toe dan de scholen met de laagste schoolweging. Andere achtergrondkenmerken van de scholen hangen niet significant samen met verschillen in schaalscores op deze factor.

Op de factor Extra onderwijsaanbod is sprake van significante verschillen tussen de schaalscores van de schoolleiders, samenhangend met de schoolkenmerken schoolgrootte, stedelijkheid en aandeel NOAT-leerlingen: de kleinste scholen (tot 140 leerlingen), de scholen in niet-stedelijke gebieden en de scholen met minder dan een kwart anderstalige leerlingen zetten significant minder in op maatregelen rond aanvullend onderwijs dan respectievelijk de grootste scholen (220 leerlingen of meer), de scholen in (zeer) sterke stedelijke gebieden en de scholen met meer dan vijftig procent anderstalige leerlingen.

Tot slot vinden we op de factor Leerkracht en team geen significante verschillen in de schaalscores van de schoolleiders die samenhangen met kenmerken van hun school.

In hoofdstuk 4 is beschreven dat zeventien procent van de schoolleiders (N=39) naar eigen zeggen geen expliciete OAB-schoolaanpak heeft. Deze respondenten werden doorverwezen naar deel 3 van de vragenlijst en hebben dus ook de vraag naar het gebruik van de interventies/maatregelen beantwoord. Uit de resultaten blijkt dat deze scholen significant lager scoren dan andere scholen op elk van de drie schalen. Zij maken dus in het algemeen minder gebruik van de maatregelen/interventies uit de wetenschappelijke literatuur dan andere scholen. Dit is een bevinding die aansluit bij de eigen typering van hun OAB-aanpak als niet expliciet aanwezig.

### 5.3 Overig gebruik wetenschappelijke kennis

Een andere vraag in dit deel van de survey ging over het meer algemene gebruik door de schoolleiders van wetenschappelijke kennis over onderwijsachterstanden(bestrijding) ten behoeve van het OAB-beleid van de school. Bijna twee derde deel van de schoolleiders (124 van de 194 schoolleiders) maakt soms gebruik van wetenschappelijke kennis; 22 procent doet dit zelfs vaak of altijd. Daarentegen maakt veertien procent er (bijna) nooit gebruik van. Gevraagd naar de redenen daarvoor komt naar voren dat men de wetenschappelijke kennis te ontoegankelijk of te algemeen vindt of niet helemaal vertrouwt (zie enkele antwoorden in het kader hierna).

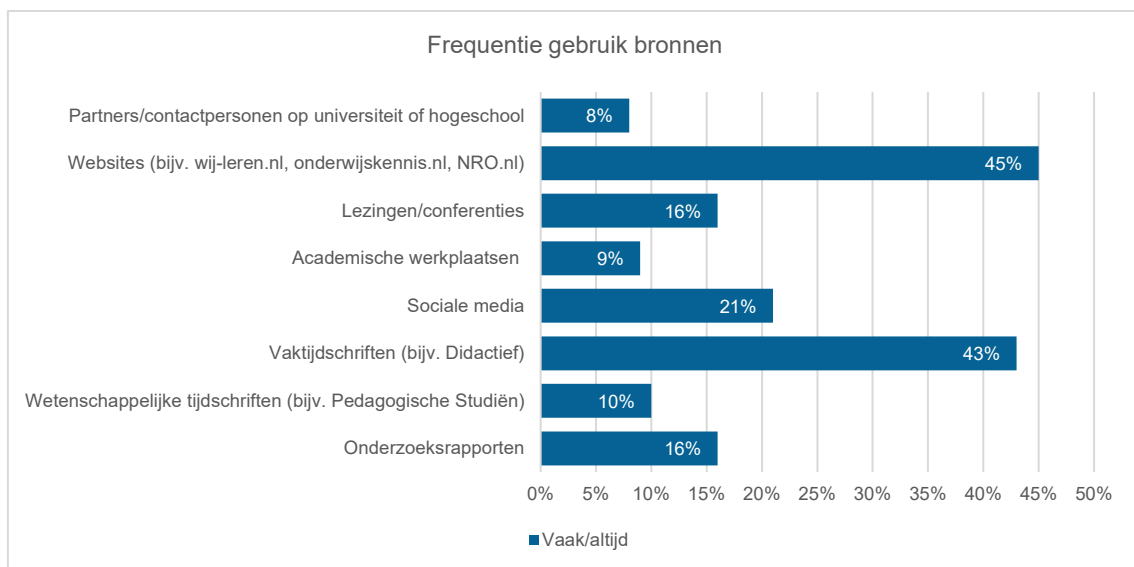
“Daar geloof ik niet in. Het is lange termijn werk en de wetenschap spreekt elkaar en zichzelf vaak tegen. Met gezond verstand kan ik minstens evenveel.(...)”

