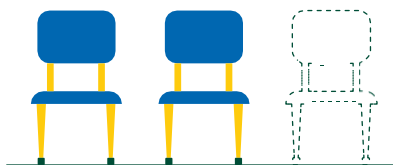


Primair onderwijs

Minder zittenblijven onder leerlingen met een niet-westerse migratieachtergrond

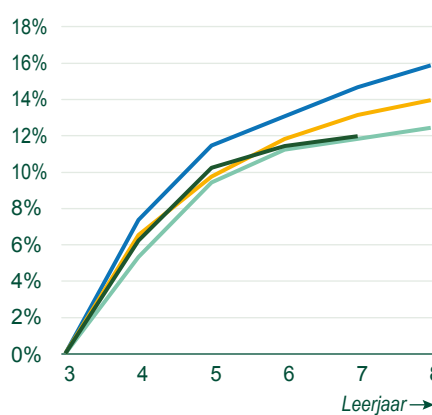
Steeds minder leerlingen blijven zitten. Vooral tweede generatie jongens met een niet-westerse migratieachtergrond lopen minder vaak vertraging op. Ook onder tweede generatie meisjes daalt het zittenblijven, maar niet zo sterk als bij jongens.



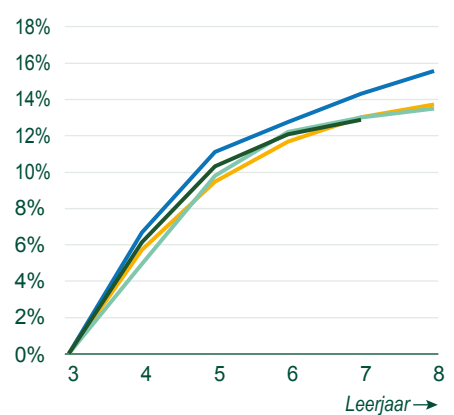
Zittenblijvers

— Cohort2010 — Cohort2011 — Cohort2012 — Cohort2013

↑ Jongens 2e generatie niet-westers



↑ Meisjes 2e generatie niet-westers



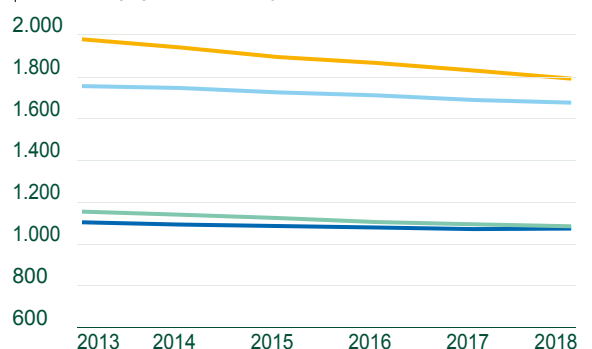
Krimp vlakt af, maar niet overal

De krimp in het basisonderwijs vlakt af. In de meer stedelijke gebieden daalt het aantal scholen minder snel dan voorheen. Daarbuiten zet de daling wel door.



— Zeer sterk stedelijk — Sterk stedelijk — Matig stedelijk
— Weinig stedelijk — Niet-stedelijk

↑ Aantal vestigingen basisonderwijs



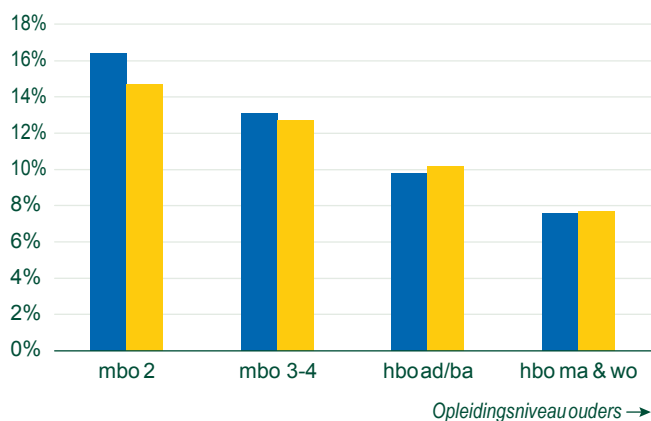


Opleidingsniveau ouders bepalender dan migratieachtergrond

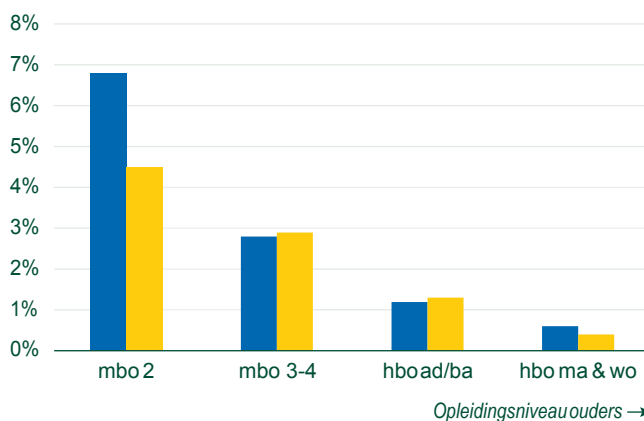
De meest kwetsbare leerlingen blijken de leerlingen zonder migratieachtergrond, waarvan de ouders maximaal een opleiding op mbo 2-niveau hebben. Zij blijven het vaakst zitten en worden het vaakst verwezen naar het sbo.

■ Geen migratieachtergrond ■ Niet-westerse migratieachtergrond 2e generatie

↑ Percentage zittenblijvers, cohort 2012



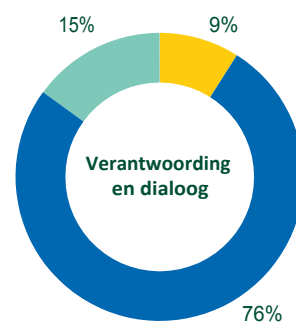
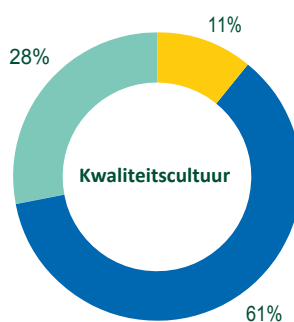
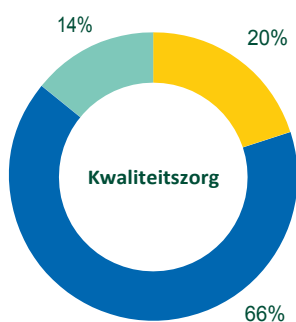
↑ Percentage verwijzing naar sbo, cohort 2012



Kwaliteitszorg besturen verder versterken

Bij 4 op de 5 besturen is de kwaliteitszorg op orde. De kwaliteitszorg kan bij alle besturen verder versterkt worden door toetsbare doelen te formuleren, regelmatig te evalueren en het zicht op de onderwijskwaliteit te versterken.

● Onvoldoende ● Voldoende ● Goed



Bronnen: CBS microdata; IvHO 2019d

Samenvatting

Kwaliteit onderwijs op meeste scholen voldoende

De meeste scholen vallen onder het basistoezicht. De basiskwaliteit is op deze scholen op orde. Het aandeel onvoldoende scholen is afgenomen. Het aandeel zeer zwakke scholen is echter, net als vorig jaar, gestegen.

Lerarentekort ongelijk verdeeld • Het lerarentekort vormt een directe bedreiging voor de kwaliteit van het onderwijs. Het inzetten van tijdelijke noodmaatregelen maakt dat scholen niet meer kunnen garanderen dat leerlingen voldoende leertijd krijgen of lessen die voldoen aan de basiskwaliteit. Scholen met een complexe leerlingenpopulatie worden harder getroffen door het lerarentekort. Waar continuïteit en goede onderwijskwaliteit het meest noodzakelijk zijn, blijken deze voorwaarden het moeilijkst te realiseren.

Landelijk beeld resultaten leerlingen ontbreekt

Problemen met de registratie van de beheersing van de referentieniveaus op leerlingniveau en problemen in de normering van de eindtoetsen basisonderwijs belemmeren het zicht op een landelijk beeld van de eindresultaten (OCW, 2018b). Er worden maatregelen genomen om de vergelijkbaarheid van de toetsen te herstellen, opdat volgend jaar weer een landelijk beeld van de leerresultaten gegeven kan worden.

Ongelijke kansen in schooladvies • Net als vorig jaar zien we dat schooladviezen van kinderen met een gelijke toetsscore structureel verschillen voor leerlingen met hoger en lager opgeleide ouders. Dit leidt tot ongelijke kansen voor groepen leerlingen. Tot en met 2014 namen de verschillen tussen deze groepen leerlingen toe, daarna lijkt sprake van stabilisering.

Stabilisering in hoogte advisering • De hoogte van de adviezen in 2018 is vergelijkbaar met vorig jaar, na een stijging in eerdere jaren. Het aandeel meervoudige adviezen stijgt licht. Dit kan kansen bevorderend werken voor leerlingen (Inspectie van het Onderwijs, 2017). Bij ongeveer een derde van de leerlingen was een heroverweging van het advies aan de orde. Dit leidde bij een kwart van hen tot bijstelling naar boven.

Minder zittenblijven • De afgelopen jaren daalde het aandeel vertraagde leerlingen in groep 3 tot en met 8. Leerlingen die wel vertraging oplopen doen dit vooral in de onderbouw. Zittenblijven daalt meer bij eerste en tweede generatieleerlingen met een niet-westerse migratieachtergrond dan bij andere leerlingen. Scholen lijken er dus beter in te slagen om bij leerlingen met een niet-westerse migratieachtergrond een doorgaande ontwikkeling te realiseren dan voorheen.

Kansen voor versterken feedback • Door versterking van de feedbackvaardigheden kunnen leraren in hun lessen beter inspelen op wat leerlingen nodig hebben. In iets meer dan de helft van de lessen wordt procesgerichte feedback gegeven. In de meeste scholen zijn de voorwaarden aanwezig om deze vaardigheden te versterken. Zo organiseren de meeste leraren het onderwijs efficiënt en creëren ze een positief werkklimaat.

Taal-/leesonderwijs vraagt aandacht • De meeste leerlingen beheersen het fundamenteel niveau mondelinge taalvaardigheid, maar dit geldt niet voor het streefniveau. De invloed van de school op vooral de spreekvaardigheid van leerlingen is aanzienlijk. Driekwart van de scholen heeft het basisaanbod voor alle leerlingen voor technisch lezen op orde; voor spelling is dit 80 procent. Vooral het onderwijs aan en de ondersteuning van de zwakke lezers en spellers kan beter.

Grote verschillen tussen samenwerkingsverbanden

Het aandeel leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften in de basisschool bedraagt naar schatting bijna 9 procent. Dit is een substantieel aantal leerlingen. Samenwerkingsverbanden maken verschillende keuzen bij het inzetten van hun zorgmiddelen. We zien grote verschillen in deelnamepercentages aan speciaal basisonderwijs en speciaal onderwijs.

Krimp scholen vlakt af • Het aantal basisscholen blijft teruglopen. In niet- en weinig stedelijke gebieden is de krimp relatief het grootst. Het aantal sluitingen vlakt wel af, behalve in de weinig stedelijke gebieden. De gemiddelde schoolgrootte neemt iets toe naar 226 leerlingen.

2.1 Participatie

Minder leerlingen, meer instroom • Op 1 oktober 2017 gingen ruim 1.414 miljoen leerlingen naar een basisschool, 13.234 leerlingen minder dan het jaar ervoor. Op 1 oktober 2018 daalde dit aantal verder naar 1.406 miljoen. Vooral op scholen buiten de stedelijke gebieden neemt het leerlingenaantal af. Het aantal nieuw ingeschreven leerlingen is na drie jaar daling in 2018 licht gestegen. In 2017 bedroeg het aantal nieuwe inschrijvingen bijna 185.470; in 2018 was dit bijna 186.260.

Een kwart migratieachtergrond • Ongeveer een kwart van de leerlingen heeft een migratieachtergrond: 8 procent heeft een westerse migratieachtergrond, 3 procent behoort tot de eerste generatie (in het buitenland geboren en ten minste één ouder ook) niet-westers en 15 procent is tweede generatie (in Nederland geboren en ten minste één ouder in het buitenland geboren) niet-westers. Bij de nieuw ingestroomde leerlingen ligt dit anders. Ongeveer 30 procent van de instromende leerlingen heeft een migratieachtergrond. Vanaf 2013 steeg van het aandeel instromende leerlingen met een niet-westerse migratieachtergrond uit de eerste generatie van 2 tot 7 procent in 2017. In 2018 is dit aandeel gedaald naar 6 procent. Het aandeel leerlingen met een niet-westerse migratieachtergrond uit de tweede generatie schommelt rond de 15 procent. Het aandeel instromende leerlingen met een westerse migratieachtergrond steeg licht tussen 2013 en 2018 van 9 naar 10 procent.

Krimp scholen vlakt af, behalve in weinig stedelijk gebied • Het aantal vestigingen blijft teruglopen, maar niet overal in gelijke mate. In niet- en weinig stedelijke gebieden is de krimp relatief het grootst (tabel 2.1a). Het aantal sluitingen vlakt wel af, behalve in de weinig stedelijke gebieden. De schoolgrootte neemt daarbij gemiddeld iets toe. In 2013 had een school gemiddeld 222 leerlingen; in 2017 is dit gemiddeld 226 leerlingen.

Tabel 2.1a Aantal vestigingen basisonderwijs naar mate van stedelijkheid in de periode 2013-2018

	2013	2014	2015	2016	2017	2018	Krimp 2018 t.o.v. 2013
Zeer sterk stedelijk	1.079	1.068	1.061	1.054	1.046	1.049	-30
Sterk stedelijk	1.731	1.722	1.701	1.687	1.665	1.652	-79
Matig stedelijk	1.130	1.115	1.099	1.080	1.069	1.060	-70
Weinig stedelijk	1.955	1.916	1.870	1.842	1.806	1.767	-188
Niet-stedelijk	912	885	853	831	817	804	-108
Totaal	6.807	6.706	6.584	6.494	6.403	6.332	-475

Bron: *Inspectie van het Onderwijs, 2019d*

Maatregelen bij krimp • Afhankelijk van de regionale situatie zien we verschillende aanpakken bij krimp, zoals de sluiting van dislocaties of nevenvestigingen maar ook van hele scholen. Daarnaast zijn er fusies van scholen van een of meer besturen, soms ook over denominaties heen. Enkele besturen kiezen voor het onderling uitruilen en samenvoegen van scholen in verschillende wijken of regio's. In niet of weinig stedelijke regio's wordt soms de gedachte 'in elk dorp een school' losgelaten. Dit kan ruimte geven om gezamenlijk na te denken over het behoud van goede onderwijskwaliteit in een regio.

