



Werken aan kansengelijkheid op de Amsterdamse Familieschool

Tussentijdse bevindingen (2024-2025) uit een
meerjarig evaluatieonderzoek

Auteurs

Jodi Mak¹, Merel de Wit², Rosanna Schoorl¹, Annabel Vaessen², Marleen Kruithof¹, Serkan Babayigit¹,
Luuk van Griensven², Anna Custers¹

¹ Hogeschool van Amsterdam, Lectoraat Armoede Interventies

² Kohnstamm Instituut

Eindredactie:

Louise Koopman

Opmaak en vormgeving:

Ontwerpburo Suggestie en Illusie

Afdeling

Lectoraat Armoede Interventies, Hogeschool van Amsterdam

Kenniscentrum Maatschappij en Recht

Datum

januari 2026

We bedanken alle scholen van harte voor deelname aan de verschillende onderzoeksactiviteiten.
Daarnaast bedanken wij stagiaire Merlijn Rikken voor haar waardevolle bijdrage aan het onderzoek.

2026 Copyright Hogeschool van Amsterdam

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door print-outs, kopieën, of op welke manier dan ook, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de Hogeschool Amsterdam.

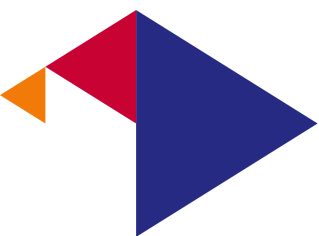


Hogeschool van Amsterdam



Amsterdamse
Familieschool
ONDERZOEK

KOHNSTAMM
INSTITUUT



Inhoudsopgave

Samenvatting	5
1. Inleiding	8
2. Onderzoeksmethoden	10
2.1 Deelstudie 1	10
2.2 Deelstudie 2	13
2.3 Deelstudie 3	14
2.4 Theoretisch kader	15
3. Het waarom en hoe van de Familieschool: doel en benadering (bouwsteen 1 en 2)	18
3.1 Inleiding	18
3.2 Samenvattende conclusies	18
3.3 Aanbevelingen	19
3.4 Resultaten deelstudie 1	20
3.5 Resultaten deelstudie 2 en 3	26
4. Samenwerking met partners (bouwsteen 3)	31
4.1 Inleiding	31
4.2 Samenvattende conclusies	31
4.3 Aanbevelingen	32
4.4 Resultaten deelstudie 2 en 3	32
5. Rijke dag voor het kind (bouwsteen 4)	37
5.1 Inleiding	37
5.2 Samenvattende conclusies	37
5.3 Aanbevelingen	38
5.4 Resultaten deelstudie 2 en 3	38
6. Partnerschap met ouders en ondersteuning voor gezinnen (bouwsteen 5 en 6)	44
6.1 Inleiding	44
6.2 Samenvattende conclusies	44
6.3 Aanbevelingen	46
6.4 Resultaten deelstudie 1	46
6.5 Resultaten deelstudie 2 en 3	53

7. Randvoorwaarden (bouwsteen 7)	63
7.1 Inleiding	63
7.2 Samenvattende conclusies	63
7.3 Aanbevelingen	64
7.4 Resultaten deelstudie 2 en 3	64
8. Conclusies	67
Literatuur	73
Bijlagen	76
Bijlage 1. Overzicht Amsterdamse familiescholen	77
Bijlage 2. Vragenlijst: Aanvullende informatie vragenlijst	78
Bijlage 3. Vragenlijst: Beschrijvende en toetsende statistieken (paired) t-toetsen	80
Bijlage 4. Vragenlijst: Repeated measures-model	85
Bijlage 5. Aanbodinventarisatie: Lijst van genoemde partners	88

In Amsterdam werken scholen onder de naam Amsterdamse Familieschool (hierna AFS of de familieschool) aan het bevorderen van kansengelijkheid voor kinderen en gezinnen. De kern van deze aanpak is dat scholen niet alleen kijken naar wat er in de klas gebeurt, maar ook naar de thuissituatie, de buurt en de ondersteuning die gezinnen nodig hebben. In schooljaar 2019/2020 startten 10 scholen als familieschool. In 2023/2024 is dit aantal uitgebreid naar 39 scholen in het primair en voortgezet onderwijs. In opdracht van de gemeente Amsterdam en het Samenwerkingsverband vo Amsterdam-Diemen onderzoeken het lectoraat Armoede Interventies van de Hogeschool van Amsterdam en Kohnstamm Instituut hoe de AFS-aanpak zich ontwikkelt en wat deze betekent voor scholen, leerlingen en gezinnen. Deze tussenrapportage beschrijft de bevindingen over de jaren 2024 en 2025. Het onderzoek bestaat uit drie onderdelen: een jaarlijkse vragenlijst onder schoolprofessionals, een inventarisatie van het aanbod op scholen, en focusgroepen met professionals, ouders en leerlingen.

Scholen bevinden zich in verschillende ontwikkelfasen

De resultaten laten zien dat de AFS-aanpak steeds meer vorm krijgt als een integrale aanpak, waarin onderwijs, ondersteuning en samenwerking met partners elkaar versterken. Scholen werken allemaal met dezelfde bouwstenen, maar verschillen in tempo en invulling. Vooral tussen het primair en voortgezet onderwijs zijn verschillen zichtbaar. Vo-scholen bevonden zich in 2024 vaak nog in een beginfase en richten zich op visieontwikkeling, terwijl po-scholen vaak al werkten vanuit een visie die aansluit bij AFS.

Vertrouwen in de aanpak en hoge verwachtingen van leerlingen

Vertrouwen in de aanpak blijkt een belangrijke basis. Tussen 2024 en 2025 zijn professionals beter op de hoogte geraakt van de AFS-aanpak, zowel in het po als in het vo. In het primair onderwijs geldt dat leraren die meer vertrouwen hebben in AFS een jaar later hogere verwachtingen hebben van hun leerlingen. In het voortgezet onderwijs besteden leraren met meer vertrouwen in AFS een jaar later meer aandacht aan de thuissituatie en thuiscultuur van leerlingen. Leraren die zich zorgen maken over de AFS-aanpak besteden een jaar later juist minder aandacht aan de thuissituatie van leerlingen.

Positieve ontwikkelingen in het handelen van leraren en aandachtspunten

In het voortgezet onderwijs zijn op familiescholen tussen 2024 en 2025 veranderingen zichtbaar in het handelen van leraren. Leraren hebben hogere verwachtingen van leerlingen en besteden meer aandacht aan wat leerlingen vanuit hun thuissituatie meebrengen. In het primair onderwijs zijn dergelijke veranderingen in deze periode niet gevonden, mogelijk omdat veel po-scholen hier al langer aandacht voor hadden. Tegelijkertijd laten de resultaten ook aandachtspunten zien. Leerlingen geven aan dat zij het belangrijk vinden om serieus genomen te worden. Op sommige scholen, vooral in het vo en in het praktijkonderwijs, ervaren leerlingen lage verwachtingen of vooroordelen vanuit hun leraren. Ook blijkt dat inschattingen die leraren in het po maken over het opleidingsniveau van ouders samenhangen met hun verwachtingen van leerlingen.

Investeren in professionalisering van schoolteams

Familiescholen investeren breed in professionalisering van hun schoolteams, bijvoorbeeld via scholing, trainingen en intervisie. Daarbij is veel aandacht voor attitudes, bewustwording en werken vanuit hoge verwachtingen. Nieuwe familiescholen zetten deze activiteiten relatief iets vaker in dan scholen die al langer meedoen. Personeelwisselingen kunnen deze ontwikkeling soms bemoeilijken.