“We gaan niet zelf op zoek naar artikelen en krijgen weinig tot geen input.”

“Geen direct aanwijsbare redenen, maar vooral vast patroon om dit om te zetten in extra personeel. De enquête daagt wel uit om hier meer op te focussen.”

“Omdat we kijken wat de kinderen op onze school specifiek nodig hebben.”

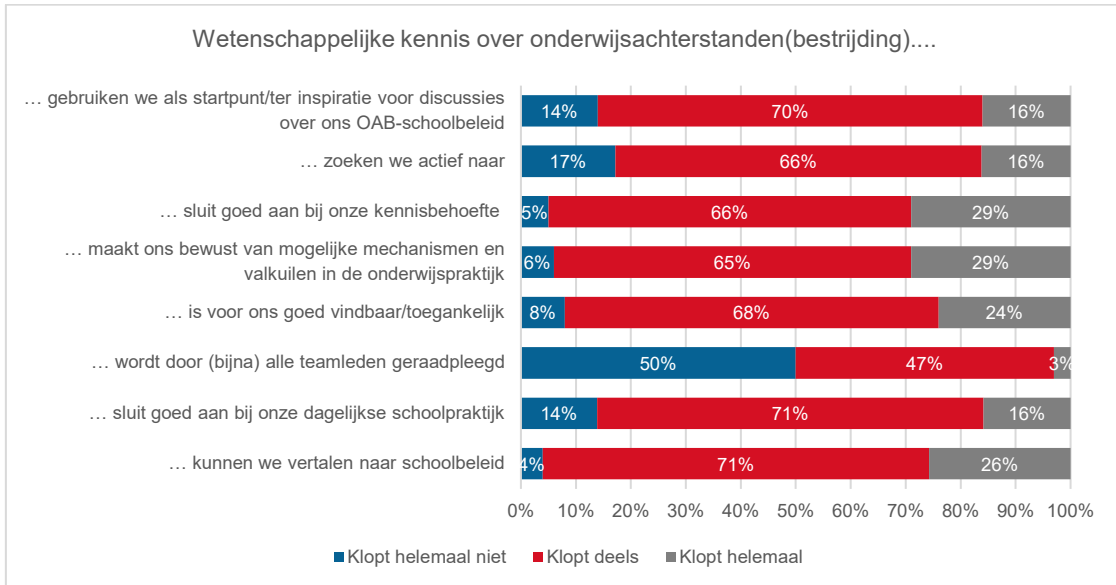
De schoolleiders die wel gebruik maken van wetenschappelijke kennis, raadplegen daarvoor het vaakst websites en vaktijdschriften (Figuur 5.2).



Figuur 5.2 – Frequentie gebruik bronnen wetenschappelijke kennis.