2.2 Prestaties

Eindresultaten

Geen landelijk beeld mogelijk • Adequate data ontbreken om zicht te houden op het onderwijsniveau van de basisscholen. Dit is ernstig, zeker gezien de zorgen die wij vorig jaar uitten over het, over de langere termijn gezien, dalende Nederlandse onderwijsniveau op internationale lees- en rekentoetsen (Inspectie van het Onderwijs, 2018c). Problemen met de registratie van de beheersing van de referentieniveaus op leerlingniveau en problemen in de normering van de eindtoetsen basisonderwijs belemmeren het zicht op een landelijk beeld van de eindresultaten van leerlingen. Voor volgend jaar zijn afspraken gemaakt om de problemen met de normering op te lossen (OCW, 2018).

Onvergelijkbare eindtoetsen • De vijf gebruikte eindtoetsen in 2018 zijn onderling onvoldoende vergelijkbaar. Het gaat hier om de Centrale Eindtoets (CET) (56 procent van de scholen), de ICE Eindexamen Primair onderwijs (IEP) (28 procent), ROUTE 8 (14 procent), de Dia-eindtoets (1 procent) en de AMN Eindtoets (1 procent). Door verschillen in normering staat de eindtoets als onafhankelijk tweede gegeven onder druk. Vergelijkbare leerlingen kunnen verschillende toetsadviezen voor het voortgezet onderwijs (vo) krijgen, afhankelijk van de toets die zij maken. Dit is niet wenselijk. Naast een verschil in normering zijn er ook verschillen in de school- en leerlingenpopulatie die de verschillende toetsen maken.

Regionale verschillen in toetsafname • Bijna twee derde van de scholen in zeer sterk stedelijke gebieden kiest voor de CET. In weinig en niet-stedelijke gebieden is dit ongeveer 55 procent. Daar kiezen scholen vaker voor de IEP. De CET wordt relatief het minst gebruikt op kleinere scholen (51 procent) en het meest op grote scholen (65 procent). De keuze voor een eindtoets verschilt dus per regio en naar schoolgrootte.

Strategisch overstappen • De toetskeuze lijkt niet alleen door inhoudelijke maar ook door strategische redenen ingegeven. Scholen die in 2018 overstapten van de CET op een andere toets, behaalden in 2017 een lagere gemiddelde score op de CET (534,0) dan scholen die niet overstapten (535,3). De kans dat scholen overstappen van de CET naar een andere toets is daarnaast groter als de eindresultaten van de school één of twee jaar achtereen onder de ondergrens van de inspectie liggen of als het percentage leerlingen met een niet-westerse migratieachtergrond de laatste drie jaar toenam. Mogelijk veranderen scholen van eindtoets in de hoop dat zij betere resultaten behalen met een andere toets.

Leerlingresultaten

Fundamenteel niveau mondelinge taal voldoende • Uit onze peiling van het niveau van de mondelinge taalvaardigheid blijkt dat respectievelijk 95, 92 en 87 procent van de leerlingen in groep 8 het fundamentele niveau (1F) voor luistervaardigheid, spreken en gesprekken beheerst (Inspectie van het Onderwijs, 2019c). Met deze resultaten wordt de eerder door de commissie Meijerink gestelde ambitie dat tenminste 85 procent van de leerlingen het fundamentele niveau voor taal en rekenen beheerst, voor alle subdomeinen behaald (Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen, 2008).

Streefniveau mondelinge taal niet gehaald • Dit geldt niet voor de gestelde ambitie voor het streefniveau (2F). Bij geen van de subdomeinen beheerst 65 procent of meer van de leerlingen dit niveau. De beheersing van het streefniveau voor spreken komt daar met 62 procent nog het dichtst bij in de buurt. Bij luistervaardigheid beheerst 40 procent van de leerlingen het streefniveau. Voor gesprekken is dit 49 procent. Omdat er zowel voor spreken (monoloog) als gesprekken maar een enkele taak is afgenomen, geldt bij deze resultaten dat de uitspraken over de beheersing van de referentieniveaus niet gegeneraliseerd kunnen worden naar andere spreek- of gespreksituaties (Inspectie van het Onderwijs, 2019c).

Luisteren slechter, spreken stabiel • Leerlingen presteerden in 2007 beter dan in 2017 als we de resultaten voor luisteren vergelijken met die op een eerdere peiling eind 2007. De spreekvaardigheid van de leerlingen in groep 8 van het basisonderwijs is niet noemenswaardig veranderd tussen 2010 en 2017 (Van Langen e.a., 2017; Inspectie van het Onderwijs, 2019c).

Invloed school aanzienlijk • De mondelinge taalvaardigheid van leerlingen hangt samen met de mate waarin leerlingen zich vrij voelen om te spreken. Hoe meer 'spreekvrijheid' zij ervaren, hoe hoger hun luister-, spreek- en gespreksvaardigheid. Ditzelfde geldt ook voor de score op begrijpend lezen. Vooral voor spreken en gesprekken geldt dat een aanzienlijk deel van de prestatieverschillen tussen leerlingen toe te schrijven is aan de school van de leerlingen (18 respectievelijk 17 procent). Op scholen met een schoolleider die betrokken is bij het onderwijs in mondelinge taalvaardigheid scoren leerlingen hoger op spreken. Dit geldt vooral voor scholen waar mondelinge taalvaardigheid ook vaak op de agenda van de teamvergadering staat. Gerichte aandacht van de schoolleider en het team lijken dus positief uit te werken op de resultaten van de leerlingen.

Hoger aandeel leerlingen met dyslexieverklaring • Internationaal wordt het aandeel kinderen met dyslexie geschat op 2 tot 10 procent (Blomert, 2005). De hoogte hangt mede af van de complexiteit van het te leren schrift. Op basisscholen zien we een hoger percentage leerlingen met een dyslexieverklaring dan het prevalentiecijfer van 3,6 procent waarvan is uitgegaan bij de introductie van de vergoede dyslexiebehandeling (Blomert, 2005). Uit eigen onderzoek blijkt dat aan het eind van het basisonderwijs 7,5 procent van de leerlingen een dyslexieverklaring heeft (Inspectie van het Onderwijs, 2019b). Het overgrote deel van deze leerlingen heeft een diagnose ernstige enkelvoudige dyslexie.

Verschillen tussen scholen • Er zijn soms grote verschillen tussen basisscholen. Bijna 5 procent van de scholen heeft geen enkele leerling met een dyslexieverklaring terwijl bij zo'n 4 procent meer dan 10 procent van de leerlingen een dyslexieverklaring heeft. Scholen voor speciaal basisonderwijs hebben relatief veel leerlingen een dyslexieverklaring (19 procent). Het aantal dyslexieverklaringen hangt samen met de samenstelling van de leerlingenpopulatie. Hoe meer leerlingen met een niet-westerse achtergrond of met lager opgeleide ouders, des te minder leerlingen met een dyslexieverklaring, of een diagnose ernstige enkelvoudige dyslexie. Ouders van leerlingen met een migratieachtergrond lijken minder geneigd het traject naar een dyslexieverklaring in gang te zetten. Hoger opgeleide ouders nemen vaker zelf het initiatief hiertoe (Inspectie van het Onderwijs, 2019b).

Verbetering onderwijs aan zwakke lezers/spellers nodig • Er zijn verbeterpunten voor het onderwijs en de ondersteuning van de zwakke lezers en spellers (zorgniveaus 2 en 3 protocol dyslexie). Driekwart van de scholen heeft het basisaanbod (zorgniveau 1) voor technisch lezen op orde. Voor spelling is dit 80 procent. Bij 47 procent van de onderzochte scholen kregen zwakke technisch lezers extra uitleg en oefening, in combinatie met intensieve leesbegeleiding zoals het protocol dyslexie voor technisch lezen voorschrijft. Voor spelling voldoet 36 procent van de scholen aan de eisen van het protocol. Een groot deel van de scholen schiet, uitgaand van de eisen van het protocol dyslexie, tekort in de begeleiding van leerlingen met lees- en spellingsproblemen. Versterking van het technisch lees- en spellingsonderwijs aan zwakke lezers en spellers lijkt nodig. Een meer gevarieerde inrichting van het protocol is gewenst. De huidige uitwerking past niet altijd bij de aanwezige ondersteuningsstructuur en/of beschikbare faciliteiten van scholen.

Geen rechtstreeks verband kwaliteit onderwijs en dyslexieverklaring • Wij zien geen rechtstreeks verband tussen de kwaliteit van het onderwijs voor lezen en spellen en het percentage dyslexieverklaringen. Andere factoren zijn relevanter, zoals de samenstelling van de leerlingenpopulatie, de invloed van ouders, keuzes van de school en van externe partners.

Ontwikkeling rekentalent • Rekenprestaties verschillen tussen cohorten leerlingen maar ook binnen de schoolloopbaan van een leerling. Uit internationaal onderzoek (TIMSS) bleek al eerder dat het aandeel Nederlandse leerlingen dat op een hoog niveau rekt, is gedaald van 50 procent in 1995 naar 37 procent in 2015. Ook het aandeel leerlingen dat op een geavanceerd niveau rekt, daalde in die periode: van 12 procent naar 4 procent (Meelissen en Punter, 2016). Op door ons onderzochte scholen behoort 29 procent van de leerlingen in groep 8 tot de categorie sterke rekenaars (score I, niet vergelijkbaar met de TIMSS-definitie). Ongeveer 18 procent van de leerlingen in groep 8 scoorde zowel in de onderbouw als in groep 8 hoog op de rekentoetsen uit het leerlingvolgsysteem (Inspectie van het Onderwijs, 2019a). Zij zijn stabiel sterke rekenaars. Ongeveer 11 procent van de leerlingen in groep 8 behaalde eerder lagere rekenprestaties maar ontwikkelde zich tijdens de schoolloopbaan tot sterke rekenaar. Dit laat zien dat leraren en de school een bijdrage kunnen leveren aan de rekenprestaties van leerlingen. Een ander deel van de leerlingen, ook 11 procent, behoorde daarentegen in de onderbouwgroepen tot de sterke rekenaars maar hielden dit niveau niet vast tot en met groep 8. Mogelijk gaat het hier (deels) om potentieel sterke rekenaars, waarbij leraren en de school er nog niet in slagen om het rekentalent goed tot ontwikkeling te brengen. Hier liggen kansen om het aandeel sterke rekenaars te verhogen.

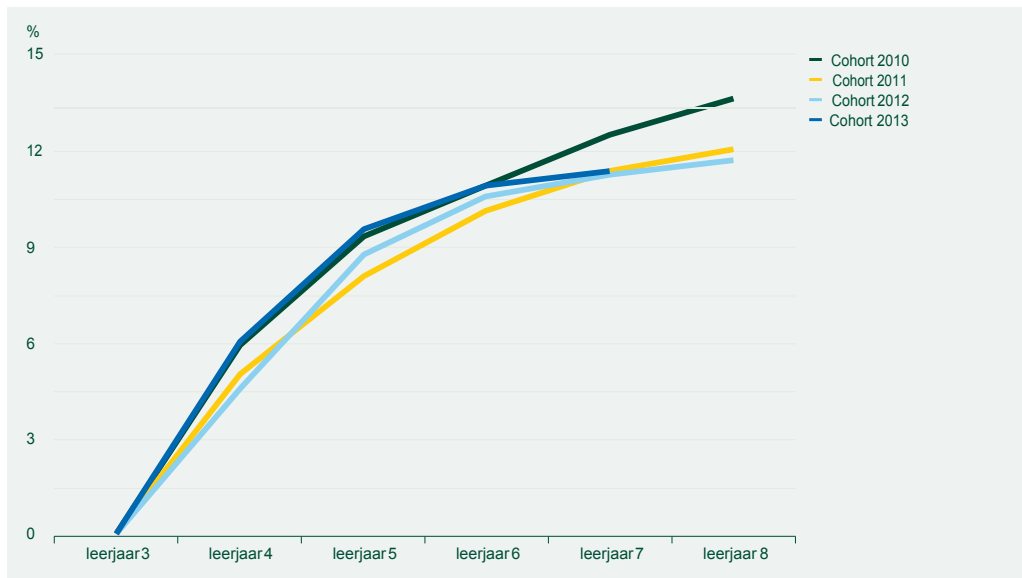
Van incidenteel naar structureel • Professionalisering op teamniveau is nodig om het onderwijs aan sterke rekenaars op een hoger plan te brengen. Het onderwijs aan sterke rekenaars krijgt te weinig structurele aandacht. De meeste scholen signaleren wel wie de sterke rekenaars zijn. Toch biedt maar de helft van de scholen structureel de reguliere lesstof in compacte vorm aan sterke rekenaars. Ook andere zaken zoals verrijking van lesdoelen, verdiepende instructie, het stellen van hogere orde vragen en evaluatie van plusdoelen komen soms voor, maar zijn niet structureel opgenomen in het rekeanaanbod of het handelen van de leraren. Zorgelijk is ook dat leraren beperkt op de hoogte zijn van wat het streefniveau 1S of hoger is. Als onduidelijk is welke doelen na te streven zijn voor sterke rekenaars, belemmert dat de ontwikkeling van een uitdagend, doelgericht rekeanaanbod. Ook ontbreekt vaak een gezamenlijk schoolbeleid, waarin een doorgaande rekenlijn voor sterke rekenaars is uitgewerkt. Dat geldt ook voor een kwaliteitscultuur waarbij het team gericht is op het samen verbeteren van het rekenonderwijs aan sterke rekenaars.

Geen zicht op burgerschapscompetenties • De inspectie wijst er al geruime tijd op dat de meeste scholen weinig of geen inzicht hebben in de resultaten van hun burgerschapsonderwijs. Ook op landelijk niveau ontbreekt het zicht op de burgerschapscompetenties van leerlingen. De laatste meting in het basisonderwijs is tien jaar geleden (Wagenaar, Van der Schoot en Hemker, 2011). In 2020 wordt opnieuw een nieuw peilingsonderzoek uitgevoerd.

Schoolloopbanen

Minder zittenblijven • Van 2013 tot 2017 is het aandeel leerlingen dat vertraging oploopt in de groepen 3 tot en met 8 gedaald van 16 naar 13 procent. In andere landen ligt het aandeel zittenblijvers veel lager: 7,3 procent (Driessen, Leest, Mulder, Paas en Verrijt, 2014). Vergelijken we drie cohorten basisschoolleerlingen die in 2010 tot en met 2012 zijn gestart in groep 3, dan is het aandeel leerlingen in groep 8 dat in eerdere leerjaren is blijven zitten in deze periode afgenomen van bijna 14 naar 12 procent (figuur 2.2a). Kinderen van ouders met maximaal een mbo 2-opleiding lopen relatief vaker vertraging in de schoolloopbaan op.