Samenwerking met partners in en rond de school

Samenwerking met (wijk)partners is een vast onderdeel van de AFS-aanpak. In 2024 werkten familiescholen samen met een groot en divers netwerk van partners, vooral rond opvoedondersteuning, bestaanszekerheid, talentontwikkeling en welzijn van leerlingen. Deze samenwerkingen zijn waardevol, maar ook versnipperd. Bovendien lukt samenwerking met sommige partners niet altijd door capaciteitsproblemen. Familiescholen hebben behoefte aan meer uitwisseling met andere (familie)scholen.

Breed aanbod voor leerlingen

Voor leerlingen bieden familiescholen onder meer een rijke en verlengde schooldag, extra ondersteuning bij basisvaardigheden en voorzieningen, zoals maaltijden. Leerlingen kunnen zich breed ontwikkelen bij de (doorgaans gratis) naschoolse activiteiten. Dit is van waarde voor leerlingen uit gezinnen met minder financiële mogelijkheden, maar in het po weten nog niet alle ouders dit aanbod te vinden. Het aanbod vergroot volgens professionals de leefwereld van leerlingen en bevordert hun sociaal-emotionele ontwikkeling. Sommige ouders maken zich wel zorgen dat de aandacht voor basisvaardigheden onder druk komt te staan door het brede activiteitenaanbod van familiescholen.

Beperkte culturele representatie in het aanbod

Hoewel scholen aandacht hebben voor diversiteit en verschillende culturele achtergronden erkennen, blijkt uit de aanbodinventarisatie en focusgroepen dat er nog beperkt aanbod is dat expliciet gericht is op culturele representatie. Het vieren van verschillende feestdagen komt wel voor, maar er is wellicht ruimte om aandacht voor culturele representatie structureler vorm te geven.

Ondersteuning bij geldzorgen

Ondersteuning bij geldzorgen is op veel scholen een belangrijk onderdeel van de AFS-aanpak. Brugfunctionarissen spelen vaak een centrale rol bij de toeleiding naar hulp. Professionals, vooral in het voortgezet onderwijs, weten in 2025 beter hoe zij geldzorgen kunnen signaleren en waar zij ouders en leerlingen naartoe kunnen doorverwijzen dan een jaar eerder. Scholen ervaren wel handelingsverlegenheid richting ouders met geldzorgen die net boven het minimuminkomen verdienen.

Gelijkwaardig partnerschap met ouders blijft complex

Scholen zetten breed in op ouderbetrokkenheid en ondersteuning van gezinnen. Het aanbod voor ouders is divers en omvangrijk, variërend van laagdrempelige ontmoeting, informatievoorziening en inzet bij de organisatie van activiteiten, tot praktische en financiële ondersteuning bij geldzorgen en opvoedvragen. Scholen investeren veel in het bereiken van ouders, maar ervaren dat sommige groepen moeilijk te betrekken blijven. Ook laat het onderzoek zien dat het aanbod voor ouders in deze fase nog wel eenzijdig is ingericht: scholen bieden ondersteuning aan ouders, maar zetten minder in op ouders als gelijkwaardige partners die actief meebeslissen. Daarmee is de ontwikkeling richting gedeeld eigenaarschap nog niet volledig bereikt, zoals beoogd in de bouwstenen van AFS.

Randvoorwaarden voor bestendiging van de aanpak

Tot slot laat het onderzoek zien dat goede randvoorwaarden cruciaal zijn voor het werken als familieschool. Scholen combineren verschillende subsidiestromen en zetten de AFS-subsidie vaak in om een projectleider in te zetten. Naast geld zijn ook tijd, capaciteit en erkenning belangrijk om de aanpak duurzaam te realiseren.

Het onderzoek loopt door tot 2028. In het eindrapport brengen we de ontwikkelingen en opbrengsten over meerdere jaren verder in beeld.



1 Inleiding

Onder de naam 'Amsterdamse Familieschool' startten in het schooljaar 2019/2020 10 scholen: 8 scholen voor primair onderwijs (po) en 2 scholen voor voortgezet onderwijs (vo). Zij werken aan het verbeteren van de kansengelijkheid voor kinderen en gezinnen in Amsterdam. In 2023/2024 breidde dit aantal, met subsidie van de gemeente, uit naar 39 scholen, waarvan 14 vo-scholen (deels onder de noemer 'Beter Leren Zonder Geldstress'). Voor een overzicht van alle Amsterdamse familiescholen, zie Bijlage 1.

Het doel van een familieschool is om de leefwerelden van kinderen binnen en buiten de school meer op elkaar af te stemmen. De thuissituatie, buurt en sociale omgeving hebben invloed op de ontwikkeling en de kansen van kinderen. Een familieschool richt zich daarom ook op deze context. Bijvoorbeeld door makkelijk vindbare en brede ondersteuning voor kinderen en gezinnen te bieden. De school is daarvoor een logische plek: een vertrouwde omgeving waar gezinnen regelmatig komen.

Om gezinnen goed te kunnen ondersteunen, moet de school ook voor ouders en verzorgers als een veilige, toegankelijke plek voelen. Het schoolteam en de betrokken (wijk)partners dragen hieraan bij vanuit een gedeelde verantwoordelijkheid en hoge verwachtingen naar de leerlingen, ouders, (wijk)partners én naar zichzelf. Ze doen dit samen, met het kind steeds centraal (bron: Gemeente Amsterdam, z.d.). De gemeente Amsterdam onderscheidt zeven verschillende bouwstenen¹ die essentieel zijn voor een succesvolle AFS-aanpak (zie figuur 1.1). Familiescholen gebruiken deze bouwstenen als een leidraad; elke school legt eigen prioriteiten en geeft een eigen invulling aan de bouwstenen, passend bij de context en de behoeften die er leven in en rond de school. Daarnaast ontvangen familiescholen naast de specifieke AFS-subsidie vaak ook andere subsidies vanuit het rijk en/of de gemeente die bedoeld zijn om bij te dragen aan (de subdoelen van) kansengelijkheid. De AFS-subsidie vormt hierop een aanvulling en wordt op verschillende manieren ingezet. Veel scholen financieren hier bijvoorbeeld een aparte projectleider/coördinator mee, maar er zijn ook enkele scholen die de projectleiding intern beleggen bijvoorbeeld bij de directie. Belangrijk is dat de familieschoolgedachte en de aanpak breder zijn dan alleen de financiering die hier apart voor wordt verstrekt; het gaat om het verbinden van de verschillende activiteiten en lijnen in een school, met de bouwstenen als fundament en in samenspraak met het schoolteam. In de huidige context van de manier waarom het onderwijs wordt gefinancierd is naast het AFS-budget ook aanvullende subsidie nodig om een familieschool met aandacht voor alle pijlers te kunnen realiseren.

In opdracht van de gemeente Amsterdam en het Samenwerkingsverband vo Amsterdam-Diemen voeren het lectoraat Armoede Interventies van de Hogeschool van Amsterdam (HvA) en Kohnstamm Instituut tussen 2023 en 2028 een evaluatieonderzoek uit met als doel inzicht verkrijgen in de ontwikkelingen op de familiescholen. We brengen de implementatie van de AFS-aanpak in kaart en onderzoeken in hoeverre deze vernieuwende 'bottom-up' aanpak leidt tot veranderingen op school-, kind- en gezinsniveau. Dit doen we door jaarlijks een online vragenlijst uit te zetten onder het personeel van alle deelnemende scholen, een aanbodinventarisatie te maken voor elke school en focusgroepen te houden met

1 De bouwstenen zijn ontwikkeld toen het onderzoek al was opgestart. Methodologisch kunnen we de onderzoeksresultaten daarom niet een-op-een relateren aan de bouwstenen, maar ze bieden wel een goede kapstok om de tussentijdse resultaten aan op te hangen.

professionals, ouders en leerlingen op vijftien scholen. In dit rapport beschrijven we de tussentijdse onderzoeksbevindingen over de periode 2024-2025 vanuit deze verschillende onderzoeksactiviteiten.