Een klein deel van de schoolleiders (N=26) gebruikt nog andere manieren of bronnen om wetenschappelijke kennis over onderwijsachterstanden(bestrijding) te vergaren dan die in de vragenlijst (zie de figuur) waren voorgegeven. Respondenten noemen onder andere publicaties van de Onderwijsinspectie en de Onderwijsraad, boeken over specifieke onderwerpen (zoals meertaligheid, het EDI-model), Google Scholar, informatie vanuit gemeentelijke of bestuurlijke netwerken/werkgroepen en informatie van onderwijsadviesbureaus en ingehuurde specialisten.

Tot slot is een aantal stellingen over (het nut van) het gebruik van wetenschappelijke kennis over onderwijsachterstanden(bestrijding) voorgelegd aan de schoolleiders (Figuur 5.3), met het verzoek aan te geven in hoeverre deze kloppen voor de eigen school.



*Figuur 5.3 – Stellingen gebruik wetenschappelijke OAB-kennis; percentuele verdeling antwoorden (N=167)*

Het valt op dat bij bijna alle stellingen ongeveer twee derde deel van de respondenten kiest voor het (diplomatieke?) middelste antwoord 'klopt deels'. De enige uitzondering hierop geldt de stelling dat (bijna) alle teamleden wetenschappelijke kennis over achterstandenbestrijding raadplegen; de helft van de respondenten geeft aan dat dit helemaal niet klopt. Wellicht is het op veel scholen zo dat de schoolleider of een van de specialisten in het team verantwoordelijk is voor het raadplegen van wetenschappelijke kennis; en mogelijk ook voor het vervolgens overdragen daarvan (c.q. vertalen naar de eigen praktijk) aan de rest van het team. De reacties van de schoolleiders op de stellingen variëren niet significant naar schoolgewicht, stedelijkheid, schoolgrootte, regio of aandeel NOAT-leerlingen op de school.

## 6 Samenvatting en beantwoording onderzoeksvragen

### 6.1 Samenvatting

#### *Inleiding (hoofdstuk 1)*

In dit rapport is verslag gedaan van de survey die KBA Nijmegen heeft uitgevoerd onder schoolleiders van basisscholen met relatief veel leerlingen behorend tot de doelgroepen van het onderwijsachterstandenbeleid (OAB). Deze survey maakt deel uit van een groter onderzoek dat wordt uitgevoerd door het Kohnstamm Instituut en KBA Nijmegen tezamen, in opdracht van het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (NRO). Centraal in dit onderzoek staat het beleid dat scholen voeren om onderwijsachterstanden tegen te gaan (de 'OAB-schoolaanpak').

De onderzoeksvragen in het onderzoek luiden als volgt:

1. Wat zijn volgens onderzoek en volgens experts effectieve aanpakken voor onderwijsachterstandenbeleid in scholen, en in welke mate zijn deze te typeren als integraal?
2. Welke strategieën hanteren scholen in hun beleid, op welke aspecten richten ze zich en in welke mate is sprake van integraal beleid? In hoeverre sluit dit beleid aan bij de aanpakken die in de literatuur worden beschreven of door experts worden aanbevolen?
3. Wat zijn de achterliggende redeneerlijnen die scholen volgen bij hun keuze voor hun op bestrijding van onderwijsachterstanden gerichte aanpak?

De eerste onderzoeksvraag is reeds beantwoord aan de hand van een expertraadpleging en literatuurstudie. In de survey is aangesloten op de bevindingen die daaruit voortkwamen, en zijn kwantitatieve gegevens verzameld bij schoolleiders om onderzoeksvraag 2 en 3 in beschrijvende zin te beantwoorden. Gelijktijdig met de survey is ook een casestudy-onderzoek uitgevoerd, waarin onderzoeksvraag 2 en 3 meer kwalitatief en verdiepend worden beantwoord.