Figuur 2.2a Cumulatief percentage leerlingen dat in groep 3 tot 8 blijft zitten van de cohorten 2010 tot en met 2013 (n cohort 2013*=176.097)



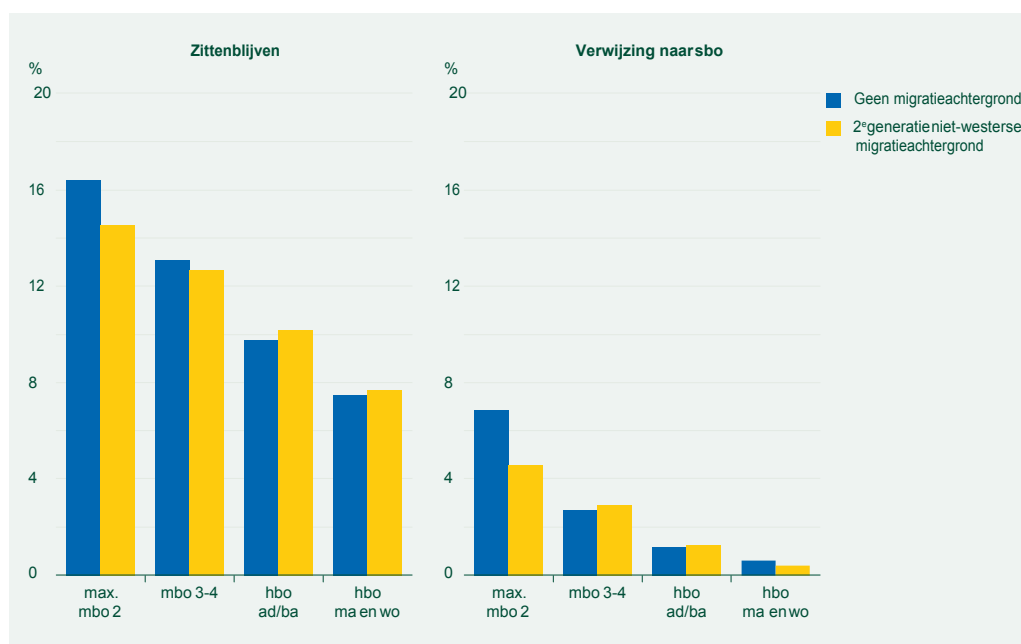
*cohort 2013 loopt tot en met groep 7
Bron: Inspectie van het Onderwijs, 2019d

Vertraging vooral in onderbouw • Twee derde tot driekwart van het zittenblijven vindt plaats in groep 3 en 4. In deze groepen loopt 8 à 9 procent van de leerlingen vertraging op. Alleen voor het cohort leerlingen dat in 2010 startte in groep 1 zijn gegevens bekend over de groepen 1 tot en met 8. Ongeveer 18 procent van dit cohort heeft aan het eind van de basisschool vertraging opgelopen. Bijna 85 procent hiervan bleef zitten in groep 1 tot en met 4. Deze periode omvat onder andere de overgang van groep 2 naar 3 en de start van het aanvankelijk lezen en rekenen. Hangt het hoge percentage zittenblijvers in de onderbouw samen met de opbouw van het curriculum? Of kan de kwaliteit van het onderwijs in de groepen 1 tot en met 4 beter? Het blijkt dat de taakgerichtheid en betrokkenheid van de leerlingen in de groepen 1 en 2 lager ligt dan in de hogere groepen (zie paragraaf 2.3). In 2018/2019 onderzoeken wij de kwaliteit van 325 voor- en vroegscholen.

Opleidingsniveau ouders belangrijke voorspeller • Volgens Driessen e.a. (2014) hebben naast of samenhangend met een zwak prestatieniveau, vooral een lager intelligentieniveau, een zwakkere sociaaleconomische thuissituatie, een migratieachtergrond, psychosociale problemen, het mannelijk geslacht, en het de jongste zijn van de klas een effect op zittenblijven. Uit ons cohortonderzoek blijkt het opleidingsniveau van ouders een belangrijke voorspeller voor zittenblijven. Ongeveer 16 procent van de leerlingen waarvan de ouders maximaal een opleiding op mbo 2-niveau hebben, is in de groepen 3 tot en met 8 minimaal een keer blijven zitten (cohort 2012). Voor leerlingen met ouders die wo-opgeleid zijn of een hbo-master hebben, is dat ongeveer 8 procent. Bij verwijzing naar het speciaal basisonderwijs (sbo) zien we een gelijk patroon. 6 procent van de eerste groep tegenover iets meer dan een half procent van de laatste groep werd tijdens de periode van groep 3 tot en met 8 verwezen naar hetsbo.

Opleidingsniveau bepalender dan migratieachtergrond • De meest kwetsbare leerlingen blijken de leerlingen zonder migratieachtergrond, waarvan de ouders maximaal een opleiding op mbo 2-niveau hebben. Zij blijven het vaakst zitten en worden het vaakst verwezen naar het sbo (figuur 2.2b). Van de groep leerlingen waarvan de ouders maximaal een opleiding op mbo 2-niveau hebben, heeft ongeveer de helft een migratieachtergrond. Van deze groep blijven de leerlingen met een niet-westerse migratieachtergrond (tweede generatie) het minst vaak zitten. Ook worden zij het minst vaak verwezen naar het sbo. Dat komt misschien doordat de ouders van de tweede generatie niet-westerse leerlingen onderling meer van elkaar verschillen in sociale en culturele achtergrond, dan de ouders van leerlingen zonder migratieachtergrond. Ook spelen negatieve opvattingen van niet-westerse ouders over zittenblijven en verwijzing naar het sbo misschien een rol. Gelet op de concentratie van zittenblijven en verwijzingen bij kinderen van ouders met maximaal een mbo 2-opleiding, vraagt het onderwijs aan deze groep leerlingen extra aandacht. Hebben leraren voldoende hoge verwachtingen van deze leerlingen? (Stereotype) opvattingen van leraren over de betrokkenheid van ouders bij de ontwikkeling van hun kinderen op basis van hun sociaal-economische situatie blijken de schoolprestaties van de leerlingen te beïnvloeden (Bakker, Denessen en Brus-Laeven, 2007). Daarnaast speelt mogelijk ook de afstand tussen schoolcultuur en thuiscultuur een rol.

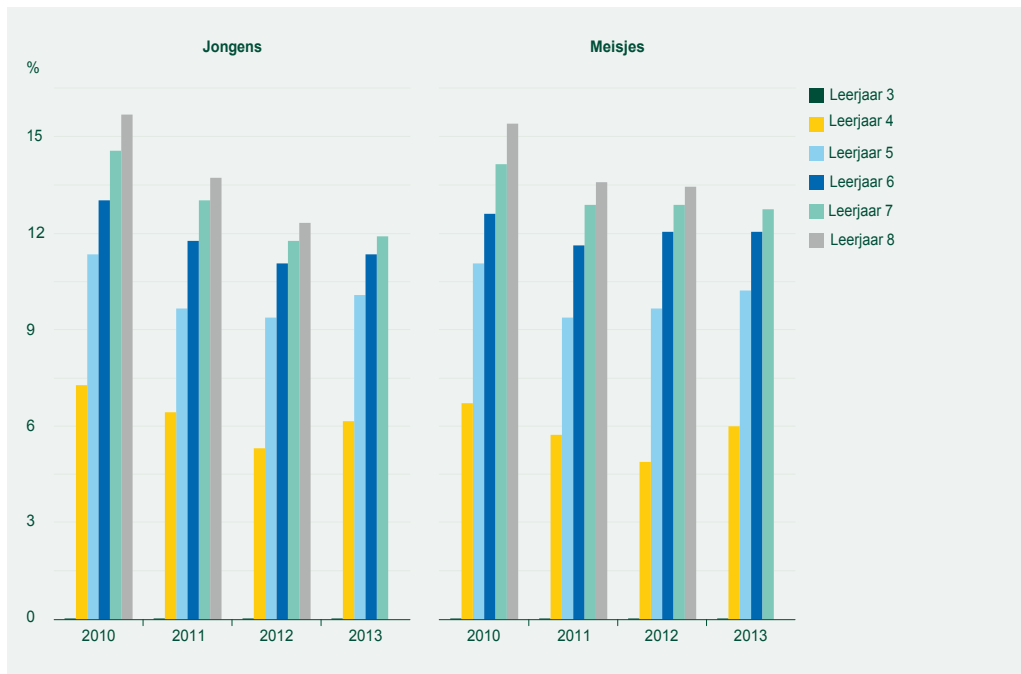
Figuur 2.2b Percentage leerlingen van cohort 2012 dat bleef zitten of verwezen werd naar sbo (leerjaar 3 tot en met 8) naar opleidingsniveau ouders en migratieachtergrond (n=138.276)



Bron: Resultaten eigen berekeningen IvhO op basis van niet-openbare microdata CBS, Inspectie van het Onderwijs, 2019d

Daling zittenblijvers eerste en tweede generatie • Scholen lijken er beter in te slagen om voor leerlingen met een niet-westerse migratieachtergrond een doorgaande ontwikkeling te realiseren dan voorheen. Het aandeel vertraagde leerlingen onder de leerlingen met een niet-westerse migratieachtergrond – eerste en tweede generatie – daalt meer dan voor leerlingen zonder of met een westerse migratieachtergrond. Zittenblijven bij de tweede generatie jongens met een niet-westerse migratieachtergrond vertoont daarbij een opvallend beeld. Het aandeel zittenblijvers over de leerjaren 3 tot en met 8 daalde van 16 procent bij het cohort 2010 tot 12 procent bij het cohort 2012 en ligt daarmee rond het gemiddelde (figuur 2.2c). Bij meisjes van de tweede generatie daalt dit minder. Zij blijven nu vaker zitten dan jongens. Waar deze verschillen door komen is onduidelijk.

Figuur 2.2c Cumulatief percentage tweede generatie jongens en meisjes met een niet-westerse migratieachtergrond dat in de groepen 3 tot en met 8 bleef zitten, cohorten 2010 tot en met 2013* (n cohort 2013=27.639)



*cohort 2013 loopt tot en met groep 7
Bron: Inspectie van het Onderwijs, 2019d

Minder zittenblijvers op grotere scholen • Bij zittenblijven lijken naast ‘kindfactoren’ ook ‘schoolfactoren’ zoals schoolgrootte mee te spelen. Op scholen tot 100 leerlingen blijft tussen de 15 en 17 procent van de leerlingen zitten gedurende groep 3 tot en met 8. Bij scholen met meer dan 400 leerlingen ligt dit aandeel tussen de 11 en 13 procent. Hetzelfde patroon geldt voor verwijzingen naar het sbo. Het lijkt erop dat grotere scholen beter in staat zijn om het onderwijsleerproces af te stemmen op een grotere variatie aan onderwijsleerproblematiek dan kleine scholen. De complexiteit van onderwijs aan combinatieklassen in kleine scholen speelt hierbij mogelijk een rol.

Snelle doorstroom geen doel op zich • Uit onderzoek naar de effecten van zittenblijven komt veelal een positief effect naar voren op het cognitief en psychosociaal functioneren voor de korte termijn. Maar dit effect is niet duurzaam (Driessen e.a., 2014; Van Vuuren en Van der Wiel, 2015). Een snelle doorstroom door de basisschool is echter geen doel op zich. Het gaat om de ononderbroken ontwikkeling van individuele leerlingen. Een duidelijke besluitvormingsprocedure bij zittenblijven, naast een scherpe uitwisseling met elkaar, kan scholen helpen om op basis van een gedegen argumentatie voor een individueel kind een besluit te nemen (Pameijer en Van Minderhout, 2017).

Schooladviezen

Stabilisering in hoogte advisering • De verdeling van de definitieve adviezen is vergelijkbaar met vorig jaar. 22 procent van de leerlingen in groep 8 kreeg een advies voor de beroepsgerichte leerwegen van het vmbo of vmbo-kader/gemengd/theoretisch (g/t); ongeveer 27 procent kreeg een vmbo g/t- of vmbo g/t-/havoadvies en de helft van de leerlingen een havo-, havo/vwo- of vwo-advies (tabel 2.2a). De toename van het aandeel adviezen op een hoger niveau zet daarmee niet verder door.

Tabel 2.2a Percentage leerlingen naar schooladvies in de periode 2016 tot en met 2018 (n 2018=172.920)

	2016	2017	2018
Voortgezet speciaal onderwijs	0,1	0,1	0,1
Praktijkonderwijs	0,8	0,8	0,9
Basisberoepsgerichte leerweg vmbo	6,8	6,1	5,9
Basisberoepsgerichte leerweg vmbo – kaderberoepsgerichte leerweg vmbo	2,8	3,4	3,5
Kaderberoepsgerichte leerweg vmbo	10,6	9,2	9,2
Kaderberoepsgerichte leerweg vmbo – gemengde/theoretische leerweg vmbo	2,5	3,3	3,6
Gemengde/theoretische leerweg vmbo	20,8	18,4	17,8
Gemengde/theoretische leerweg vmbo – havo	6,7	8,5	8,8
Havo	20,6	18,8	18,7
Havo/vwo	7,6	9,8	10,1
Vwo	20,6	21,4	21,2
Totaal	100	100	100

Bron: Inspectie van het Onderwijs, 2019d

Aandeel meervoudige adviezen stijgt licht • Het aandeel meervoudige adviezen steeg in 2016 en 2017. Deze stijging zet licht door van 25 procent in 2017 naar 26 in 2018. Basisscholen ervaren regelmatig dat scholen voor voortgezet onderwijs (vo) een voorkeur hebben voor enkelvoudige adviezen. Dat blijkt uit gesprekken die inspecteurs op basisscholen voerden over de overgang van basis- naar voortgezet onderwijs. Soms wordt het ontbreken van een brede brugklas daarvoor als reden gegeven. Zeker als er nog twijfels zijn over het niveau van de leerling werkt een meervoudig advies kansen bevorderend (Inspectie van het Onderwijs, 2017).

Heroverweging bij een derde nodig • Scholen geven een schooladvies voordat de eindtoets is gemaakt. Kort de eindtoets op minimaal een half onderwijsniveau hoger uit dan het initiële advies, dan moeten scholen hun advies heroverwegen. Net als in 2017 geldt dit voor ongeveer een derde van de adviezen. Ongeveer een kwart van deze adviezen wordt naar boven bijgesteld. De bijstelling gebeurt nadat de aanmeldings- en plaatsingstrajecten bij het vo voorbij zijn. Daarom lukt het leerlingen met een bijgesteld advies niet altijd een plaats te vinden op het geadviseerde niveau. Dit belemmert de optimale ononderbroken ontwikkeling van leerlingen.

Advisering is complex proces • Leraren maken een inschatting van het functioneren van leerlingen in een compleet nieuwe onderwijs situatie in een andere leeftijdsfase. Dit maakt het geven van een schooladvies ingewikkeld. Naast de gegevens over de schoolloopbaan van de leerling spelen ook wensen en opvattingen van leerlingen, ouders en leraren een rol. De houding van ouders kan in het adviestraject heel verschillend zijn: van passief en afwachtend tot actief en meedenkend. Leraren ervaren steeds meer druk van ouders om een zo hoog mogelijk advies te geven (Oomens, Scholten en Luyten, 2017). Maar het omgekeerde komt ook voor. Soms zien ouders liever een lager advies voor hun kind. Dit alles maakt het adviestraject nog complexer. Het streven is niet dat alle leerlingen een vmbo-t, havo- of vwo-advies krijgen, maar wel dat kinderen een gelijke kans hebben op een passend schooladvies. Scholen kunnen in dit traject kansen bevorderend werken of juist onbewust kansenongelijkheid versterken (Inspectie van het Onderwijs, 2018b).