Figuur 1.1 Aanpak Amsterdamse Familiescholen (Afbeelding: Gemeente Amsterdam)



2 Onderzoeksmethoden

Dit onderzoek bestaat uit drie deelstudies die samen zicht geven op de ontwikkeling van de aanpak.

- **Deelstudie 1**, het vragenlijstonderzoek, brengt jaarlijks in kaart hoe professionals de AFS-aanpak ervaren en welke veranderingen zichtbaar zijn in attitudes en handelen.
- **Deelstudie 2**, de aanbodinventarisatie, laat zien welk (beoogd) aanbod alle familiescholen organiseren binnen de bouwstenen van de familieschoolgedachte.
- **Deelstudie 3**, de focusgroepen, verdiept deze bevindingen met ervaringen van professionals, ouders en leerlingen op vijftien scholen.

In deze tussenrapportage beschrijven we de resultaten van de eerste twee metingen van de vragenlijst (2024 en 2025) en de resultaten van de eerste meting van de aanbodinventarisatie en focusgroepen (2024). Begin 2028 verschijnt de eindrapportage van dit onderzoek, waarin we de ontwikkelingen en opbrengsten over een langere periode in beeld brengen op basis van de overkoepelende resultaten van vier vragenlijstmetingen en aanbodinventarisaties (2024, 2025, 2026 en 2027), en drie rondes focusgroepen (2024, 2025, 2026).

Noten vooraf:

Bij **deelstudie 1** schrijven we 'respondenten' wanneer we rapporteren over vragen die door alle schoolprofessionals ingevuld konden worden, en 'leraren' als we rapporteren over vragen die alleen ingevuld konden worden door mensen die aangaven minimaal één keer per week les te geven. Bij de focusgroepen bedoelen we met 'deelnemers' alle schoolprofessionals.

We beschrijven per hoofdstuk de resultaten van de deelstudies die met de betreffende bouwsteen/bouwstenen samenhangen. Dit betekent dat we niet in elk hoofdstuk alle deelstudies presenteren.

Deelstudie 1 gaat in op de bouwstenen 1,2, 5 en 6. **Deelstudie 2** en **3** gaan in op alle bouwstenen.

2.1 Deelstudie 1

In deelstudie 1 brengen we jaarlijks (2024 t/m 2027) AFS-thema's in kaart met een digitale vragenlijst onder alle leraren en professionals die binnen de school betrokken zijn bij de AFS-aanpak. In deze rapportage beschrijven we de eerste twee metingen, in 2024 en in 2025.

Met de vragenlijst brengen we veranderingen over de jaren heen in kaart. In deze rapportage doen we dat voor 2024 en 2025 voor po en vo apart. De schalen die we gebruiken zijn niet genormeerd; we weten niet hoe een gemiddelde Nederlandse school hierop scoort. Hierdoor is de vragenlijst niet geschikt om uitspraken te doen over de vraag of een score op zichzelf hoog of laag is.

Tussen de meivakantie en de zomervakantie in 2024 en in 2025 verspreidden we een digitale vragenlijst onder alle familiescholen. Zie voor een beschrijving van de vragenlijst het kader hieronder. Binnen de familiescholen verspreidden projectleiders de vragenlijst onder alle schoolleiders, intern begeleiders, zorgcoördinatoren, decanen, AFS-projectleiders en leraren, en verder iedereen die consistent een rol speelt bij de opzet of uitvoering van AFS of mensen van wie verwacht werd dat zij in de toekomst hierbij een rol zullen spelen. Het invullen van de vragenlijst duurde ongeveer twintig minuten.

DE VRAGENLIJST

Met de vragenlijst meten we de bekendheid van en het draagvlak voor de AFS-aanpak en concepten die belangrijk zijn om kansengelijkheid te bevorderen (zie Theoretisch Kader, paragraaf 2.4). We maken hiervoor zo veel mogelijk gebruik van gevalideerde schalen: vragenlijsten die in eerdere onderzoeken al hebben laten zien dat ze geschikt zijn om te gebruiken. Deze schalen bestaan meestal uit meerdere items (een soort stellingen) die samen een score op de schaal vormen.

Zie voor de uitkomsten die we hebben gemeten en per concept een voorbeelditem uit de vragenlijst de tabel onderaan dit kader. De uitkomsten met een * gingen over lesgeven en vragen hierover werden daarom alleen beantwoord door leraren (iedereen die aangaf tenminste één keer per week les te geven). De andere uitkomsten hebben we bij alle respondenten gemeten. Alle schalen hadden in beide onderzoeksjaren een goede betrouwbaarheid, zie Bijlage 2.

Daarnaast hebben we gemeten hoe respondenten omgaan met geldzorgen en opvoedvragen bij ouders. Hiervoor ontwierpen we zelf items die we op itemniveau, dus niet als schaal, analyseerden. We analyseren of respondenten: weten hoe ze geldzorgen kunnen herkennen; geldzorgen bespreekbaar kunnen maken; weten naar wie ze intern en extern kunnen verwijzen bij geldzorgen en bij opvoedvragen; vinden dat hun school voldoende doet voor ouders met geldzorgen en dat ouders op hun school terecht kunnen met geldzorgen.

Ook hebben we verschillende achtergrondvariabelen gemeten zoals: functie binnen de school; aantal jaren leservaring; het percentage leerlingen in een klas dat volgens leraren een andere thuistaal heeft, ouders heeft met maximaal mbo als hoogst genoten opleiding en een migratieachtergrond heeft. Ook registreerden we per school het onderwijstype (po, vo, go), of de school in de pilot zat en dus al langer een familieschool is, of scholen een hele of halve subsidie ontvangen en het stadsdeel waar een school staat.

Uitkomst	Items	Voorbeelditem
Op de hoogte zijn van AFS	1	'In hoeverre bent u op de hoogte van de AFS-aanpak op uw school (ook als die nog niet wordt uitgevoerd)?'
Vertrouwen in AFS ²	3	'Ik ben gemotiveerd om (straks) bij te dragen aan de uitvoering van de AFS-aanpak op mijn school.'
Zorgen over AFS	1	'Ik heb zorgen of bezwaren over wat de AFS-aanpak op mijn school van mij vraagt/zal vragen.'
Vertrouwen in collega's ³	4	'Op deze school kijken collega's naar elkaar om.'
* Aandacht voor de thuissituatie	9	'In mijn klas nodig ik kinderen uit om te vertellen over personen die belangrijk zijn.'

2 Alleen voor respondenten die aangaven tenminste enigszins op de hoogte te zijn van AFS. Hetzelfde geldt voor 'Zorgen over AFS'.