#### *Opzet survey (hoofdstuk 2)*

De survey is tussen november 2022 en februari 2023 uitgezet onder de schoolleiders van alle 1147 basisschoolvestigingen in Nederland met een schoolweging van 33 of hoger (CBS-data schooljaar 2021/2022). Deze scholen hebben een relatief groot aandeel OAB-doelgroepleerlingen en ontvangen van de overheid extra middelen om de onderwijsachterstanden bij deze leerlingen te verkleinen (zogenoemde OAB-middelen). Het is dus te verwachten dat vooral deze scholen een eigen OAB-schoolaanpak hebben ontwikkeld. Uiteindelijk hebben 228 schoolleiders (20%) de vragenlijst - die in de loop van de dataverzameling iets is ingekort om de respons te verhogen - ingevuld. De 228 scholen waar de respondenten de leiding hebben zijn representatief voor alle aangeschreven scholen, zowel wat betreft schoolweging als schoolgrootte, regio, stedelijkheid en aandeel anderstalige (NOAT-)leerlingen. We gaan er dus vanuit dat onze bevindingen ook geldig zijn voor de gehele populatie van schoolleiders van basisscholen met een hoge schoolweging.

#### *Contextkenmerken van de scholen in relatie tot OAB (hoofdstuk 3)*

Tachtig tot negentig procent van de ondervraagde schoolleiders heeft naar eigen zeggen goed in beeld welke van hun leerlingen behoren tot de OAB-doelgroep, ondanks dat de OAB-middelen die scholen ontvangen niet meer geoormerkt zijn per leerling. De schoolleiders weten zelfs van de meeste onderliggende achtergrondkenmerken die het CBS meeneemt om de omvang van de OAB-middelen te berekenen (zoals opleidingsniveau en herkomstland ouders) goed welke

leerlingen hieraan voldoen. Deze kennis van de schoolleiders over de OAB-doelgroep op hun school varieert niet met de achtergrond van de scholen, zoals schoolweging, regio, schoolgrootte, stedelijkheid en aandeel NOAT-leerlingen. Eveneens ongeveer tachtig procent van de schoolleiders weet bovendien ook precies sinds hoeveel jaren hun school recht heeft op de OAB-middelen. Degenen die dit niet weten, zijn significant vaker schoolleiders van scholen in Noord-Nederland en van scholen met de relatief laagste schoolweging (33 tot 34,9) dan schoolleiders van scholen in Zuid-Nederland respectievelijk met de hoogste schoolweging (37 en hoger). Zestig procent van de responderende schoolleiders geeft aan dat de school al meer dan vijf jaar OAB-middelen ontvangen, voor bijna twintig procent gaat het om twee tot vijf jaar; de OAB-aanpak van de meeste scholen – waarop deze survey met name betrekking heeft - bestaat dus vermoedelijk al geruime tijd.

De OAB-middelen die de onderzochte scholen ontvangen, worden vooral ingezet voor het inhuren van extra personeel (gemiddeld 49%) en het verkleinen van klassen (37%). Een kleiner deel investeert de OAB-middelen (ook) in materialen, programma's of het curriculum, professionalisering van de leerkrachten, inhuur van externe ondersteuning en onderwijstijdverlenging. De scholen ontvangen sinds enige tijd ook NPO-middelen om onderwijsachterstanden te repareren die ontstaan zijn tijdens de coronapandemie, maar dat heeft meestal niet geleid tot een andere inzet van de OAB-middelen.

De helft van de respondenten participeert niet in een netwerk van OAB-scholen; de andere helft doet dat wel; meestal een bestuurlijk netwerk, soms ook een regionaal netwerk of beide. Deelname aan een OAB-scholennetwerk hangt niet significant samen met kenmerken van de school zoals regio, stedelijkheid en schoolweging.

#### *De OAB-schoolaanpak bezien vanuit de schoolpraktijk (hoofdstuk 4)*

Zeventien procent van de respondenten geeft aan geen specifieke OAB-schoolaanpak te hebben. Schoolleiders van scholen met het laagste schoolgewicht (tussen 33 en 34,9) en van scholen in minder stedelijke gebieden zijn in deze groep iets oververtegenwoordigd; schoolleiders van grote scholen en van scholen die al langere tijd OAB-middelen krijgen juist iets ondervertegenwoordigd.