Regionale verschillen in advisering • Leerlingen in niet-stedelijke regio's hebben in vergelijking met leerlingen uit andere regio's meer kans op een lager initieel advies ten opzichte van de toetsuitslag (tabel 2.2b). In niet-stedelijke gebieden komen dus meer leerlingen in aanmerking voor bijstelling van het schooladvies dan in andere regio's. Een initieel schooladvies dat juist boven het toetsadvies ligt, komt het meeste voor in zeer sterk stedelijke gebieden (33 procent). In niet-stedelijke gebieden ligt dit 11 procentpunten lager. Mogelijk komt dit door verschillen in het verwachtingspatroon van leraren en ouders.

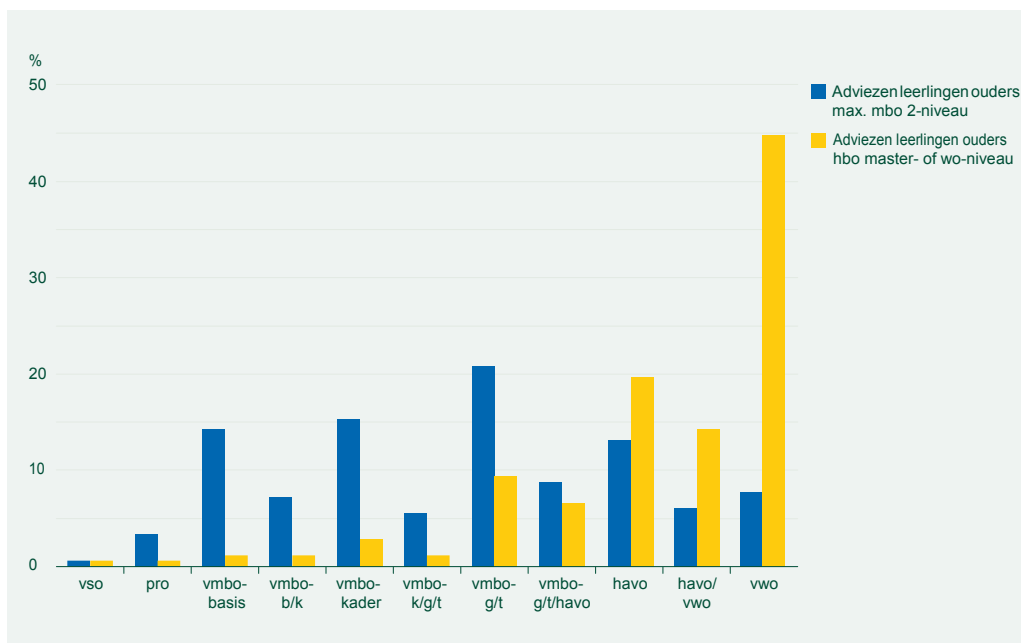
Tabel 2.2b Percentage leerlingen dat een initieel lager, gelijk of hoger schooladvies dan toetsadvies krijgt, naar mate van stedelijkheid in 2018 (n=160.306)

	Schooladvies minstens heel niveau < toetsadvies	Schooladvies half niveau < toetsadvies	Schooladvies = toetsadvies	Schooladvies half niveau > toetsadvies	Schooladvies minstens heel niveau > toetsadvies
Zeer sterk stedelijk	11,8	17,8	37,2	19,4	13,8
Sterk stedelijk	13,6	19,5	36,5	17,8	12,6
Matig stedelijk	14,3	20,1	37,0	17,0	11,5
Weinig stedelijk	17,7	21,6	34,9	15,4	10,3
Niet-stedelijk	21,5	22,6	33,7	13,9	8,4

Bron: Inspectie van het Onderwijs, 2019d

Invloed opleidingsniveau ouders op advies • Het definitieve schooladvies hangt uiteraard samen met het prestatieniveau van de leerling maar vertoont ook een sterke samenhang met het opleidingsniveau van de ouders. Kinderen van ouders met maximaal een mbo 2-diploma, krijgen in vergelijking met kinderen van ouders met een wo- of hbo-master vaker een praktijkonderwijs- of vmbo-advies. Veel minder vaak krijgen ze een havo- of vwo-advies (figuur 2.2d). Dit patroon ligt in lijn met de verschillen in zittenblijven en verwijzing naar het sbo tussen leerlingen met ouders van verschillende opleidingsniveaus.

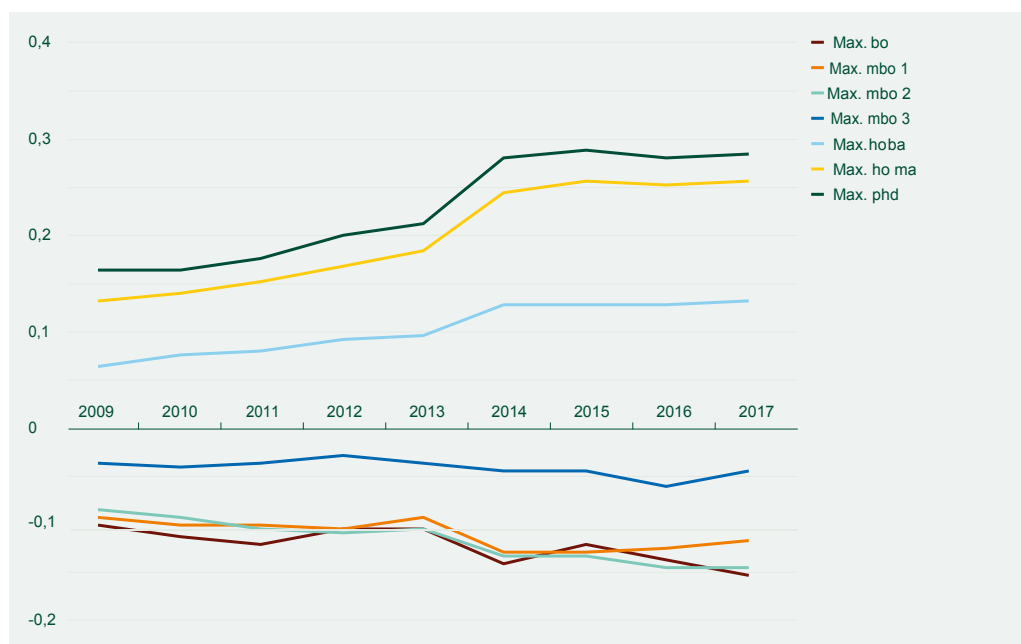
Figuur 2.2d Percentage leerlingen naar definitief schooladvies, naar opleidingsniveau ouders in 2018 (n max. mbo 2-niveau=28.029, n >=hbo master=32.484)



Bron: Resultaten eigen berekeningen IvHO op basis van niet-openbare microdata CBS, Inspectie van het Onderwijs, 2019d

Ongelijke kansen in schooladvies • Leerlingen met hoger opgeleide ouders krijgen hogere schooladviezen dan leerlingen van lager opgeleide ouders, ook als gecorrigeerd wordt voor persoonskenmerken, waaronder de eindtoetsscore op de CET. Het verschil liep van 2009 tot en met 2014 op. Het lijkt erop dat dit verschil zich nu stabiliseert (figuur 2.2e en Feron, Schils en Ter Weel, 2016). Schooladvisering is een voortdurend afwegen van kansen en mogelijkheden. Bij 36 procent van de leerlingen ligt het toetsadvies vmbo-basis, -basis/-kader en -kader bijvoorbeeld een heel niveau lager dan het schooladvies. Leraren schatten de mogelijkheden van deze leerlingen dus flink hoger in dan de toets. Ook hier blijkt dat dit vooral voor kinderen van ouders met een wo-diploma of een hbo-master geldt. Zij krijgen vaker een hoger schooladvies in vergelijking met het toetsadvies (gemiddeld 60 procent één schoolniveau hoger) dan kinderen van ouders met maximaal een mbo 2-opleiding (gemiddeld 27 procent één schoolniveau hoger). Dit leidt tot ongelijke kansen voor groepen leerlingen.

Figuur 2.2e Effect opleidingsniveau ouders* op de advieshoogte** in de periode 2009/2010-2017/2018***



* ten opzichte van leerlingen met ouders met een mbo 4 diploma (0-lijn)

** gecorrigeerd voor geslacht, etniciteit, leertijd, hoogste opleiding ouders, eindtoetsscore

*** y-as: 1 punt=1 schoolsoort verschil

Bron: Resultaten eigen berekeningen IvhO op basis van niet-openbare microdata CBS, Inspectie van het Onderwijs, 2019d

Zachte informatie verduidelijken • De meeste scholen zien het als hun pedagogische opdracht om leerlingen kansen te bieden en kansenongelijkheid tegen te gaan. Dat blijkt uit de door inspecteurs gevoerde gesprekken op basisscholen. Op veel scholen zijn meerdere personen betrokken om samen tot een weloverwogen schooladvies te komen. Het inhoudelijke gesprek, over welke factoren meegewogen moeten worden en wat iedereen verstaat onder 'zachte informatie,' zoals bijvoorbeeld 'motivatie, werkhouding, ondersteuning vanuit de thuissituatie,' zou nog explicieter gevoerd kunnen worden (Inspectie van het Onderwijs, 2018b). Bewustwording van eigen aannames en collegiale uitwisseling, ook tussen scholen, kan leraren helpen bij het zorgvuldig afwegen van de verschillende factoren die een rol spelen bij het geven van schooladviezen (Rodrigues, 2018).

2.3 Onderwijsproces

Kwaliteit

Kwaliteit scholen • Per 1 januari 2019 valt 98,3 procent van de scholen onder het basistoezicht, waarmee zij voldoen aan de minimale verwachtingen. Het aandeel onvoldoende scholen is afgenomen van 1,6 procent op 1 september 2017 (106 scholen) naar 1,2 procent (79 scholen) op 1 januari 2019. Het aandeel zeer zwakke scholen steeg van 0,3 procent (18 scholen) naar 0,5 procent (34 scholen). Het aantal zeer zwakke scholen steeg het hardst in Gelderland (van 2 naar 11 scholen), Noord-Holland (van 6 naar 8 scholen) en Flevoland (van 2 naar 4 scholen). De toename van het aantal zeer zwakke scholen is deels te verklaren door de aanpassingen aan het kader waarmee de inspectie scholen onderzoekt. De lat ligt hoger, waardoor sprake is van een herijking van de minimaal verwachte kwaliteit.

Toename aantal goede en excellente scholen • Op 1 januari 2019 zijn er 87 reguliere basisscholen en 2 speciale basisscholen met de waardering goed. Het aantal uitgevoerde onderzoeken naar goed op reguliere basisscholen steeg van 28 in schooljaar 2016/2017 naar 60 in 2017/2018. Van deze 60 scholen kregen 51 scholen de waardering goed. In 2019 zijn er 61 reguliere basisscholen en 3 speciale basisscholen met het predicaat excellente school. Deze scholen hebben de waardering goed en onderscheiden zich daarnaast met een specifiek profiel. Het aantal aanvragen voor deelname aan het traject daalde van 45 in 2017 tot 31 in 2018. Van deze 31 deelnemers wilden 19 scholen hun profiel continueren. Zij zijn daarin geslaagd. Van de 12 nieuwe deelnemers hebben 3 scholen het predicaat toegekend gekregen. De meeste goede en excellente scholen staan in en rond de Randstad. In bepaalde regio's hebben besturen gezamenlijke afspraken gemaakt om niet deel te nemen. Zij hechten geen waarde aan de waardering goed of het predicaat excellent of willen niet onderling concurreren.

Goede scholen op meerdere gebieden sterk • Besturen kunnen sinds augustus 2017 hun scholen voordragen voor een onderzoek naar 'goed'. Dat kan als de school de basiskwaliteit op orde heeft en de geformuleerde eigen ambities overtuigend waarmaakt. Om de waardering goed te krijgen, moet de school ook een goede kwaliteitscultuur laten zien. Bovendien moet de school aantonen dat minimaal twee onderdelen van het onderwijsproces of het schoolklimaat goed zijn. Deze goede scholen kenmerken zich ook door het pedagogisch klimaat, de samenwerking, het aanbod, de kwaliteitszorg en het zicht op ontwikkeling. De onderwijsresultaten worden in ongeveer een derde van de scholen die een onderzoek naar 'goed' kregen met goed gewaardeerd. Opvallend is dat bij slechts 31 procent van deze scholen sprake is van goede lessen. De inspectie wijst besturen actief op de mogelijkheid om scholen aan te dragen. Hier wordt in toenemende mate gebruik van gemaakt.

Onderwijsprocessen in grote lijnen op orde • In 2017/2018 zijn 725 scholen onderzocht. De oordelen van inspecteurs op 'zicht op ontwikkeling' lopen het meest uiteen. In twee derde van de scholen is dit onderdeel voldoende, in 17 procent van de scholen goed en in 16 procent onvoldoende. Inspecteurs beoordeelden het didactisch handelen op 82 procent van de scholen als voldoende, op 11 procent van de scholen als onvoldoende en bij 8 procent als goed. Samenvattend zien we dat de kwaliteit van het onderwijsproces in grote lijnen op orde is in de groep onderzochte scholen. Een vergelijking met de kwaliteit van het onderwijsproces in voorgaande jaren is niet mogelijk omdat de onderzochte groep besturen en scholen niet representatief is voor allebesturen en scholen.

Basale didactische vaardigheden voldoende • De meeste leraren organiseren het onderwijs efficiënt en creëren de voorwaarden voor een positief werkklimaat. Via een representatieve steekproef is de taakgerichtheid, de leerlingbetrokkenheid en de feedback door leraren in beeld gebracht. In ruim 90 procent van de lessen was de taakgerichte werksfeer voldoende of goed. De leerlingbetrokkenheid was net als vorig schooljaar gemiddeld voldoende. Toen werd de taakgerichte werksfeer in 93 procent van de lessen voldoende beoordeeld en de leerlingbetrokkenheid in 89 procent van de lessen. Opvallend is dat inspecteurs de taakgerichte werksfeer en leerlingbetrok-

kenheid in de groepen 3 tot en met 8 hoger beoordelen dan in groep 1-2. Door onderzoek naar onder andere de kwaliteit van het onderwijs in de vroegschool (de groepen 1 en 2) krijgt de inspectie meer inzicht in de specifieke aard van het lesgeven in deze laagste groepen van de basisschool.