3 We gebruikten de *Omnibus Trust Scale* (Hoy & Tschannen-Moran, 2003).

* Aandacht voor de thuiscultuur	6	'In mijn klas besteden we aandacht aan de feestdagen die leerlingen thuis vieren.'
* Ruimte voor thuistaal⁴	2	'In mijn klas mogen kinderen met elkaar spreken in de taal die zij het liefst spreken.'
* Growth mindset⁵	3	<i>Leraren lezen eerst een tekst over een fictieve leerling, Jack, die moeite heeft met leren.</i> 'Jack kan misschien wel betere cijfers halen, maar zijn leervermogen verandert niet.' ⁶
* Verwachtingen voor de toekomst⁷	6	<i>Leraren namen voor deze vragen een specifieke klas in gedachten.</i> 'Ik denk dat mijn leerlingen de inhoud van de lessen zullen begrijpen.'
* Verwachtingen in de klas⁸	5	<i>Leraren namen voor deze vragen een specifieke klas in gedachten.</i> 'Zoveel leerlingen hebben dingen snel door, zij begrijpen bijvoorbeeld snel nieuwe spelletjes.'
Visie op ouderbetrokkenheid	6	'Leraren en ouders hebben een gedeelde verantwoordelijkheid inzake het creëren van goede omstandigheden voor het leren en ontwikkelen van leerlingen.'
* Meebeslissen (ouders laten meebeslissen over het onderwijs)	4	'Ik vraag ouders naar hun mening over de beste manier om hun kind te begeleiden.'
* Wederzijds informeren⁹ (tussen ouders en leraren over leerlingen)	6	'Ouders houden mij goed op de hoogte van de thuissituatie en andere belangrijke zaken.'

2.1.1 Data-analyse

In totaal vulden 845 mensen de vragenlijst in 2024 in (518 in het po en 327 in het vo) en 799 in 2025 (516 in het po en 283 in het vo). Analyses voerden we uit in SPSS.

Voor alle respondenten hebben we geanalyseerd of de scores in 2025 verschillen van de scores in 2024¹⁰. Dit geeft een indicatie of attitudes of gedrag van respondenten tussen 2024 en 2025 zijn veranderd.

4 We gebruikten voor 'Aandacht voor de thuissituatie', 'Aandacht voor de thuiscultuur' en 'Ruimte voor de thuistaal' de Leerkrachtvragenlijst Buitenschoolse Kennisbronnen (Bonfiglio et al., 2024). Op basis van onze data hebben we de vier originele subschalen teruggebracht naar drie subschalen, zie Bijlage 2.

5 Afkomstig uit de *Teacher Growth Mindset*-schaal (MacDonnell Mesler et al., 2021).

6 Items werden omgescoord zodat hogere scores een hogere mate van *growth mindset* reflecteren.

7 We gebruikten hiervoor de *Teacher Expectation Scale* (Hasan & Yakar, 2022).

8 We gebruikten hiervoor de aangepaste versie van de *Child Adaptive Behavior Inventory* (Malone, 2018).

9 Voor 'Visie op ouderbetrokkenheid', 'Meebeslissen' en 'Wederzijds informeren' gebruikten we de bijbehorende subschalen van de Vragenlijst Ouderbetrokkenheid (Leenders et al., 2018). Op basis van onze data hebben we één item uit de subschaal 'Visie op ouderbetrokkenheid' niet meegenomen in de analyses. Zie Bijlage 2 voor meer informatie.

10 Dit hebben we met t-toetsen gedaan.

Daarnaast hebben we voor de meeste uitkomsten aanvullende analyses gedaan waarbij we alleen de data van respondenten die de vragenlijst twee jaar op rij hebben ingevuld gebruikten om te zien of hun antwoorden in de tussentijd zijn veranderd¹¹. Met deze analyses konden we rekening houden met de afhankelijkheid van de data: in allebei de jaren zijn de data van dezelfde respondenten en daarom lijken de antwoorden op elkaar. Door hier rekening mee te houden, geven deze analyses een zuiverder beeld van veranderingen binnen personen. Het nadeel is echter dat we maar een deel van de data konden gebruiken (ongeveer 30 procent van de po-data en 20 procent van de vo-data).

Ten slotte hebben we geanalyseerd of de scores van een respondent in 2025 voorspeld werden door scores in 2024¹², waarbij we rekening hielden met de effecten van andere scores.

2.2 Deelstudie 2

In deelstudie 2 brengen we jaarlijks (2024 t/m 2027) in kaart welk (beoogd) aanbod familiescholen inzetten binnen de verschillende bouwstenen van de AFS-aanpak. Deze aanbodinventarisatie geeft inzicht in wat scholen hebben gedaan, aan het doen zijn of van plan zijn te doen om kansengelijkheid te bevorderen en armoede te bestrijden. Deze methode maakt het mogelijk om de ontwikkeling van het aanbod door de jaren heen zichtbaar te maken en verschillen tussen (groepen) scholen in beeld te brengen.

2.2.1 Dataverzameling

De aanbodinventarisatie is gebaseerd op alle voortgangsgesprekken die de gemeente Amsterdam in 2024 heeft gevoerd met 41 familiescholen (po en vo). De gesprekken zijn door de gemeente samengevat en met het onderzoeksteam gedeeld. Sommige scholen voeren gezamenlijke gesprekken, bijvoorbeeld omdat zij een gezamenlijke subsidie ontvangen. Het gaat daarom in totaal om 39 gesprekken.

2.2.2 Data-analyse

We analyseren de verslagen systematisch in MAXQDA, een programma voor kwalitatieve data-analyse. We coderen alle verslagen op basis van een vooraf opgesteld codeboek met (sub)codes die gekoppeld zijn aan doelen en interventies voor leerlingen, ouders/gezinnen, en schoolteam/buurt; kenmerken van implementatie (bijvoorbeeld gerealiseerd vs. nog gepland); en inzet van samenwerkingspartners. Tijdens het coderen passen we open codering toe wanneer verslagen nieuwe vormen van aanbod beschrijven. In de eindrapportage nemen we ook andere codes mee, zoals op welke doelgroep scholen zich richten en in hoeverre zij *evidence informed* werken.

Voor zover mogelijk brengen we ook verschillen in beeld tussen de tien scholen die al sinds 2019/2020 een Amsterdamse Familieschool zijn en in de eerdere evaluatie deelnamen (Vaessen et al., 2023), en de nieuwe lichter van 2023/2024. Deze vergelijkingen blijven voorlopig indicatief; in de eindrapportage kunnen we trends over tijd preciezer duiden. Daarnaast brengen we verschillen tussen po en vo in beeld. In de eindrapportage bekijken we ook of er verschillen zijn tussen andere groepen, zoals scholen die wel en niet inzetten op professionalisering.

11 Dit hebben we gedaan met *paired t*-toetsen.

12 Hiervoor hebben we een *repeated measures*-model gebouwd waarin we achtergrondvariabelen en een aantal uitkomstmaten hebben toegevoegd die een significant effect hebben op onze uitkomstmaten in jaar 2: 'Percentage leerlingen met ouders met maximaal mbo als hoogst genoten opleiding (volgens leraren)', 'Percentage leerlingen met een migratieachtergrond (volgens leraren)', 'Percentage leerlingen met een andere thuistaal dan Nederlands (volgens leraren)' 'Op de hoogte zijn van AFS', 'Zorgen over de AFS' en 'Vertrouwen in AFS'.

Omdat elke school jaarlijks een nieuw gesprek voert, brengen we in de eindrapportage ook de ontwikkeling van het aanbod over tijd in beeld. Om te waarborgen dat we een volledig beeld schetsen, koppelen scholen vanaf 2026 jaarlijks aan ons terug of de gecodeerde interventies volledig zijn, of dat er aanvullingen nodig zijn.