De scholen van de overige schoolleiders beschikken wel over een specifieke OAB-schoolaanpak. De meesten (71%) geven aan dat deze berust op een of enkele algemene principes of een filosofie over wat OAB-doelgroepleerlingen nodig hebben. Op verzoek hebben de meeste respondenten dat verder toegelicht. De meesten geven daarbij een opsomming van toegepaste interventies, zoals vve, taalstimuleringsprogramma's, onderwijstijdverlenging, NT2 of tutoring. Ook aandacht voor basisvaardigheden, veiligheid, gedragsregulatie, extra ondersteuning van leerkrachten, klassenverkleining en ouderbetrokkenheid worden veel genoemd. Een filosofie ('waarom doen we dit') wordt slechts door een minderheid verwoord en blijft dan vaak vrij algemeen ('onze leerlingen hebben rust en structuur nodig', 'alle kinderen moeten zich breed kunnen ontwikkelen', 'hoe meer individuele aandacht, hoe groter het rendement').

Ongeveer de helft van de schoolleiders geeft (ook) aan dat de OAB-schoolaanpak bestaat uit een uitgewerkt plan van concrete activiteiten, gekoppeld aan doelen, doelgroepen en beoogde effecten. Bij ongeveer één op de vijf scholen gaat het om één of twee activiteiten; vaker zijn het er drie tot vijf, soms nog (veel) meer; vooral op scholen in sterk stedelijke gebieden. Deze activiteiten hangen meestal (tenminste deels) met elkaar samen, en gevraagd naar wat die samenhang dan typeert, noemen veel respondenten taal als verbindende factor. Ook het streven naar

kansengelijkheid, meer ouderbetrokkenheid en het vergroten van de wereld van de leerlingen worden genoemd.

Aan de schoolleiders is ook gevraagd naar de doelen ten aanzien van de OAB-doelgroepleerlingen die er met de OAB-schoolaanpak worden nagestreefd. Nagenoeg allemaal geven ze aan dat de focus sterk ligt op de onderwijsresultaten in de basisvaardigheden; daarnaast is op veel scholen de focus ook gericht op brede ontwikkelingsdoelen en op sociale competentie en binding. Vrijtijdsbesteding, investeren in de buurt en verbinding tussen binnen- en buitenschools leren zijn doelen waarop het minst vaak de focus ligt. Onderzocht is of de doelen waarop de OAB-schoolaanpak gericht is significant varieert met de kenmerken van de school, zoals schoolweging, schoolgrootte, regio, stedelijkheid en aandeel anderstalige leerlingen. Dat blijkt maar beperkt het geval; we zien enkel dat de OAB-aanpak van scholen met een relatief lage schoolweging (33 tot 34,9) en van kleine scholen (tot 140 leerlingen) minder sterk gericht is op doelen rondom de factor binnen- en buitenschools samenwerken (o.a. ouderbetrokkenheid, zorg en hulpverlening, doorgaande lijn) dan op scholen met een hoge schoolweging (37 en hoger) respectievelijk op grote scholen (tenminste 220 leerlingen).