Kansen voor versterken feedback • Scholen kunnen zich meer richten op de aard en de hoeveelheid feedback die zij hun leerlingen geven. Door versterking van de feedbackvaardigheden kunnen leraren in hun lessen beter inspelen op wat leerlingen nodig hebben. Van de leraren geeft 66 procent feedback aan hun leerlingen (Inspectie van het Onderwijs, 2018c). Meestal is dit feedback op het antwoord van de leerling. Feedback op het proces komt veel minder voor. Het belang van deze feedback onderstreepten we al in 2010 (Inspectie van het Onderwijs, 2010). Toen constateerden we dat in 60 procent van de rekenlessen voldoende procesgerichte feedback werd gegeven. Nu is dat in iets meer dan de helft van de lessen (53 procent) voldoende of goed. De feedback bij taal- en rekenlessen beoordelen inspecteurs lager dan bij andere leer- en vormingsgebieden. De leraar kan de interactie met de leerlingen benutten om direct zicht te hebben op hun leerprocessen en hierop af te stemmen. Een mooi voorbeeld hiervan is wanneer de leraar het wisbordje op een betekenisvolle wijze weet in te zetten als vorm van formatieve toetsing (zie ook Onderwijsraad, 2018c). Ten eerste activeert de leraar de leerlingen tijdens de instructie. Ten tweede maakt de leraar het leren van de leerlingen zichtbaar. De gegevens die de leraar op deze manier verzamelt tijdens de uitleg, bieden concrete handvatten voor de invulling van de rest van de les.

Van vorm naar bedoeling • Scholen zijn vooral gericht op het versterken van de basale vaardigheden van de leraren. De meest genoemde verbeterpunten waar scholen aan werken zijn de betrokkenheid van leerlingen (44 procent), de kwaliteit van de uitleg (43 procent) en de afstemming van de instructie (42 procent). Deze aspecten van het didactisch handelen hebben betrekking op de wettelijke eis dat leerlingen ‘een ononderbroken ontwikkeling’ moeten kunnen doormaken. Scholen lijken hiermee te laten zien dat zij de basisvaardigheden belangrijk vinden en deze verder willen ontwikkelen of verstevigen. Inspecteurs zien tijdens de lesobservaties dat veel leraren met een instructiemodel werken. Daarbij lijkt de nadruk vooral op de vorm te liggen (het in de juiste volgorde doorlopen van de stappen in het model) waarbij de bedoeling, namelijk het stimuleren van het denk- en leerproces van kinderen, nogal eens naar de achtergrond verschuift. Het uitvoeren van het model wordt dan een doel op zich in plaats van een middel om leerprocessen te stimuleren. De inspectie pleit voor meer nadruk op het kijken en luisteren naar kinderen en daarop aan te sluiten door bijvoorbeeld procesgerichte feedback te geven. Nog geen derde van de scholen noemt het versterken van de feedback als verbeterpunt. Interessant is dat scholen die feedback als verbeterpunt formuleerden, alle aspecten van het didactisch handelen beter op orde hebben, inclusief het geven van feedback.

Lerarentekort

Tekort aan leraren en schoolleiders • De randvoorwaarden om tot goede onderwijskwaliteit te komen zijn niet optimaal (Inspectie van het Onderwijs, 2018c). Er is sprake van een oplopend leraren- en schoolleiderstekort. De oorzaak hiervan ligt in het gelijktijdig optreden van drie ontwikkelingen: er stromen relatief veel oudere leraren uit en er is een verminderde instroom van nieuwe leraren, omdat minder studenten de pabo/lerarenopleiding volgen (Inspectie van het Onderwijs, 2019d). Daar komt bij dat het aandeel leerkrachten dat binnen vijf jaar na afstuderen het beroep verlaat relatief hoog ligt (Van den Berg en Scheeren, 2018). De verwachte tekorten aan leraren en schoolleiders binnen het basisonderwijs lopen volgens ramingen op van 2.322 fulltime leraren en directeuren in 2019 tot ruim 4.200 in 2023/2024. Bij ongewijzigde omstandigheden kan dit leiden tot een tekort van 8.801 fte in 2027 (CBS/DUO/OCW, 2019).

Meer vacatures voor ondersteunend personeel • Het tekort aan leraren en directeuren is zichtbaar doordat het aantal vacatures steeg. Het aantal vacatures voor schoolleiders en leraren steeg in 2016/2017 met respectievelijk 55 en 51 procent ten opzichte van een jaar eerder (Van den Berg en Scheeren, 2018). Het aantal vacatures voor ondersteunend personeel steeg het meest: 129 procent ten opzichte van 2015/2016.

Tijdelijke oplossingen lerarentekort • Scholen zoeken naar allerlei oplossingen om het lerarentekort op te vangen. Sommige scholen vragen parttimers meer te werken of splitsen klassen op. Andere scholen zetten schoolleiders, intern begeleiders, gepensioneerden of onbevoegden voor de klas. Vooral tijdens een griepgolf zien schoolleiders soms geen andere mogelijkheid dan leerlingen over andere klassen te verdelen of zelfs naar huis te sturen.

Continuïteit en kwaliteit onder druk • Het verdelen van klassen zorgt voor een verdere toename van de werkdruk voor leraren. Dit is problematisch, omdat in het onderwijs al een relatief hoge werkdruk wordt ervaren vergeleken met andere beroepsgroepen (TNO, 2018; zie ook hoofdstuk 1). Afhankelijk van de aard en duur van de noodmaatregelen die scholen in moeten zetten, vormt het lerarentekort een directe bedreiging voor de kwaliteit van het onderwijs. Scholen zijn nu soms genoodzaakt om onbevoegde of onervaren leraren zelfstandig voor de klas te zetten om de tekorten op te vangen. Onder dergelijke omstandigheden kunnen ze niet meer garanderen dat leerlingen voldoende leertijd krijgen of lessen die voldoen aan de basiskwaliteit.

Tekorten ongelijk verdeeld • Het tekort aan leraren en schoolleiders is niet gelijk verdeeld over regio's en scholen. De meeste vacatures zijn te vinden in de Randstad en meer specifiek in zuidelijk Noord-Holland, Rijnmond, Midden-Utrecht en Haaglanden. Een analyse van de vacaturegraad laat bovendien zien dat de tekorten groter zijn bij scholen met een groter aandeel leerlingen met een niet-westerse migratieachtergrond, ongeacht of deze in een stedelijk of minder stedelijk gebied staan (Van den Berg en Scheeren, 2018).

Kansengelijkheid onder druk • Het is een ongewenste ontwikkeling dat de kansengelijkheid verder onder druk komt te staan doordat scholen met veel leerlingen met een niet-westerse migratieachtergrond harder getroffen worden door het lerarentekort. Op scholen waar continuïteit en goede onderwijskwaliteit het meest noodzakelijk zijn, zijn deze voorwaarden het moeilijkst te realiseren. Dat leraren minder graag werken op scholen met een complexe leerlingenpopulatie, is niet alleen een Nederlands probleem. Goldhaber, Quince en Theobald (2016) vinden vergelijkbare patronen voor de Verenigde Staten. Een mogelijke verklaring is de werkdruk. Ondanks de betere randvoorwaarden op deze scholen, zoals kleinere klassen of meer handen in de klas, is er minder ziekteverzuim en personeelsverloop op basisscholen met meer kinderen van hoger opgeleide ouders (Lachmansingh, 2016).

Rol schoolleiders bij koers en kwaliteit • Schoolleiders zijn van groot belang voor de onderwijskwaliteit. Leidinggeven aan ontwikkeling en verbetering van het onderwijs en het creëren van een professionele cultuur om dit met elkaar te bereiken, vormen de kern van hun vak (Onderwijsraad, 2018b). Inspecteurs zien hoe schoolleiders het verschil kunnen maken voor leraren en leerlingen. Een goede schoolleider formuleert vanuit een duidelijke visie concrete gedeelde doelen, organiseert het samen leren van de leraren om deze doelen te bereiken en evalueert of de doelen bereikt worden. Het toenemende aantal vacatures voor schoolleiders brengt daarom grote risico's met zich mee voor de onderwijskwaliteit. Zonder de schoolleider in deze rol gaan de lessen wel door, maar is de kans op verwatering van koers en kwaliteit groot.

2.4 Schoonklimaat

Leerlingen zijn positief • Jongeren in Nederland leiden in vergelijking met leeftijdgenoten in andere landen een gelukkig leven en zijn positief over school (Unesco, 2018). Recente gegevens over de beleving van de sociale veiligheid op school laten dat opnieuw zien (Nelen, De Wit, Golbach, Van Druten, Deen en Scholte, 2018). In 2018 geeft 97 procent van de leerlingen aan zich veilig te voelen op school en 95 procent in de omgeving van school. Dit is een stabiel beeld. Bij vervelende ervaringen komt verbaal geweld het meest voor: 18 procent van de leerlingen heeft hiermee te maken gehad. Een op de tien leerlingen geeft aan te worden gepest. Dat betreft ongeveer evenveel leerlingen als in 2016 (Nelen e.a., 2018).

Veiligheidsbeleid scholen voldoende • Op scholen waar inspecteurs de sociale veiligheid onderzoeken, is het oordeel over het veiligheidsbeleid meestal positief (86 procent voldoende, 12 procent goed). Dat betekent niet dat er geen verbetering mogelijk is. Hoewel steeds meer scholen (70 procent) gegevens over de veiligheidsbeleving aan de inspectie ter beschikking stellen doen niet alle scholen dat.

Meldcode aanwezig • Vrijwel alle door ons bevroegde schoolleiders geven aan te beschikken over een meldcode voor huiselijk geweld en kindermishandeling. Volgens hen is deze op zo'n 30 procent van de scholen in het schooljaar 2016/2017 wel eens toegepast. Meestal leidde dat tot een melding bij een externe instantie.

Schoolverschillen burgerschap • De manier waarop en de mate waarin scholen burgerschapsonderwijs vormgeven, lopen sterk uiteen. Dat geldt voor de mate waarin scholen beschikken over een uitgewerkte visie op de manier waarop ze dat willen doen en de aandacht die de verschillende aspecten van burgerschap (zoals leren over andere culturen, basiswaarden en democratie) in het onderwijs krijgen. Bevroegde schoolleiders geven aan dat scholen vooral een lesmethode, gastlessen of excursies en projecten gebruiken om maatschappelijke diversiteit aan de orde te stellen. Daarbij gaat het vooral om culturele, etnische en godsdienstige diversiteit en in mindere mate ook om seksuele diversiteit. De wettelijke burgerschapsopdracht voor scholen wordt waarschijnlijk in de toekomst aangescherpt.

Meldingen over geweld • De meeste meldingen die binnenkomen bij de vertrouwensinspecteurs vanuit het primair onderwijs betreffen psychisch en fysiek geweld (tabel 2.4a). Van de laatste gaan de meeste meldingen over een (ernstige) vorm van mishandeling. Uit de contacten met melders komt naar voren dat langdurige gevallen rond pesten, die door de school niet goed zijn opgelost, soms kunnen uitmonden in fysiek geweld, zoals vechtpartijen. Daarbij zijn soms ook ouders betrokken.

Meer meldingen seksueel misbruik en discriminatie • In 2017/2018 nam het aantal meldingen seksueel misbruik toe ten opzichte van de twee voorgaande schooljaren (tabel 2.4a). Tegelijk nam het aantal meldingen seksuele intimidatie af. Er zijn meer meldingen over discriminatie. Net als vorig jaar blijken deze meestal samen te hangen met etnische afkomst. Het gaat bij seksueel misbruik en discriminatie om kleine toenames, maar in vergelijking met 2016/2017 is het bijna 40 procent meer.

Tabel 2.4a Aantal meldingen bij vertrouwensinspecteurs over het primair onderwijs in de periode 2015/2016–2017/2018

	Seksueel misbruik	Seksuele intimidatie	Psychisch geweld	Fysiek geweld	Discriminatie	Radicalisering	Overig	Totaal
2015/2016	26	105	569	342	17	2	25	1.086
2016/2017	30	108	652	364	24	2	36	1.216
2017/2018	43	83	550	375	33	1	30	1.115

Bron: Inspectie van het Onderwijs, 2019d

Betrokkenen bij seksueel geweld • Bij seksueel misbruik gaan twee op de vijf meldingen over (mogelijk strafbare) ongewenste hinderlijke aanrakingen. Bij een derde van de meldingen gaat een van de partijen (bevoegd gezag en/of ouders) over tot aangifte. Bij de helft van de meldingen is de beschuldigde een met taken belast persoon van de school, zoals een leerkracht of niet-onderwijzend personeel. Bij seksuele intimidatie gaat het vaak om ongewenste (niet strafbare) hinderlijke aanrakingen of om andere vormen van grensoverschrijdend gedrag. Daarnaast kan het gaan om

grensoverschrijdend (seksueel) gedrag tussen kinderen onderling in of rond de school. Het is zorgelijk dat de beschuldigde bij een op de drie meldingen van seksuele intimidatie een met taken belast persoon is.

2.5 Sturing opkwaliteit

Concentratie van onderwijsproblemen • De steden Almere en Lelystad kennen al een aantal jaren problemen met de onderwijskwaliteit. Het aandeel onvoldoende en zeer zwakke scholen in de provincie Flevoland laat, na een daling tussen 2010 en 2013, vanaf 2014 weer een stijging zien (Gemeente Almere 2016; 2018). Ledoux, Van Eck en Roeleveld (2012) vonden vooral groeistadfactoren als verklaring voor de achterblijvende onderwijskwaliteit en -resultaten in Almere. De gemeente Almere investeerde tussen 2010 en 2013 fors in de onderwijskwaliteit. Scholen en besturen kregen daar begeleiding bij het duurzaam verbeteren van de kwaliteit. Deze interventies leken tot 2014 effectief, want het aandeel zwakke en zeer zwakke scholen nam gestaag af. De cijfers van de afgelopen jaren laten zien dat de verbeteringen onvoldoende duurzaam zijn.

Nog steeds groeistadfactoren? • Op 1 september 2017 had Flevoland 5,3 procent onvoldoende en 1,1 procent zeer zwakke scholen. Per 1 januari 2019 gaat het om 5,9 procent onvoldoende en 2,2 procent zeer zwakke scholen. Almere heeft drie zeer zwakke scholen en zeven onvoldoende (inclusief zwakke) scholen, Lelystad telt één zeer zwakke school en vier onvoldoende scholen. Hoewel de kinderen in Flevoland in minder gunstige omstandigheden opgroeien dan gemiddeld, zijn de steden Almere en Tilburg vergelijkbaar (Tierolf, Gilsing en Stekete, 2017) maar kent Tilburg geen onvoldoende scholen. Mogelijk spelen de groeistadfactoren in Almere nog steeds een rol, aangezien de stad gestaag doorgroeit. Een stimulerende/faciliterende rol van de gemeente blijft wenselijk.

Kwaliteitszorg

Kwaliteitszorg motor van onderwijskwaliteit • In schooljaar 2017/2018 voerde de inspectie in totaal 661 onderzoeken uit naar de kwaliteitszorg op scholen. Inspecteurs beoordeelden de kwaliteitszorg bij 64 procent als voldoende, bij 19 procent als onvoldoende en bij 17 procent als goed. Op 56 procent van de scholen waar onderzoek naar 'goed' plaatsvond, kreeg de kwaliteitszorg de waardering goed. Op 40 procent van de onderzochte risicoscholen was de zorg voor kwaliteit onvoldoende. De kwaliteitszorg lijkt hiermee de motor van de onderwijskwaliteit te zijn.