2.2.3 Afbakening

Scholen noemen in de voortgangsgesprekken zowel gerealiseerde activiteiten als activiteiten die gepland zijn voor het nieuwe schooljaar. In deze rapportage maken we hier nog geen onderscheid tussen. In de eindrapportage verwerken we wel expliciet welke interventies *gerealiseerd* zijn, en welke interventies alleen nog *gepland* waren in het betreffende jaar.

Omdat familiescholen verschillende subsidies inzetten om aan kansengelijkheid en armoedebestrijding te werken, gaat het in de aanbodinventarisatie niet alleen om activiteiten die *volledig* binnen de AFS-subsidie vallen. Het gaat ook om activiteiten die *gedeeltelijk* vanuit deze subsidie zijn gefinancierd, én activiteiten die *niet* vanuit AFS worden gefinancierd maar in de praktijk wel worden beschouwd als belangrijk onderdeel van de familieschool omdat zij bijdragen aan dezelfde doelen.

De aanbodinventarisatie is uitsluitend gebaseerd op de voortgangsgesprekken met de gemeente. In de focusgroepen (deelstudie 3) komen soms andere activiteiten of ervaringen naar voren, bijvoorbeeld doordat dit langere gesprekken zijn met meer deelnemers, of omdat het gesprekken zijn met onderzoekers in plaats van met de gemeente.

De aanbodinventarisatie staat in het rapport steeds gepresenteerd in kaders. Niet ieder onderwerp uit een hoofdstuk heeft een aanbodkader: alleen wanneer de aanbodinventarisatie informatie opleverde, staat een kader.

2.3 Deelstudie 3

Ter verdieping van de resultaten van de vragenlijst en de aanbodinventarisatie organiseren we jaarlijks focusgroepen met professionals (onder anderen leraren en schoolleiders, maar ook buurtteammedewerkers, brugfunctionarissen, projectleiders, etc.), ouders (alleen in het po) en leerlingen op vijftien scholen (negen po, zes vo).

2.3.1 Dataverzameling

Professionals nemen deel aan de focusgroepen op aansturing van de AFS-projectleider en/of de contactpersoon in de school. Ouders en leerlingen werven we in overleg met de scholen.

In totaal zijn er in het eerste onderzoeksjaar op de 15 scholen 39 focusgroepen georganiseerd waaraan 291 personen deelnamen: 98 professionals, 76 ouders/verzorgers en 117 leerlingen. Het aantal deelnemers per focusgroep varieerde tussen de 3 en de 14 deelnemers. Hoewel de deelnemers van de focusgroepen niet altijd representatief zijn voor de gehele populatie (ouders die deelnemen aan een focusgroep zijn bijvoorbeeld doorgaans relatief al redelijk betrokken bij de school), geven de resultaten gezien de aantallen een goed beeld van de ervaringen van professionals, leerlingen en ouders in het eerste (of voor de scholen uit de eerste lichting; nieuwe) AFS-jaar op hun school.

2.3.2 Data-analyse

Voor de focusgroepen gebruiken we een interviewleidraad gebaseerd op het eerste evaluatieonderzoek (Vaessen et al., 2023) en op het theoretisch kader (zie paragraaf 2.4).

Met de focusgroepen krijgen we vanuit verschillende perspectieven antwoord op de volgende vragen:

- Wat levert de AFS-aanpak volgens betrokken op?
- Wat gaat volgens betrokkenen daarbij goed, wat niet en waarom (niet)?
- Wat zijn volgens betrokkenen belangrijke randvoorwaarden voor een optimaal resultaat?
- Wat zijn de ervaringen van professionals, ouders en leerlingen met de familieschool-aanpak?

Van elke focusgroep maken we een verslag dat we coderen en analyseren in MAXQDA. Scholen kregen na elke focusgroep een samenvatting van de twee of drie focusgroepen (vo of po) teruggekoppeld.

2.4 Theoretisch kader

We zijn het onderzoek gestart met een literatuuroverzicht om een theoretisch kader met betrekking tot het bevorderen van kansengelijkheid en het bestrijden van armoede op scholen te ontwikkelen. De resultaten gebruikten we om de onderzoeksinstrumenten te (door)ontwikkelen en om onze resultaten te interpreteren. Belangrijk is dat het theoretisch kader niet uitputtend is en zich met betrekking tot armoedebestrijding in het onderwijs alleen richtte op Nederland en wat daar in 2024 over bekend was. Voor het eindrapport wordt dit kader aangevuld met de nieuwste inzichten.

Kader 2.2 Inzichten uit de literatuur

THEORETISCH KADER

Bevorderen van kansengelijkheid op scholen

Verwachtingen van leerlingen

- Verwachtingen die leraren van hun leerlingen hebben, beïnvloeden de kansen van leerlingen.
- Als leraren (onbewust) lagere verwachtingen hebben van sommige leerlingen, gedragen zij zich ook anders naar die leerlingen (bijvoorbeeld meer structuur bieden, meer complimenteren voor makkelijke taken, vaker gesloten vragen stellen; Batruch et al., 2023; Bloem et al., 2023; Schoneveld & Brummelman, 2023).
- Dit is vaker het geval bij leerlingen met een lagere sociaaleconomische status en leerlingen met een migratieachtergrond (Timmermans et al., 2015; Pit-ten Cate & Glock, 2018). Deze leerlingen hebben daardoor minder leermogelijkheden en vaker een laag zelfbeeld, wat kan leiden tot minder goede leeruitkomsten en een moeizamere schoolloopbaan (McKown & Weinstein, 2008).

Culturele competenties en attitudes

- Aandacht voor en waardering van buitenschoolse kennisbronnen is van belang voor kansengelijkheid.
- Leerlingen afkomstig uit culturele minderheidsgroepen behalen betere leerprestaties op scholen waar expliciet aandacht is voor culturele verschillen en waar deze worden gewaardeerd en gezien als belangrijk (Birnbau et al., 2020).

- Leerlingen met een andere culturele achtergrond behalen minder goede leerprestaties op scholen waar culturele verschillen niet worden benoemd of waar wordt gedaan alsof deze niet bestaan, bijvoorbeeld om discriminatie te voorkomen (Birnbaum et al., 2020).

Kwaliteit van leraren

- Leerlingen presteren beter als hun leraar meer ervaring heeft, of meer doet aan professionalisering (Fischer et al., 2020). Dit is met name het geval voor lager presterende leerlingen (Aaronson et al., 2007).
- Helaas hebben juist leerlingen met een lagere sociaaleconomische status minder vaak les van deze leraren (Borman & Kimball, 2005).
- Dit komt doordat leraren gemiddeld minder lang blijven werken op scholen met meer leerlingen met een lagere sociaaleconomische status (Borman & Kimball, 2005).

Vroege vs. late selectie

- Leerlingen later selecteren voor een bepaald onderwijstype (bijvoorbeeld vmbo, havo, vwo) komt kansengelijkheid ten goede. Dit kan bijvoorbeeld door een brede brugklas.
- Hoe vroeger leerlingen geselecteerd worden voor een onderwijstype, hoe vaker zij hetzelfde onderwijstype gaan volgen als hun ouders hebben gedaan (Brunello & Checchi, 2007; Schütz et al., 2008).
- Een leerling met lager opgeleide ouders heeft dus meer kans om op een hoger onderwijstype te belanden als de selectie later plaatsvindt.