Driekwart van de schoolleiders is van mening dat de OAB-aanpak van de school kan worden getypeerd als integraal. Circa honderd van hen hebben ook toegelicht waarom. We hebben geïnventariseerd hoeveel van deze toelichtingen aansluiten bij de vier definities van 'integrale OAB-schoolaanpak' die uit de expertraadpleging naar voren waren gekomen. Verreweg het vaakst (circa veertig keer) zien we in de toelichting van de schoolleiders de definitie van integraal OAB-beleid als 'school- en teambreed' terugkomen. Daarbij dient te worden aangetekend dat die definitie nogal ruim is en multi-interpretabel. Een deel van de schoolleiders omschrijft vooral het element 'schoolbreed' ('voor groep 1 tot en met 8', 'doorgaande lijn in alle groepen'), of juist het element 'teambreed' ('alle leerkrachten zijn erbij betrokken'). Schoolbreed kan bovendien verwijzen naar alle OAB-doelgroepleerlingen, soms juist nadrukkelijk naar alle leerlingen van de school ('en daar profiteren de OAB-doelgroepleerlingen ook van'). De definitie van integraal als 'verbonden met de omgeving van de school' is daarna het vaakst te herkennen in de toelichting van de schoolleiders (circa twintig keer). Ongeveer vijftien antwoorden sluiten het beste aan bij de definitie van integraal als 'de focus ligt op het primaire proces', waarmee overigens meestal vooral taal wordt bedoeld. Het minst vaak (circa tien keer) sluiten de gegeven antwoorden aan op de definitie van integraal als 'een mix van (bewezen) interventies op basis van een planmatige data-analyse' waarbij het laatstgenoemde element, de planmatige analyse, het duidelijkst terugkomt.

Volgens driekwart van de respondenten hebben alle teamleden en/of de specialisten in het schoolteam veel invloed (gehad) op de ontwikkeling van de OAB-schoolaanpak. Een kwart geeft ook aan dat publicaties (o.a. van de NRO-website), lezingen en sociale mediaberichten over onderwijsachterstanden en schooleffectiviteit veel invloed hebben (gehad) op de ontwikkeling van de OAB-schoolaanpak. Op iets minder dan twintig procent van de scholen hebben het schoolbestuur en/of de gemeente veel invloed (gehad) op de ontwikkeling van de OAB-aanpak. Ofschoon de helft van de scholen deel uitmaakt van een OAB-scholennetwerk meldt slechts acht procent van de schoolleiders dat dit netwerk veel invloed heeft (gehad) op de ontwikkeling van de OAB-schoolaanpak.

#### *Wetenschappelijke kennis in de OAB-schoolaanpak (Hoofdstuk 5)*

Uit de eerder uitgevoerde literatuurstudie waren vijftien interventieaanpakken naar voren gekomen als potentieel effectief voor de bestrijding van achterstanden. Het gaat onder andere om VVE, extra taalaanbod, verbeteren van de leerkrachtvaardigheden en -attituden (zoals hogere



verwachtingen), vergroten van de ouderbetrokkenheid en verbeteren van de overgang po-vo. Bijna al deze vijftien interventies worden door een grote meerderheid van de onderzochte scholen tenminste enigszins, vaak ook volledig toegepast in het kader van de OAB-schoolaanpak. De twee grootste uitzonderingen hierop zijn extra onderwijsuren (o.a. leertijdverlenging, schakelklassen, steunlessen) en een andere inrichting van klassen (inclusief het doorbreken van het leerstofjaarklassensysteem), ofschoon (elementen van) deze interventies nog altijd op twee derde van de scholen toegepast worden.

Met behulp van een factoranalyse zijn veertien van de vijftien interventies ingedeeld in drie factoren van interventies die vaak tezamen worden uitgevoerd. Interventies die vallen onder de factor Gedrag en omgeving (o.a. gedragsregulering, omgaan met diversiteit en vergroten ouderbetrokkenheid) worden op scholen met een schoolweging tussen 35 en 37 significant vaker toegepast dan op scholen met een lagere schoolweging (33-34,9). Andere schoolkenmerken spelen bij deze factor geen onderscheidende rol. Interventies die horen bij de factor Extra onderwijsaanbod (o.a. extra onderwijsuren, VVE, extra taalaanbod) worden significant minder vaak ingezet op kleine scholen (tot 140 leerlingen), scholen in niet-stedelijke gebieden en scholen met minder dan een kwart anderstalige leerlingen dan op grote scholen (220 leerlingen of meer), scholen in (zeer) sterke stedelijke gebieden en scholen met meer dan vijftig procent anderstalige leerlingen. Interventies onder de factor Leerkracht en team (o.a. teamprofessionalisering, hogere leerkrachtverwachtingen, inzet didactische modellen) worden niet vaker of minder vaak ingezet door scholen met bepaalde achtergrondkenmerken.