Kwaliteitscultuur op orde • De kwaliteitscultuur zien we als een belangrijke voorwaarde voor de continue verbetering van de kwaliteit van onderwijs. Bij een goede kwaliteitscultuur werken schoolleiding en team vanuit een duidelijke visie aan de verbetering van de onderwijskwaliteit en eigen professionaliteit. Op 57 procent van de onderzochte scholen was de kwaliteitscultuur voldoende en bij 36 procent waardeerden we deze als goed. De kwaliteitscultuur is dus bij 93 procent van de onderzochte scholen op orde. Op scholen waar we een onderzoek naar risico's uitvoerden had 83 procent minimaal een voldoende kwaliteitscultuur. In de uitgevoerde onderzoeken naar goed scoorden alle scholen minimaal een voldoende. Hoewel belangrijk, lijkt de kwaliteitscultuur veel minder onderscheidend tussen scholen dan de kwaliteitszorg. Dit komt doordat we bij de beoordeling van de kwaliteitscultuur gebonden zijn aan de wettelijke vereisten en daardoor de nadruk leggen op de aanwezige randvoorwaarden (aanwezigheid van bekwaamheidsdossiers, scholing en gezamenlijke inspanning om aan verbetering te werken) en minder op de mate waarin deze randvoorwaarden daadwerkelijk leiden tot een kwaliteitscultuur.

Kwaliteitszorg besturen en scholen • Van alle 926 besturen in het primair onderwijs heeft 89 procent geen enkele onvoldoende of zeer zwakke vestiging in 2018. Hoewel het aantal onvoldoende vestigingen niet direct iets zegt over de kwaliteitszorg van het bestuur, is er in de meeste gevallen wel een relatie tussen het oordeel op bestuursniveau en het oordeel op schoolniveau: wanneer de

school/scholen van een bestuur allemaal voldoende zijn beoordeeld, is de kwaliteitszorg als geheel bij 78 procent van de besturen ook voldoende of goed (tabel 2.5a).

Tabel 2.5a Percentage besturen waar de kwaliteitszorg en ambitie voldoende of deels onvoldoende is, naar aanwezigheid of niet van onvoldoende en/of zeer zwakke scholen (n=171)

	Eén of meer onderdelen kwaliteitszorg onvoldoende	Alle 3 onderdelen kwaliteitszorg voldoende	Totaal
Besturen met minstens één onvoldoende/zeer zwakke school	37	63	100
Besturen zonder onvoldoende/zeer zwakke scholen	22	78	100
Totaal	24	76	100

Bron: *Inspectie van het Onderwijs, 2019d*

Versterking kwaliteitszorg besturen • Binnen onze onderzoeken bij besturen stellen inspecteurs vast in welke mate besturen zicht hebben en sturen op de kwaliteit van het onderwijs op hun scholen. We beoordelen hierbij de kwaliteitszorg, de kwaliteitscultuur en verantwoording en dialoog en het financieel beheer. De kwaliteitscultuur was bij 89 procent van de besturen voldoende of goed en de verantwoording en dialoog bij 91 procent. Een vijfde van de besturen heeft een onvoldoende gekregen voor kwaliteitszorg. Deze besturen moeten hun kwaliteitszorg naar basiskwaliteit brengen. Ook de 66 procent besturen die hun kwaliteitszorg voldoende op orde hebben kunnen de kwaliteitszorg verder versterken. Deze versterking is vooral te vinden in het formuleren van toetsbare doelen, regelmatig evalueren en het (verder) versterken van het zicht op de onderwijskwaliteit.

Verschillen naar bestuursomvang • Verschillen zijn er vooral in bestuursomvang, zowel op basis van het aantal scholen onder het bestuur als op basis van leerlingaantallen. Kleine besturen van twee tot zeven scholen hebben op alle onderdelen van de kwaliteitszorg meer onvoldoendes. Het overkoepelende oordeel voor kwaliteitszorg is bij meer dan een derde deel van deze besturen onvoldoende. Op kwaliteitscultuur hebben grote besturen (met meer dan vijftien scholen) vaak de waardering goed gekregen. Grote besturen kregen geen onvoldoendes op kwaliteitscultuur.

Vrijwilligersbestuur vaker onvoldoende • Vrijwilligersbesturen krijgen vaker een onvoldoende voor kwaliteitscultuur en verantwoording en dialoog dan besturen met betaalde bestuurders. Dit kan komen doordat, in het geval van een vrijwilligersbestuur, bestuursleden de taken vaak naast een (fulltime) baan uitvoeren. Ook hebben dergelijke organisaties meestal minder financiële middelen om in te zetten voor kwaliteitszorg en kwaliteitsverbetering. Bovendien vormt de inrichting van een stevig intern toezicht een uitdaging.

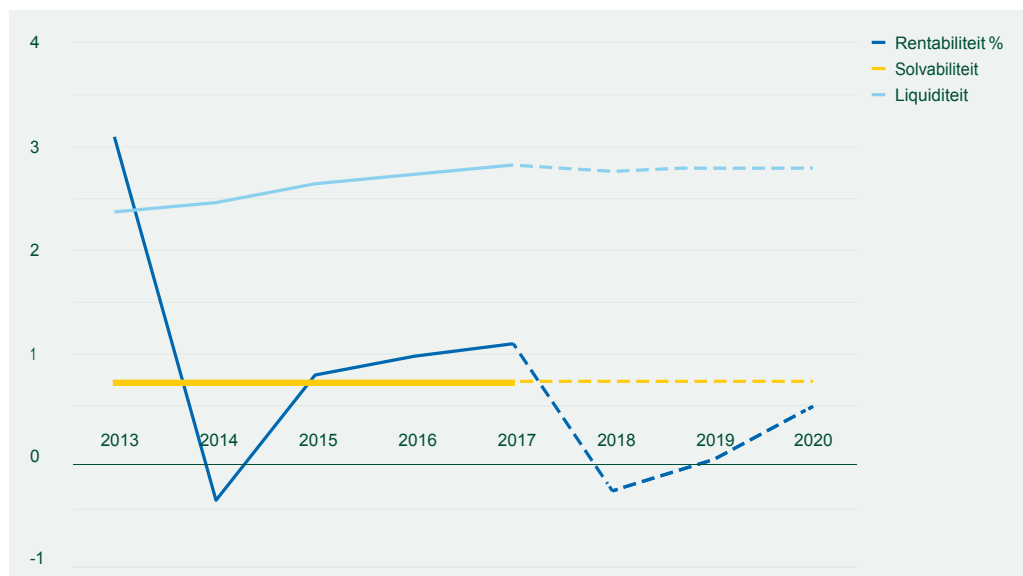
Integrale aanpak behoud kwaliteit in krimpregio's • Kleine scholen met maximaal honderd leerlingen voldoen verhoudingsgewijs iets vaker niet aan de basiskwaliteit dan grotere scholen. Vooral in de krimpregio's neemt het aantal kleine scholen toe. Betrokkenen staan voor de taak om samen de onderwijskwaliteit in deze gebieden te waarborgen. Krimp en lerarentekort lijken tegenstrijdig. Toch komen deze twee fenomenen in bijvoorbeeld Limburg samen voor. Krimp vraagt om een integrale aanpak waarin schoolbesturen, kinderopvang en gemeenten samen werken aan goede onderwijskwaliteit in de regio. Het recht van alle kinderen op goed onderwijs staat hierbij voorop. Dit druist soms in tegen het belang van individuele besturen.

Financieel beheer

Stabiele financiële bedrijfsvoering • De financiële positie van schoolbesturen is al een aantal jaren vrij stabiel; de rentabiliteit beweegt zich sinds 2014 tussen de -0,4 en +1,1 procent (figuur 2.5a). De financiële gezondheid van de onderwijsinstellingen op de langere termijn (solvabiliteit) is in de jaren 2013-2017 steeds verbeterd. De besturen voorspellen dat de solvabiliteit de komende jaren licht zal

stijgen. In dezelfde periode is ook de liquiditeit sterk toegenomen: met 17,6 procent. Dit komt vooral door de daling van kortlopende schulden en het oplopen van de omvang van liquide middelen. De goede resultaten hebben echter ook een keerzijde. Door het te voorzichtig begroten door de besturen, blijft er jaarlijks veel geld over dat toegevoegd wordt aan de reserves (Inspectie van het Onderwijs, 2018a).

Figuur 2.5a Ontwikkeling financiële kengetallen in het primair onderwijs* in de periode 2013-2020**



* inclusief speciaal onderwijs

** prognoses uit continuïteitsparagraaf

Bron: Inspectie van het Onderwijs, 2018a

Minder besturen onder verscherpt financieel toezicht • Op 1 augustus 2018 vielen nog vijf besturen in het primair onderwijs onder verscherpt financieel toezicht. Dit is in overeenstemming met de verbetering van de gemiddelde financiële positie van de instellingen in deze sector. Bij een zeer klein deel van de besturen heeft de inspectie nog zorgen over de financiële situatie. Inspecteurs zien geen verband tussen instellingen onder verscherpt financieel toezicht en factoren als krimp van het leerlingenbestand of geografische ligging (Inspectie van het Onderwijs, 2018a).

Meer flexcontracten • Het aandeel personeelslasten is met ruim 80 procent de grootste post voor schoolbesturen in het primair onderwijs, inclusief speciaal onderwijs (so). In totaal kregen in 2017 ongeveer 1,52 miljoen leerlingen onderwijs van ongeveer 121.000 fte personeelsleden in reguliere dienst. Sinds 2013 is de verhouding tijdelijk/vast personeel veranderd en is het percentage tijdelijk personeel gestegen tot 10 procent. Uitbreiding van het personeelsbestand loopt steeds vaker via flexcontracten, die zich onttrekken aan de normale personeelsstatistieken. Dit komt in de jaarrekeningen vooral naar voren in de categorie 'personeel niet in loondienst'. Omgerekend naar fte's is de omvang van het personeel niet in loondienst in het primair onderwijs sinds 2012 gestegen van ruim 2.700 naar ongeveer 4.500 in 2017. Het overige deel van de lasten bestaat uit huisvestingslasten, afschrijvingen en overige lasten. De huisvestingslasten stegen de afgelopen jaren, omdat de schoolbesturen sinds 2015 verantwoordelijk zijn voor buitenonderhoud van de schoolgebouwen (Inspectie van het Onderwijs, 2018a).

Wet- en regelgeving

Ouderbijdrage • Inspecteurs gaan bij hun onderzoeken na of scholen de ouders duidelijk informeren over de vrijwilligheid van de ouderbijdrage. Is dit niet het geval, dan volgt een herstelopdracht. Scholen bepalen zelf de hoogte van de vrijwillige ouderbijdrage. 57 procent van de bevroegde schoolleiders geeft aan dat de ouderbijdrage op hun school tussen de 0 en 35 euro ligt. Bij 32 procent is dit 35 tot 50 euro. Slechts 5 procent van de schoolleiders besteedt een deel van de ouderbijdrage aan een specifieke dienst zoals een hoogbegaafdheidsklas, andere speciale zorg of de uitwerking van een onderwijsconcept.

Schorsingen • In 2017/2018 zijn 528 schorsingen in het primair onderwijs gemeld bij de inspectie. Dit zijn er 19 minder dan het schooljaar ervoor. Scholen voor primair onderwijs zijn sinds 1 augustus 2014 verplicht aan de Inspectie van het Onderwijs te melden als zij een leerling langer dan één dag schorsen. In 86 procent van de gevallen gaat het bij schorsingen om jongens. De drie meest genoemde redenen voor schorsing zijn: verbaal geweld tegen personeel, fysiek geweld tegen medeleerlingen en binnen de lessen door storend gedrag het leerproces belemmeren. De maximale schorsingsduur bedraagt vijf dagen. Toch worden leerlingen in 14 procent van de gevallen zesdagen of langer geschorst.

2.6 Voor- en vroegschoolse educatie

Niet alle doelgroeppeuters bereikt • Van alle 333 gemeenten die middelen krijgen voor onderwijsachterstandenbeleid, zijn er 285 die het aantal doelgroeppeuters en kindplaatsen in hun gemeente in beeld hebben. In 2017 waren er volgens hen ruim 46.000 peuters met een risico op een ontwikkelingsachterstand. Voor deze doelgroeppeuters was in theorie een plek beschikbaar op een van de 80.126 kindplaatsen met voorschoolse educatie. In de praktijk zien we echter dat een kwart van alle gemeenten minder plaatsen aanbood dan dat er doelgroeppeuters zijn. Ook constateren we dat niet alle doelgroeppeuters worden bereikt met voorschoolse educatie. Landelijk is het bereik 83 procent (40.659 doelgroeppeuters in 282 gemeenten, waarvan volledige bereikgegevens beschikbaar waren). Dit is vergelijkbaar met 2015 en 2016.

Afspraken over doelgroepdefinitie, toeleiding en doorgaande lijn • Vrijwel alle gemeenten hebben in 2017 met de partners in de gemeente afspraken gemaakt over de doelgroepdefinitie, de toeleiding en de doorgaande lijn (tabel 2.6a). Dit beeld komt overeen met dat uit eerdere onderzoeken (Inspectie van het Onderwijs, 2017; 2018c). De gemeenten bepalen zelf de definitie van de doelgroep en deze verschilt dus van gemeente tot gemeente.

Tabel 2.6a Percentage gemeenten waarin afspraken zijn gemaakt rond vve-beleid in 2017 (n=333)

	% gemeenten
Doelgroepdefinitie*	97
Toeleiding*	96
Doorgaande lijn*	95
Resultaatafspraken*	61
Vve-beleid	88
Systematische kwaliteitszorg	79

* Wettelijke verplichtingen

Bron: Inspectie van het Onderwijs, 2019d

Resultaatafspraken lastig • In 39 procent van de gemeenten zijn in 2017 geen afspraken gemaakt met de schoolbesturen over welke resultaten zij verwachten van vroegschoolse educatie (vve). Ook dit beeld komt overeen met dat uit eerdere onderzoeken. Veel gemeenten zeggen wel te werken aan resultaatafspraken, maar dit heeft nog niet tot concrete afspraken geleid. Bij 90 procent

van de gemeenten waar wel afspraken zijn gemaakt ging het over het aanleveren van de gegevens. In circa driekwart van de gemeenten worden deze gegevens ook geleverd. In ruim 80 procent van de gemeenten worden de resultaatgegevens gebruikt voor de evaluatie van het gemeentelijk vve-beleid.

Verbeteringen mogelijk • Op het gebied van de sturing op het vve-beleid en evaluatie en borging van de kwaliteit van vve zijn nog verbeteringen mogelijk. Sommige gemeenten geven aan dat zij wel in gesprek zijn met de partners, maar dat er nog geen sprake is van sturing of evaluatie van de kwaliteit. Andere gemeenten werken aan een bijstelling van het beleid, bijvoorbeeld omdat er sprake is van een gemeentelijke fusie of harmonisatie van de kinderopvang.