Schoolteam efficacy

- Het lukt scholen beter om leerlingen met verschillende achtergronden dezelfde kansen te bieden als de *collective efficacy* binnen het schoolteam hoog is (Goddard et al., 2000; Gray, 2016; Olsson et al., 2017).
- Dit betekent dat er binnen het team veel vertrouwen is in de capaciteit van het *team als geheel* om leerlingen te laten excelleren.
- Als dit vertrouwen hoog is, kunnen mensen in het team meer inzet, creativiteit en volhardendheid opbrengen om de gezamenlijke doelen te bereiken (Bandura, 1977; Sampson et al., 1999).
- Op deze scholen zijn de verschillen in leeruitkomsten tussen leerlingen met een lagere sociaaleconomische status of een migratieachtergrond en leerlingen met een hogere sociaaleconomische status of zonder migratieachtergrond *minder groot* dan op scholen waar dit vertrouwen lager is (Goddard et al., 2017).

Armoedebestrijding in het onderwijs

Werkwijzen/concrete handvatten voor professionals t.b.v. armoedebestrijding

- Signaleren omvat het opbouwen van relaties, het herkennen en bespreken van signalen en het zorgen voor een warme overdracht. Ondersteunen bestaat uit het beheersen van schoolkosten en het bieden van financiële en materiële steun. Stimuleren gebeurt onder andere via financiële en leefstijleducatie en door ouders te ondersteunen (Lusse & Kassenberg, 2022).

Hulpbronnen, schoolprestaties en inkomen

- Onder hulpbronnen worden ontwikkelmogelijkheden verstaan, zoals de mogelijkheid om boeken te lezen en musea te bezoeken, ontspanningsmogelijkheden, zoals sporten en op vakantie gaan, en voorzieningen thuis, zoals een dagelijks ontbijt en het hebben van een eigen kamer.
- Er bestaan grote verschillen in de mate waarin kinderen gebruik kunnen maken van hulpbronnen. Dit hangt samen met schoolprestaties. Kinderen groeien op in wijken met verschillende niveaus van leefbaarheid die ook een bron van kansenongelijkheid blijken te zijn. Doorrekening van deze verschillen toont een effect aan op het latere inkomen (Ter Weel et al., 2022).

Evaluatie gebruik budget voor ontbijt of lunch

- Uit een evaluatie van het Jeugdeducatiefonds (2023) blijkt dat 63 procent van de leraren merkt dat kinderen zich beter kunnen concentreren sinds het aanbieden van budget voor ontbijt en lunch. Ook motivatie en inzet van kinderen is volgens 46 procent van de respondenten omhoog gegaan. Bijna een derde (32 procent) van de respondenten geeft aan dat de cognitieve prestaties van kinderen verbeterd zijn.

Kinderen in armoede op basisscholen

- Uit een onderzoek onder leraren in Rotterdam Delfshaven die zijn bevraagd naar armoede in de klas, blijkt dat 65 procent in de klas één of meer leerlingen heeft die leven in armoede (Palm & Helden, 2019). De leraren herkennen armoede het vaakst aan de kleding en/of schoenen van leerlingen (78 procent).
- Een kwart (26 procent) van de leraren geeft aan ook andere signalen van armoede te herkennen.
- Ruim de helft (55 procent) van de leraren geeft aan dat in armoede opgroeien van leerlingen een negatieve invloed heeft op de leerprestaties, waarbij 7 procent aangeeft dat het veel invloed heeft op hun leerprestaties. Een kwart (24 procent) denkt dat armoede geen of nauwelijks negatieve gevolgen heeft voor de leerprestaties.

Het waarom en hoe van de Familieschool: doel en benadering (bouwsteen 1 en 2)

Waarom wordt de familieschool ontwikkeld (doel)?

Bouwsteen 1: Streven naar kansengelijkheid en inclusief onderwijs

- School heeft een duidelijke en gedeelde visie op kansengelijkheid en inclusief onderwijs.
- School zorgt actief voor een omgeving waarin volop mogelijkheden worden geboden en niets de ontwikkeling van het kind in de weg staat.
- School investeert ongelijk voor gelijke kansen.

Hoe wordt de familieschool ontwikkeld (benadering)?

Bouwsteen 2: Familieschoolcultuur: kinderen eerst!

- School zet het belang van kinderen voorop.
 - School versterkt de positie en expertise van de leerkracht.
 - School geeft aandacht aan verschillen en benut deze als kracht.
 - School heeft positieve en hoge verwachtingen van kinderen, ouders en team.
-

3.1 Inleiding

Bij bouwstenen 1 en 2 staan een gedeelde visie op kansengelijkheid en de ontwikkeling van een familieschoolcultuur binnen de school centraal. De vragenlijst laat zien in hoeverre de medewerkers de AFS-aanpak kennen, er vertrouwen in hebben en welke professionele attitudes zij ontwikkelen waarvan we weten dat ze bijdragen aan kansengelijkheid. De resultaten van deelstudie 2 en 3 geven een beeld van waar scholen in 2024 stonden op het gebied van professionalisering van het schoolteam, (door)ontwikkeling van de AFS-aanpak en -visie, en overige interventies.

3.2 Samenvattende conclusies

- De (door)ontwikkeling van de AFS-aanpak en -visie is in beweging, vooral in het po. Veel scholen werken aan een gedeelde visie en draagvlak voor de aanpak. (deelstudie 2) In het po is AFS goed bekend binnen het schoolteam en er is vaak al een visie die hierbij aansluit. (deelstudie 2/3) Als familieschool bestendigen scholen deze visie. In het vo is AFS nog niet bij iedereen bekend en het vormen van een gezamenlijke visie is daar vaker in de beginfase. (deelstudie 3)
- Familiescholen investeren breed in professionalisering, vooral via scholing, trainingen en intervisie. Daarbij ligt de nadruk op het versterken van expertise, attitudes en hoge verwachtingen. Nieuwe familiescholen zetten daarbij verhoudingsgewijs iets vaker professionaliseringsactiviteiten in dan de eerste lichting familiescholen, richten iets vaker interne projectteams in en besteden iets meer aandacht aan (vroeg)signalering van armoedeproblematiek. (deelstudie 2) Veel scholen zien inzet op het (beter) bereiken van ouders als belangrijke eerste professionaliseringsstap om (armoede) problematiek beter te signaleren. (deelstudie 3)

- ▶ In het po zijn weinig veranderingen ten opzichte van vorig jaar qua draagvlak onder professionals, vertrouwen in elkaar en in de AFS-aanpak, professionele attitudes en gedrag. Wel zijn professionals beter op de hoogte van de familieschool. (deelstudie 1)
- ▶ In het vo zijn meer veranderingen ten opzichte van vorig jaar: professionals zijn ook hier beter op de hoogte van de familieschool en daarnaast hebben leraren hogere verwachtingen van hun leerlingen en besteden zij meer aandacht aan de thuissituatie en -cultuur en bieden zij ruimte voor de thuistaal van hun leerlingen. Onder respondenten die de vragenlijst beide jaren invulden is het vertrouwen in collega's gedaald. (deelstudie 1)
- ▶ Leerlingen vinden het belangrijk dat ze positief bejegend worden en serieus genomen worden. Op veel scholen gaat dit goed, maar leerlingen in praktijkonderwijs ervaren soms dat leraren lage verwachtingen van hen hebben. (deelstudie 3)
- ▶ Hoe beter po-leraren op de hoogte zijn van de AFS-aanpak en hoe meer vertrouwen zij daarin hebben, hoe positiever zij een jaar later scoren op verwachtingen van hun leerlingen. Leraren die meer vertrouwen hebben in AFS, scoren een jaar later ook hoger op hun verwachtingen voor de toekomst van leerlingen en op hun visie op ouderbetrokkenheid. (deelstudie 1)
- ▶ Vo-leraren die meer vertrouwen hebben in de AFS-aanpak besteden een jaar later meer aandacht aan de thuiscultuur en thuissituatie van hun leerlingen. Leraren die zich zorgen maken over de AFS-aanpak besteden een jaar later juist minder aandacht aan de thuissituatie van leerlingen. (deelstudie 1)
- ▶ Po-leraren die in 2024 bij een groter aandeel van hun leerlingen inschatten dat ouders maximaal mbo hadden afgerond, hebben in 2025 lagere verwachtingen van hun leerlingen. Daarnaast hebben vo-leraren die in 2024 bij een groter aandeel van hun leerlingen inschatten dat zij een andere thuistaal dan het Nederlands hebben, in 2025 minder aandacht voor de thuissituatie van hun leerlingen. (deelstudie 1)