Bijna twee derde deel van de schoolleiders geeft aan soms gebruik te maken van wetenschappelijke kennis; 22 procent doet dit zelfs vaak of altijd. Vooral websites en vaktijdschriften worden vaak geraadpleegd. Veertien procent maakt (bijna) nooit gebruik van wetenschappelijke kennis; men vindt de wetenschappelijke kennis te ontoegankelijk of te algemeen of vertrouwt deze niet. Op een aantal stellingen over het gebruik en de bruikbaarheid van wetenschappelijke kennis op school wordt door de respondenten nogal diplomatiek gereageerd; het merendeel geeft aan dat de stellingen enigszins kloppen. Alleen de stelling dat (bijna) alle teamleden wetenschappelijke kennis over achterstandenbestrijding raadplegen wordt door de helft als niet-correct bestempeld. De reacties van de schoolleiders op de stellingen variëren niet significant naar schoolgewicht, stedelijkheid, schoolgrootte, regio of aandeel NOAT-leerlingen op de school.

## 6.2 Beantwoording onderzoeksvragen

Hierna doen we een poging de bovenbeschreven bevindingen samen te vatten tot een genuanceerd antwoord op de onderzoeksvragen. Voor de goede orde benadrukken we daarbij eerst dat de survey is uitgevoerd onder schoolleiders van een specifieke groep scholen, namelijk de twintig procent scholen met de hoogste schoolweging (33 of hoger). Het gaat dus om scholen met een groot aandeel OAB-doelgroepleerlingen, die mogelijk andere beleidskeuzes maken dan scholen met een minder hoge schoolweging.

*Welke strategieën hanteren scholen in hun beleid, op welke aspecten richten ze zich, in welke mate is er sprake van integraal beleid en wat zijn de achterliggende redenerlijnen?*

Bij ruim twee derde deel van de scholen berust de OAB-schoolaanpak op één of enkele principes over wat OAB-doelgroepleerlingen nodig hebben. Bij doorvragen sommen de respondenten vooral interventies op; ze gaan dus in op wát ze doen en niet op het waarom van de aanpak. We constateren daaruit dat veel schoolleiders er geen echte 'filosofie' op nahouden, of die in ieder

geval niet eenvoudig kunnen verwoorden<sup>14</sup>. Bij het opsommen van wat ze doen ligt het accent op vve, taalstimuleringsprogramma's, onderwijstijdverlenging, NT2 of tutoring; ook aandacht voor basisvaardigheden, veiligheid, gedragsregulatie, extra ondersteuning van leerkrachten, klassenverkleining, en ouderbetrokkenheid worden veel genoemd. Voor ongeveer de helft van de scholen bestaat de OAB-schoolaanpak (ook) uit een uitgewerkt plan van concrete activiteiten. Bij de meeste van deze scholen gaat het om drie tot vijf activiteiten. Soms ook zijn het (veel) meer dan vijf activiteiten; de scholen voor wie dat geldt staan relatief vaak in sterk tot zeer sterk stedelijke gebieden. Op ons verzoek om toe te lichten hoe de inhoudelijke samenhang tussen de activiteiten kan worden getypeerd, noemen veel respondenten taal als de verbindende factor. Andere schoolleiders noemen hier het streven naar kansgelijkheid, meer ouderbetrokkenheid en het vergroten van de wereld van de leerlingen. In het typeren van de samenhang tussen de concrete activiteiten is dus soms wel een filosofie of redeneerlijn is te ontdekken. Ongeveer één op de zes scholen heeft volgens de schoolleider geen expliciete OAB-schoolaanpak. Dit betreft iets vaker scholen met de relatief laagste schoolweging (33-34,9) en scholen in de minder stedelijke gebieden. Het zijn juist iets minder vaak grote scholen en scholen die al langere tijd OAB-middelen krijgen. De verschillen zijn echter klein.