2.7 Speciaal basisonderwijs

Verdere groei sbo, grote verschillen • Het aantal leerlingen in het speciaal basisonderwijs (sbo) stijgt verder in 2018. Dit terwijl het aantal leerlingen in het basisonderwijs afneemt. Het aantal leerlingen was op 1 oktober 2017 33.968 en op 1 oktober 2018 34.958. Het landelijke deelnamepercentage aan het sbo ging van 2,3 procent in 2017 naar 2,4 procent in 2018.

Meer uitstroom naar vso en pro • Het aandeel leerlingen dat uitstroomt naar vervolgonderwijs – het voortgezet speciaal onderwijs (vso) en het praktijkonderwijs (pro) – steeg in 2018 naar respectievelijk 7 en 40 procent. In 2016 stroomde nog de helft van de leerlingen uit naar de basisberoepsgerichte of kaderberoepsgerichte leerweg in het vmbo. Dit aandeel liep in 2018 terug naar 46 procent. Deze daling is niet te verklaren uit een daling van de cognitieve capaciteiten van de leerlingen. Het gemiddelde IQ van de schoolverlaters ligt vanaf 2013 rond de 79-80. De grotere uitstroom naar vso en pro is mogelijk toe te schrijven aan de verzwaring van de problematiek van de leerlingen. Speciale basisscholen vertellen ons dat met name de gedrags- en thuisproblematiek zwaarder worden.

Leerresultaten stabiel • Ondanks de toename van de uitstroom naar vso en pro is het eindniveau van de schoolverlaters al jaren redelijk stabiel. Ook de resultaten van de schoolverlaters in de eindgroepen zijn stabiel. Die liggen sinds 2013 voor begrijpend lezen gemiddeld op een niveau vergelijkbaar met ongeveer halverwege groep 6. Voor rekenen bereiken de sbo-leerlingen het niveau van rond eind groep 5. Scholen slagen er bij het merendeel van de leerlingen in het verwachte ontwikkelingsperspectief te halen. Bij 9 procent van de leerlingen lukt dit niet. Ruim 13 procent stroomt hoger uit. De kracht van de ontwikkelingsperspectieven is echter sterk afhankelijk van een reëel en ambitieus uitstroomperspectief.

Aansluiting vo moeizaam • De doorgaande lijn van het sbo naar het vmbo vraagt aandacht. Hoewel de cognitieve leerprestaties stabiel zijn, gaan steeds minder leerlingen vanuit het sbo naar het vmbo. Ook behalen leerlingen die vanuit het sbo doorstromen naar het vmbo ondanks de extra ondersteuning in hun basisschoolperiode minder vaak een diploma dan leerlingen die vanuit het basisonderwijs in het vmbo starten. De overgang van de specifieke onderwijssetting in het sbo naar het reguliere voortgezet onderwijs blijkt voor deze leerlingen lastig (Koopman en Ledoux, 2018). Een betere afstemming tussen beide onderwijsvormen lijkt nodig.

99 procent scholen voldoende kwaliteit • Op 99 procent van de speciale basisscholen is de onderwijskwaliteit voldoende. Twee scholen hebben de waardering goed. Drie scholen hebben in 2019 het predicaat Excellente School. Het aantal speciale basisscholen met onvoldoende kwaliteit steeg van één naar vier. Er zijn nu twee zeer zwakke scholen en twee scholen met onvoldoende onderwijskwaliteit. Vorig jaar waarschuwden wij dat de onderwijskwaliteit in het speciaal basisonderwijs onder druk staat. Het lerarentekort stelt ook het sbo voor extra problemen. De zwaarte van de leerlingenpopulatie maakt vervanging en het aantrekken van goede leraren extralastig.

2.8 Passend onderwijs

Deelnamepercentage terug op niveau 2014 • Vanaf 2014, de start van passend onderwijs, steeg het aandeel leerlingen dat een reguliere basisschool bezocht van 95,5 tot 95,8 procent in 2017. Daarna daalde dit aandeel en het bevindt zich nu weer op het niveau van 2014. Het deelnamepercentage aan het so is in 2017 en 2018 gestegen en is eveneens terug op het niveau van 2014. Ook het aandeel leerlingen dat het sbo bezoekt stijgt, maar ligt in 2018 nog net iets onder het niveau van 2014 (2,5 procent).

Grote verschillen tussen samenwerkingsverbanden • De sbo- en so-deelnamepercentages verschillen sterk per samenwerkingsverband. De deelname aan het sbo varieert van 0,9 tot 4,0 procent. Voor het so loopt dit uiteen van 0,6 tot 3,0 procent. Ook de verhouding tussen het aandeel leerlingen in het so of het sbo varieert behoorlijk (zie ook hoofdstuk 1). Voor leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften maakt het dus veel verschil in welk samenwerkingsverband ze naar school gaan. In het ene samenwerkingsverband krijgt een leerling vaker ondersteuning in het reguliere basisonderwijs, terwijl in andere regio's leerlingen vaker naar het sbo of so worden verwezen. Samenwerkingsverbanden maken verschillende keuzen bij het inzetten van hun middelen voor extra ondersteuning. Er is nog geen sprake van een volledige verevening van deze middelen. De overgangperiode loopt tot 2020.

Meer schoolwisselingen • Van de leerlingen die in 2017/2018 in het regulier basisonderwijs zaten en nog niet naar het voortgezet onderwijs uitstroomden, zat een jaar later 0,9 procent (ruim 11.000 leerlingen) in het speciaal (basis)onderwijs. Dit aantal ligt hoger dan in het jaar ervoor. Daarnaast zien we dat het aantal leerlingen dat tijdens of na het schooljaar 2017/2018 vanuit het s(b)o terugging naar het regulier onderwijs, hoger is dan een jaar eerder: het aantal steeg van ruim 800 leerlingen naar ongeveer 850 leerlingen nu. Ook in vergelijking met 2013/2014 wisselden in 2017/2018 tussentijds of aan het einde van het schooljaar meer leerlingen van schooltype. Er stromen niet alleen meer leerlingen vanuit het basisonderwijs naar het speciaal (basis)onderwijs. Ook de terugstroom vanuit het speciaal (basis)onderwijs naar het basisonderwijs is toegenomen. De doorstroom van het sbo naar het so is relatief het meest toegenomen. De instroom vanuit het so naar het sbo nam licht af.

Bijna 9 procent leerlingen met extra ondersteuning • Uit een bevraging van 175 reguliere basisscholen (niet representatief) blijkt dat het aandeel leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften naar schatting iets onder de 9 procent ligt. Dit is substantieel. Vaak gaat het om leerlingen in de basisschool waarvoor zorgmiddelen van het samenwerkingsverband ingezet worden voor extra ondersteuning.

Toename aantal langdurige thuiszitters • Het aantal leerlingen in het primair onderwijs dat drie maanden of langer thuiszit neemt toe. Het gaat om iets minder dan 500 leerlingen in 2013/2014 en om 654 leerlingen in 2017/2018. Deze trend past niet bij de ambitie van passend onderwijs: zo min mogelijk thuiszitters. De registratie van thuiszitters heeft de laatste jaren meer aandacht gekregen. Dit kan een deel van de stijging van het aantal thuiszitters verklaren. De problematiek van thuiszittende leerlingen is complex. In een onderzoek naar de aansluiting tussen onderwijs en jeugdhulp geven coördinatoren van het samenwerkingsverband aan dat verbetering van deze aansluiting juist heeft geleid tot minder thuiszitters. Toch blijft verdere ontwikkeling nodig. Een kwart tot een derde van de samenwerkingsverbanden en gemeenten verkeert nog in de start- of oriëntatiefase als het gaat om samenwerking tussen onderwijs en jeugdhulp (Van der Grinten, Walraven, Kooij, Bomhof, Smeets en Ledoux, 2018).

Verschil theorie en praktijk • In de media maar ook tijdens inspectiebezoeken bij scholen vertellen leraren vaak over wat zij ervaren als nadelige consequenties van passend onderwijs: thuiszitters, te veel kinderen met problemen in de klas, bureaucratie en verhoogde werkdruk. Zoveel mogelijk regulier en thuisnabij onderwijs zien leraren wel als een mooi ideaal. De realisering hiervan is niet gemakkelijk (Ledoux, 2017). Alles wat niet past binnen het 'reguliere stramien' vraagt extra tijd,

werk en reflectie. Daarnaast hebben scholen te maken met problemen zoals het lerarentekort en oplopende werkdruk. Juist het aantal vacatures voor onderwijsondersteunend personeel, dat vaak ingezet wordt voor de uitvoering van extra ondersteuning, neemt toe (zie paragraaf 2.3).

Kwetsbare keten • Passend onderwijs is een kwetsbaar proces: het gaat om een samenwerkende maar ook van elkaar afhankelijke keten van mensen, organisaties en processen. Stagnatie in die keten leidt tot problemen in de uitvoering, die vooral voelbaar zijn bij de leraar, de ouders en de leerling. In de klas wordt zichtbaar of passend onderwijs werkt. In het toezicht op de samenwerkingsverbanden zien wij nog geregeld dat de keten hapert. Procedures zijn ingewikkeld, er is veel onbekendheid met die procedures en hun mogelijkheden, lange formulieren moeten worden ingevuld en de stap naar jeugdhulp verloopt moeizaam. Wisselingen van of tekort aan personeel leiden tot vertraging in de uitvoering (zie ook Van der Grinten e.a., 2018). Bespreken met alle betrokkenen hoe processen op alle niveaus verlopen en daarvan leren, is noodzakelijk om de keten soepel te laten lopen.

Inzicht in wat werkt • De vrijheid van inrichting van samenwerkingsverbanden maakt regionaal maatwerk mogelijk. Passend onderwijs kent daardoor veel verschillende vormen. Na vier jaar werken aan passend onderwijs is het tijd dat samenwerkingsverbanden evalueren welke aanpakken werken en welke wellicht beter ingeruild kunnen worden. Concreet zicht op wat werkt, draagt mogelijk bij aan goed passend onderwijs en aan de keuze van scholen, besturen en samenwerkingsverbanden voor aanpakken die zich al bewezen hebben. Samenwerkingsverbanden zijn op dit punt sterk in ontwikkeling.

2.9 Nieuwkomers

Meer nieuwkomers, minder instroom • Het aantal nieuwkomers in het basisonderwijs is tussen 1 oktober 2017 en 1 oktober 2018 met ongeveer 6.000 toegenomen, tot 61.544. Dit is 4,3 procent van het totale aantal basisschoolleerlingen. Vorig jaar was dit 3,8 procent. Het aantal nieuwe inschrijvingen bedraagt 14.225; ongeveer 1.700 minder dan in 2017. Het aantal nieuwkomersvoorzieningen nam met drie af. Op 1 januari 2019 waren er in totaal 75 azc-scholen en grotere, relatief zelfstandige nieuwkomersvoorzieningen.

Regionale samenwerking nodig • Politieke en economische ontwikkelingen in het buitenland beïnvloeden de aantallen arbeidsmigranten en asielzoekers. Maar ook binnenlandse ontwikkelingen (opening of sluiting van een azc, personeelstekort, tekort aan huizen voor statushouders) zijn van invloed op bijvoorbeeld de verblijfsduur van asielzoekers in azc's. Deze onvoorspelbaarheid maakt het voor scholen en besturen lastig te anticiperen op veranderingen. Het is daarom essentieel regionaal een overeenkomst op te stellen tussen gemeenten en schoolbesturen. Daarin kunnen onder andere afspraken vastgelegd worden over hoe onderwijsvoorzieningen op- of afgeschaald kunnen worden bij toe- of afnemende aantallen en wie daarbij het voortouw neemt. Meestal verloopt dit soepel. Het lerarentekort maakt flexibel inspelen op wat nodig is wel extra lastig. Tijdelijke aanstellingen zijn in tijden van krapte moeilijk te vervullen. Het behoud van expertise en de kwaliteit van het nieuwkomersonderwijs komen daarmee onder druk te staan.

Stabiele onderwijskwaliteit • Op 1 januari 2019 voldeed de onderwijskwaliteit van alle 75 nieuwkomersvoorzieningen aan de daarvoor gestelde eisen. Twee voorzieningen waren goed en twee kregen dit jaar het predicaat Excellente School. De kwaliteit van de nieuwkomersvoorzieningen is de laatste jaren stabiel voldoende.

Veel schoolwisselingen • De schoolloopbaan van nieuwkomers vertoont vaak breuken. Bijna een derde van de nieuwkomers die in 2014 startte in groep 3, is na drie jaar minimaal één keer van school veranderd. Deels heeft dit te maken met de verhuizingen behorend bij de asielprocedure en/of met de overstap van een nieuwkomersvoorziening naar een reguliere school. Ook kinderen van arbeidsmigranten uit Midden- en Oost-Europa verhuizen regelmatig, waardoor ook zij geregeld van

school veranderen (Vogels, Gijsberts en Den Draak, 2014). Schoolovergangen maken het inlopen van onderwijsachterstanden extra moeilijk.

Uitstroom naar vo • Nieuwkomers stromen in vergelijking met andere leerlingen bijna drie keer zo vaak uit naar de basisberoepsgerichte leerweg van het vmbo en bijna acht keer vaker naar het praktijkonderwijs (tabel 2.9a). Nieuwkomers die 4 jaar of langer in Nederland zijn, stromen vaker naar hogere onderwijsniveaus uit dan nieuwkomers die korter in Nederland verblijven. De vraag is of het basisonderwijs er in de beschikbare tijd in slaagt om bij nieuwkomers een voldoende basis te leggen voor een passende uitstroom naar het vo. Het aantal nieuwkomers binnen een school is daarbij vaak te klein voor apart beleid of een aparte aanpak. Toch is dit wel wat deze groep leerlingen nodig heeft. Positief in dit verband is dat 70 procent van de 92 bevroegde directeuren aangeeft dat de leraren op hun scholen zich professionaliseren op het terrein van NT2. Op schoolniveau is nog een stap verder nodig. Voor elke basisschool is het van belang te beschikken over een plan hoe zij op een verantwoorde manier onderwijs aan nieuwkomers vorm geeft, zowel voor scholen die al te maken hebben met nieuwkomers als scholen waar dit (nog) niet het geval is. Een plan dat verder reikt dan het eerste jaar, en een periode van minimaal vier jaar bestrijkt, de tijd die nodig is om een nieuwe taal behoorlijk te beheersen.