3.3 Aanbevelingen

- ▶ Investeer blijvend in bekendheid met en vertrouwen in de AFS-aanpak binnen het schoolteam. Bekendheid en vertrouwen hangen samen met hogere verwachtingen van leerlingen en meer aandacht voor hun thuissituatie en -cultuur. Borg dit als expliciete taak van de projectleider, leg dit vast in het taakprofiel, en ondersteun dit met gerichte teamactiviteiten en communicatie.
- ▶ Blijf werken aan een gedeelde AFS-visie. In het po ligt de nadruk op bestendiging van de visie, terwijl in het vo vaak nog sprake is van visieontwikkeling en draagvlakopbouw. Stem de aanpak hierop af en blijf AFS structureel agenderen in overleggen en studiedagen.
- ▶ Besteed blijvend aandacht aan hoge verwachtingen en gelijke kansen voor leerlingen. Professionaliseer gericht op hoge verwachtingen, een *growth mindset* en reflectie op impliciete aannames, met name in het vo en in het praktijkonderwijs. Bespreek in het team hoe inschattingen over het opleidingsniveau van ouders kunnen doorsijpelen in verwachtingen van leerlingen.

3.4 Resultaten deelstudie 1

We hebben onder leraren professionele attitudes en handelen gemeten waarvan we vanuit het **theoretisch kader** (zie paragraaf 2.4) weten dat deze belangrijk zijn voor kansengelijkheid: aandacht voor de thuissituatie, aandacht voor de thuiscultuur, ruimte voor de thuistaal in de klas, een *growth mindset* (het geloof dat leerlingen hun capaciteiten en leerprestaties kunnen verbeteren), de verwachtingen die leraren hebben voor de toekomst van hun leerlingen en de verwachtingen die zij van hun leerlingen in de klas hebben. Zie kader 2.1. 'Beschrijving vragenlijst' voor uitleg over de vragen die we hiervoor gesteld hebben.

We laten zien hoe deze uitkomsten zich tussen 2024 en 2025 hebben ontwikkeld.

3.4.1 Primair onderwijs

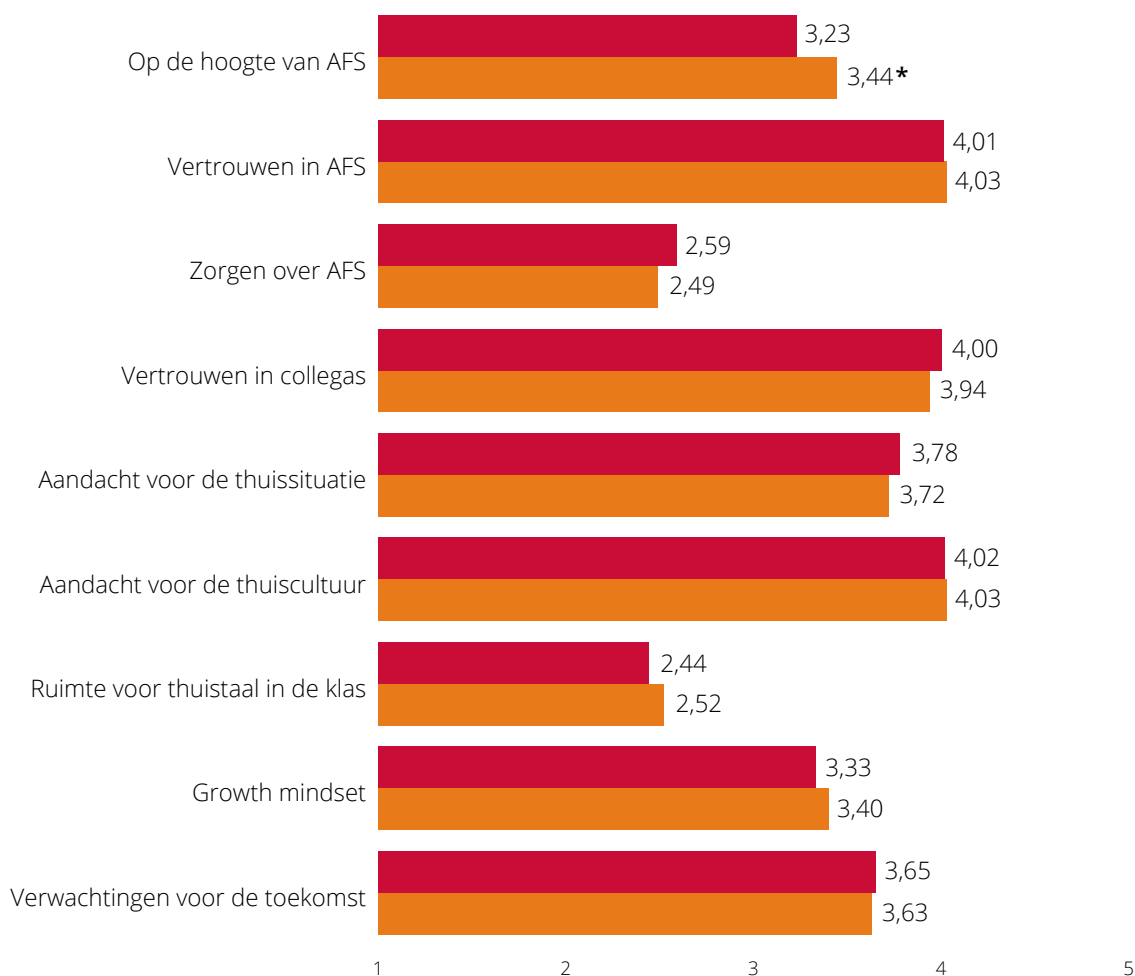
In het po zijn respondenten in 2025 beter op de hoogte van de AFS-aanpak op hun school dan in 2024 (zie Figuren 3.1 en 3.2). Wat betreft het vertrouwen dat respondenten hebben in AFS en in hun collega's en de zorgen die zij hebben over AFS zijn er geen verschillen tussen 2024 en 2025. Ook leraren verschilden in 2025 niet in aandacht voor de thuissituatie, aandacht voor de thuiscultuur, ruimte voor de thuistaal in de klas, *growth mindset*, hoge verwachtingen voor de toekomst van hun leerlingen en de verwachtingen van leerlingen in de klas ten opzichte van 2024.¹³

13 Alle uitkomsten in deze alinea zijn gebaseerd op t-toetsen. Deze toetsen houden geen rekening met de afhankelijkheid van de data; een deel van de onderzoeksgroep bestond beide jaren uit dezelfde respondenten. Zie voor de beschrijvende en toetsende statistieken Bijlage 3.