Duidelijk is dat bij nagenoeg alle scholen mét expliciete OAB-schoolaanpak een sterke focus ligt op de onderwijsresultaten in de basisvaardigheden van deze leerlingen. Daarnaast is op veel scholen de focus sterk gericht op brede ontwikkelingsdoelen en op sociale competentie en binding. Vrijtijdsbesteding, investeren in de buurt en verbinding tussen binnen- en buitenschools leren zijn doelen waarop de scholen het minst vaak zijn gericht. Scholen met een relatief lage schoolweging (33 tot 34,9) en kleine scholen (tot 140 leerlingen) zijn significant minder sterk gericht op het bereiken van doelen rondom de factor Binnen- en buitenschools samenwerken (o.a. ouderbetrokkenheid, zorg en hulpverlening, doorgaande lijn) dan scholen met een hoge schoolweging (37 en hoger) en grote scholen (tenminste 220 leerlingen). Op de andere doelfactoren (groepjes van veel samen genoemde doelen) vinden we geen duidelijke verschillen die samenhangen met de achtergrondkenmerken van scholen. Met andere woorden, de onderzochte achtergrondkenmerken van de scholen zijn maar matig van invloed op de gehanteerde systematiek wat betreft OAB-aanpak.

Op de scholen met een expliciete OAB-schoolaanpak zijn de meeste schoolleiders van mening dat deze aanpak inderdaad integraal kan worden genoemd, al blijkt dat nogal een containerbegrip. Zij zien de integraliteit vooral in de doorgaande lijn(en) en/of in het feit dat de aanpak alle (doelgroep)leerlingen en/of alle teamleden omvat; een definitie van integraliteit die ook in de expertraadpleging naar voren was gekomen.

### *In hoeverre sluit dit beleid aan bij de aanpakken die in de literatuur worden beschreven of door experts worden aanbevolen?*

Bijna alle in de literatuur als potentieel effectief genoemde maatregelen en interventies worden door de overgrote meerderheid van de onderzochte scholen (enigszins) toegepast, in het kader van de OAB-schoolaanpak. Alleen interventies die organisatorisch ingrijpender zijn, zoals het doorbreken van het jaarklassensysteem of het verbinden van binnen- en buitenschools leren, zijn wat minder populair.

---

14 Bij het kwalitatieve onderzoek hebben we wel een paar goede voorbeelden van onderbouwing gevonden en dat was ook een van de redenen voor de uitvoering van de casestudies.

De scholen die eerder aangaven geen expliciete OAB-schoolaanpak te hebben (waaronder relatief meer scholen met de laagste schoolweging en scholen in niet-stedelijke gebieden), maken ook significant minder vaak gebruik van de interventies uit de literatuur dan de andere scholen. Daarnaast hebben we geconstateerd dat interventies uit de literatuur die te maken hebben met gedrag en omgeving (bijvoorbeeld gedragsregulering, omgaan met diversiteit en vergroten ouderbetrokkenheid) op scholen met een schoolweging tussen 35 en 37 significant vaker toegepast worden dan op scholen met een lagere schoolweging (33-34,9). Interventies die te maken hebben met extra onderwijsaanbod (zoals VVE en extra taalaanbod) worden significant vaker toegepast op grote scholen (220 leerlingen of meer) dan op kleine scholen (tot 140 leerlingen, vaker op scholen in (zeer) sterke stedelijke gebieden dan in niet-stedelijke gebieden en vaker op scholen met meer dan vijftig procent anderstalige leerlingen dan met minder dan een kwart anderstalige leerlingen. Wat betreft het toepassen van interventies rondom de leerkrachten en het schoolteam (o.a. teamprofessionalisering, hogere leerkrachtverwachtingen, inzet didactische modellen) was geen samenhang met de achtergrondkenmerken van de scholen te ontdekken.