Tabel 2.9a Percentage leerlingen naar schooladvies, nieuwkomers en alle leerlingen in 2017/2018 (n nieuwkomers=5.232)

	Alle leerlingen	Nieuwkomers	Nieuwkomers <4 jaar in NL	Nieuwkomers >= 4 jaar in NL
Voortgezet speciaal onderwijs	0,1	0,4	0,6	0,3
Praktijkonderwijs	0,9	6,9	9,9	5,1
Basisberoepsgerichte leerweg vmbo	5,9	14,7	19,4	11,7
Basisberoepsgerichte leerweg vmbo – kaderberoepsgerichte leerweg vmbo	3,5	6,6	7,7	6,0
Kaderberoepsgerichte leerweg vmbo	9,2	10,6	10,5	10,7
Kaderberoepsgerichte leerweg vmbo – gemengde/theoretische leerweg vmbo	3,6	4,1	4,2	4,0
Gemengde/theoretische leerweg vmbo	17,8	17,1	16,4	17,7
Gemengde/theoretische leerweg vmbo – havo	8,8	7,8	6,4	8,7
Havo	18,7	12,9	10,5	14,4
Havo/vwo	10,1	7,1	6,1	7,6
Vwo	21,2	11,7	8,2	13,9

Bron: Inspectie van het Onderwijs, 2019d

2.10 Nabeschouwing

Tevredenheid en zorg • De kwaliteit van de individuele instellingen (scholen en besturen) is veelal voldoende. Op 98 procent van de basisscholen is er minimaal sprake van basiskwaliteit. 80 procent van de besturen heeft de kwaliteitszorg op orde. Zorgen zijn er op stelselniveau over de dalende trend in de taal- en rekenresultaten en kansenongelijkheid in schooladvisering.

Verschillende perspectieven op kwaliteit • Afhankelijk vanuit welk perspectief je vraagt naar de kwaliteit van het onderwijs, verschilt het antwoord op deze vraag. Voldoen de meeste scholen en besturen aan de basiskwaliteit? Ja. Behalen scholen de doelen met betrekking tot de referentieniveaus (tenminste 65 procent van de leerlingen 2F/1S-niveau)? Nee. Het geheel lijkt minder dan de som der delen. Vanuit het perspectief van ‘de waarborg’, dus de deugdelijkheidseisen in de wet, is de onderwijskwaliteit voldoende. Voldoen aan de deugdelijkheidseisen blijkt echter een onvol-

doende voorwaarde voor het behalen van het referentieniveau 2F/1S voor taal en rekenen door 65 procent van de leerlingen aan het eind van de basisschool; de eerder door de commissie Meijerink gestelde ambitie (Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen, 2008). Ook rijst de vraag waar op dit moment het eigenaarschap ligt voor deze ambities. De Onderwijsraad (2018a) wijst er ook op dat de overheid het onderwijs bekostigt om aan de wettelijke deugdelijkheidseisen te voldoen maar dat we als maatschappij meer verwachten dan de minimale kwaliteit.

Naar een collectieve ambitie • Discussie is nodig om te komen tot een breed gedragen, collectieve ambitie. Deze collectieve ambitie gaat over de ijkpunten in ons onderwijs en reikt verder dan de hoogte van de resultaten voor taal en rekenen. De maatschappelijke opdracht aan scholen (het wat) staat hierbij centraal: welke brede onderwijsdoelen willen we nastreven met ons onderwijs om alle leerlingen goed voor te bereiden op de maatschappij van de toekomst? Op welk niveau? Welke benchmarks kunnen ons daarbij helpen? Vanuit een meer gedeeld beeld over het 'wat' en de daarmee beoogde resultaten kunnen besturen, scholen en opleidingen hier doelgerichter inhoud aan geven binnen hun eigen organisatie.

Meer aandacht voor de bedoeling • De ambities voor het primaire proces zijn op de meeste scholen gericht op het versterken van de basisvaardigheden. De nadruk lijkt hierbij geregeld op de vorm te liggen, waarbij de bedoeling naar de achtergrond kan verschuiven. Wat wil je bereiken met je leerlingen en hoe kan je dit op een betekenisvolle manier doen? De essentie is om naar kinderen te kijken, luisteren, zien en horen en daarop als leraar aan te sluiten.

Versterken evaluatie eigen kwaliteit • Kwaliteitszorg is de motor van duurzame onderwijsontwikkeling. Essentieel in dit proces is dat een school de eigen visie vertaalt in concreet geformuleerde doelen, scherp evalueert of ze deze doelen behaalt en vervolgstappen hierop afstemt. Innovatie kan niet zonder evaluatie. Niet alleen scholen en besturen die de basiskwaliteit nog niet op orde hebben, ook de scholen en besturen die dit voldoende op orde hebben, kunnen de monitoring van de basiskwaliteit en de eigen ambities nog versterken om duurzaam zorg te dragen voor een goede onderwijskwaliteit. Van ons als inspectie mag verwacht worden dat wij enerzijds het gesprek voeren over het ambitieniveau van besturen en scholen en anderzijds kritisch blijven kijken of ons onderzoekskader voldoende bijdraagt aan het stimuleren van de onderwijskwaliteit. Zo werken wij, samen met het onderwijsveld, aan een nieuw onderwijsresultatenmodel, om leerresultaten aangepast aan de nieuwe CBS-schoolzwaartemaat te beoordelen.

Evaluatie eindresultaten problematisch • Een landelijk beeld van de eindresultaten ontbreekt dit jaar. Dit maakt het lastig om te signaleren of geambieerde doelen behaald worden en, waar nodig, de koers bij te stellen. In lijn met de autonomie van scholen en besturen voor de inrichting van hun onderwijs, hebben scholen sinds augustus 2014 de vrijheid een eindtoets te kiezen die past bij hun opvattingen over onderwijs en hun leerlingen. De vergelijkbaarheid van de toetsen onderling was al problematisch en dit wordt versterkt door verschillen tussen de leerlingpopulaties per eindtoets. Juist nu de scores op internationale reken- en taaltoetsen (TIMSS en PIRLS) duiden op teruglopende resultaten en er dus bijgestuurd moet worden, komt dit gebrek aan vergelijkbare gegevens over leerlingresultaten zeer ongelegen. Ondertussen worden maatregelen genomen om de vergelijkbaarheid van de toetsen te herstellen zodat volgend jaar weer een landelijk beeld van de leerresultaten gegeven kan worden.

Bieden van onderwijskansen • Binnen het onderwijs zien we dat leerlingen van hoger en lager opgeleide ouders een andere schoolloopbaan volgen. De samenhang tussen schoolsucces en het opleidingsniveau van ouders is deels te verklaren vanuit verschillen in aanleg. Afkomst mag echter nooit de reden zijn voor een hoger of lager schooladvies. Als we sec naar de cijfers kijken, zien we wel aanwijzingen in die richting. Kinderen van hoogopgeleide ouders stromen vaker zonder vertraging door naar havo en vwo, terwijl kinderen van laagopgeleide ouders vaker te maken krijgen met zittenblijven of verwijzing naar sbo en vaker uitstromen naar vmbo. Alertheid op onbewuste aannames bij schooladvisering blijft cruciaal bij het bieden van gelijke onderwijskansen

aan alle leerlingen. Bemoedigend is dat de bestaande verschillen in onderwijskansen niet verder opgelopen zijn.

Lerarentekort treft scholen ongelijk • Het lerarentekort treft de scholen met een complexe populatie het zwaarst. Juist op scholen met een complexe populatie waar vakbekwame leraren en continuïteit in het team essentieel zijn, is het lerarentekort het meeste merkbaar. Dit legt een zware druk op de onderwijskwaliteit van deze scholen. Dit terwijl de leerlingen op deze scholen voor hun ontwikkeling sterk aangewezen zijn op school. Het lerarentekort versterkt de ongelijkheid tussen scholen en zorgt daarmee voor een grotere kansenongelijkheid voor leerlingen van verschillende scholen.

Een groot maatschappelijk vraagstuk • Het lerarentekort leidt tot een verschuiving in accent van de onderwijskwaliteit naar de randvoorwaarden. Zonder goede randvoorwaarden komt de onderwijskwaliteit in de knel. Leraren en schoolleiders leggen het fundament voor de samenleving van morgen. Hier ligt een enorm belangrijk maatschappelijk vraagstuk.

Literatuur

- Bakker, J., Denessen, E., & Brus-Laeven, M. (2007). Socio-economic Background, Parental Involvement and Teacher Perceptions of these in Relation to Pupil Achievement. *Educational Studies*, 33 (2), 177–192.
- Berg, D. van den, & Scheeren, J. (2018). *Arbeidsmarktanalyse primair onderwijs 2018. De arbeidsmarkt in beeld*. Den Haag: Arbeidsmarktplatform PO.
- Blomert L. (2005). *Dyslexie in Nederland. Theorie, praktijk en beleid*. Amsterdam: Uitgeverij Nieuwezijds.
- CBS/DUO/OCW (2019). *Lerarentekort in het primair onderwijs*. Geraadpleegd op 6 maart 2019 van: <https://www.onderwijsincijfers.nl/kengetallen/po/personeel-po/prognoses-arbeidsmarkt-po>
- Driessen, G., Leest, B., Mulder, L., Paas, L., & Verrijt, T. (2014). *Zittenblijven in het Nederlandse basisonderwijs: een probleem?* Nijmegen: ITS, Radboud Universiteit Nijmegen.
- Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen (2008). *Over de drempels met taal en rekenen. Hoofdrapport*. Enschede: Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen.
- Feron, E., Schils, T., & Weel, B. ter (2015). *Does the Teacher Beat the Test? The Value of the Teacher's Assessment in Predicting Student Ability*. Den Haag: Cultureel Planbureau (CPB).
- Gemeente Almere (2016). *Lokale Staat van het Onderwijs 2014/2015*. Almere: Gemeente Almere, Onderzoek & Statistiek.
- Gemeente Almere (2018). *Lokale Staat van het Onderwijs 2016/2017*. Almere: Gemeente Almere, Onderzoek & Statistiek.
- Goldhaber, D., Quince, V., & Theobald, R. (2017). Has It Always Been This Way? Tracing the Evolution of Teacher Quality Gaps in U.S. Public Schools. *American Educational Research Journal*, 54 (2), 325-359.
- Grinten, M. van der, Walraven, M., Kooij, D., Bomhof, M., Smeets, E., & Ledoux, G. (2018). *Landelijke inventarisatie aansluiting onderwijs en jeugdhulp 2018*. Utrecht: Oberon; Nijmegen: KBA Nijmegen; Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Inspectie van het Onderwijs (2010). *Opbrengstgericht werken in het basisonderwijs. Een onderzoek naar opbrengstgericht werken bij rekenen-wiskunde in het basisonderwijs*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2017). *De Staat van het Onderwijs. Onderwijsverslag 2015/2016*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2018a). *De financiële staat van het onderwijs 2017*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2018b). *Kansen(on)gelijkheid bij de overgangen po-vo. Bevindingen en bevorderende en belemmerende factoren*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2018c). *De Staat van het Onderwijs. Onderwijsverslag 2016/2017*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2019a, nog te verschijnen). *De basis op orde. Reken- en wiskundeonderwijs aan (potentieel) hoogpresterende leerlingen*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2019b, nog te verschijnen). *Dyslexieverklaringen in het basis- en voortgezet onderwijs. Verschillen tussen basisscholen nader bezien*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2019c, nog te verschijnen). *Peil. Mondelinge taalvaardigheid. Einde basisonderwijs 2016 – 2017*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2019d). *Technisch rapport Primair Onderwijs. De Staat van het Onderwijs 2019*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs. Te downloaden van: www.destaatvanhetonderwijs.nl
- Koopman, P.N.J., & Ledoux, G. (2018). *Kenmerken van leerlingen in het speciaal basisonderwijs tussen 2008 en 2018*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Lachmansingh, V. (2016). *The Distribution of Teacher Quality in Relation to the Socioeconomic Status of Students*. Rotterdam: Erasmus Universiteit Rotterdam (masterthesis).

- Langen, A. van [et. al] (2017). *Peilingsonderzoek Mondelinge taalvaardigheid in het basisonderwijs Rapportage*. Nijmegen: KBA.
- Ledoux, G., Eck, E. van, & Roeleveld, J. (2012). *Achterblijvende onderwijsresultaten in het basisonderwijs van Almere*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Ledoux, G. (2017). *Stand van zaken evaluatie passend onderwijs*. Deel 3: Wat betekent passend onderwijs tot nu toe voor leraren en ouders. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Meelissen, M.R.M., & Punter, R.A. (2016). *Twintig jaar TIMSS: ontwikkelingen in leerlingprestaties in de exacte vakken in het basisonderwijs 1995-2015*. Enschede: Universiteit Twente.
- Nelen, W., Wit, W. de, Golbach, M., Druten, L. van, Deen, C., & Scholte, R. (2018). *Sociale veiligheid in en rond scholen. Primair Onderwijs 2010-2018 (regulier, speciaal en speciaal basis onderwijs)*. Voortgezet (Speciaal) Onderwijs 2006-2018. Nijmegen: Praktikon B.V.
- Oomens, M., Scholten, F., & Luyten, H. (2017). *Evaluatie Wet Eindtoetsing PO. Tussenrapportage 2017*. Utrecht: Oberon.
- OCW (2018). *Kamerbrief over schooladviezen en resultaten op eindtoets in schooljaar 2017-2018*. 29 november 2018. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW).
- Onderwijsraad (2018a). *Inzicht in en verantwoording van onderwijskosten. Naar meer eenvoudige bekostiging en betere verantwoording van besteding van publieke middelen*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2018b). *Een krachtige rol voor schoolleiders*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2018c). *Toets wijzer. Naar een eigen(tijdse) wijze van toetsen en examineren*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Pameijer, N., & Minderhout, M. van (2017). *Doubleren of doorstromen: wat is zinvol in het primair onderwijs*. *LBBL Beter begeleiden, maart*, 18-26.
- Rodrigues, R. (2018). *Opstellen van een schooladvies. Onderzoek naar leerkrachterservaringen*. *Jeugd in School en Wereld*, 102 (7), 32-35.
- Tierolf, B., Gilsing, R., & Stekete, M. (red.) (2017). *Kinderen in tel. Het leven en de ontwikkeling van kinderen tussen 2013 en 2015. Databoek 2016*. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut.
- TNO (2018). *Arbobalans 2018. Kwaliteit van de arbeid, effecten en maatregelen in Nederland*. Leiden: TNO.
- Unesco (2018). *Migration, Displacement and Education: Building Bridges, No Walls. Global Education Monitoring Report 2018*. Paris: Unesco.
- Vogels, R., Gijsberts, M., & Draak, M. den (2014). *Poolse, Bulgaarse en Roemeense kinderen in Nederland. Een verkenning van hun leefsituatie*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau (SCP).
- Vuuren, D. van, & Wiel, K. van der (2015). *Zittenblijven in het primair en voortgezet onderwijs: Een inventarisatie van de voor- en nadelen*. Den Haag: Cultureel Planbureau (CPB).
- Wagenaar, H., Schoot, F. van der, & Hemker, B. (2011). *Balans Actief burgerschap en sociale integratie. Uitkomsten van de peiling in 2009*. Arnhem: Stichting Cito Instituut voor Toetsontwikkeling.