Vertrouwen, draagvlak, attitudes en leraargedrag in 2024 en 2025

Primair onderwijs

■ 2024 ■ 2025



Figuur 3.1. Gemiddelde schaalscores op de uitkomsten in 2024 en 2025 in het po. Een hogere score duidt op een hogere mate van de betreffende attitude of het betreffende gedrag. De schalen zijn opgebouwd uit meerdere items met antwoordcategorieën op een vijfpuntsschaal (1 = helemaal niet mee eens/klopt helemaal niet, 5 = helemaal mee eens/klopt helemaal).

Verwachtingen in de klas in 2024 en 2025

Primair onderwijs

■ 2024 ■ 2025



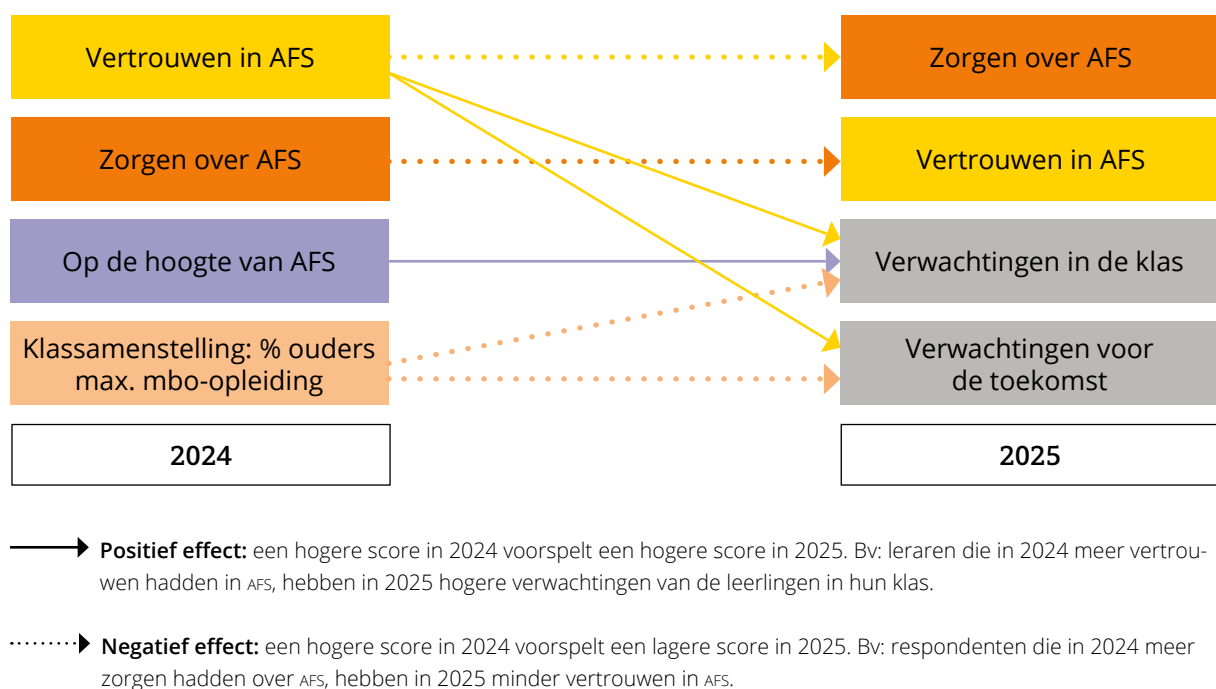
Figuur 3.2. Gemiddelde scores op 'Verwachtingen in de klas' in 2024 en 2025 in het po. Een hogere score duidt op hogere verwachtingen van het leervermogen van leerlingen. Leraren beantwoordden meerdere items met antwoordcategorieën op een tienpuntsschaal (1 = 0-10%, 10 = 91-100%).

We hebben ook specifiek gekeken naar de groep respondenten die zowel in 2024 als in 2025 deelnam, om te zien of hun antwoorden in de tussentijd veranderden. Uit deze analyse¹⁴ bleken in het po helemaal geen verschillen tussen 2024 en 2025. Dus ook de mate waarin respondenten op de hoogte waren van AFS verschilde in deze groep niet.

Hoewel er weinig verschillen zijn tussen de onderzoeksjaren, zijn er wel verschillen *tussen* respondenten onderling. Om een deel van deze variatie te verklaren, toetsten we of de scores van een respondent in 2025 voorspeld werden door scores in 2024, waarbij we controleerden voor andere uitkomsten.¹⁵ Dit bleek het geval voor 'Zorgen over AFS', 'Vertrouwen in AFS', 'Verwachtingen in de klas' en 'Verwachtingen voor de toekomst' (zie Figuur 3.3).

Voorspellers in 2024 voor uitkomsten in 2025

Primair onderwijs



Figuur 3.3 Voorspellende variabelen in 2024 voor uitkomsten in 2025 in het po, gecontroleerd voor andere controlevariabelen. Gebaseerd op een *repeated measures*-model.

14 Gebaseerd op *paired t*-toetsen. Deze toetsen houden rekening met de afhankelijkheid van de data. Zie voor de toetsende statistieken Bijlage 3.

15 Dit deden we met een *repeated measures*-model. Zie voor meer informatie over hoe dit model tot stand kwam, de controlevariabelen en de toetsende statistieken Bijlage 4.

Respondenten die in 2024 meer vertrouwen hadden in de AFS-aanpak, maken zich in 2025 minder zorgen over de AFS-aanpak en hebben hogere verwachtingen van hun leerlingen, zowel in de klas als voor de toekomst. Voor elk punt dat respondenten in 2024, op basis van een vijfpuntsschaal, hoger scoorden op 'Vertrouwen in AFS', scoren zij in 2025 bijna een halve punt lager op 'Zorgen over AFS', bijna één punt hoger op 'Verwachtingen in de klas'¹⁶ en bijna een halve punt hoger op 'Verwachtingen voor de toekomst'. Andersom zien we eenzelfde effect. Respondenten die zich in 2024 meer zorgen maakten over AFS, hebben in 2025 minder vertrouwen in de AFS-aanpak op hun school.

Of en in hoeverre leraren in 2024 op de hoogte waren van de AFS-aanpak op hun school voorspelde daarnaast de verwachtingen die zij hebben van leerlingen in de klas, waarbij elk punt dat zij in 2024 hoger scoorden op 'Op de hoogte zijn' een hogere score van bijna een half punt op 'Verwachtingen in de klas' voorspelde.

Daarnaast bleek ook dat de inschatting door leraren van het opleidingsniveau van ouders voorspellend is voor de verwachtingen die zij van hun leerlingen hebben. Po-leraren die in 2024 bij een groter aandeel van hun leerlingen inschatten dat ouders maximaal mbo hadden afgerond, hebben in 2025 iets lagere verwachtingen van hun leerlingen in de klas en voor de toekomst.

3.4.2 Voortgezet onderwijs

In het vo zijn respondenten in 2025 beter op de hoogte van de AFS-aanpak op hun school dan in 2024. Er zijn over de gehele respondentengroep geen verschillen tussen 2024 en 2025 in het vertrouwen in collega's en de mate waarin respondenten vertrouwen hebben in of zorgen hebben over de AFS-aanpak. Daarnaast hebben leraren in het vo in 2025 meer aandacht voor de thuissituatie en de thuiscultuur van hun leerlingen, ze bieden meer ruimte voor de thuistaal in de klas en hebben hogere verwachtingen van hun leerlingen in de klas en voor de toekomst dan in 2024. De mate waarin zij geloven dat leerlingen hun capaciteiten in de toekomst kunnen verbeteren, is gelijk gebleven.¹⁷ Zie figuren 3.4 en 3.5.

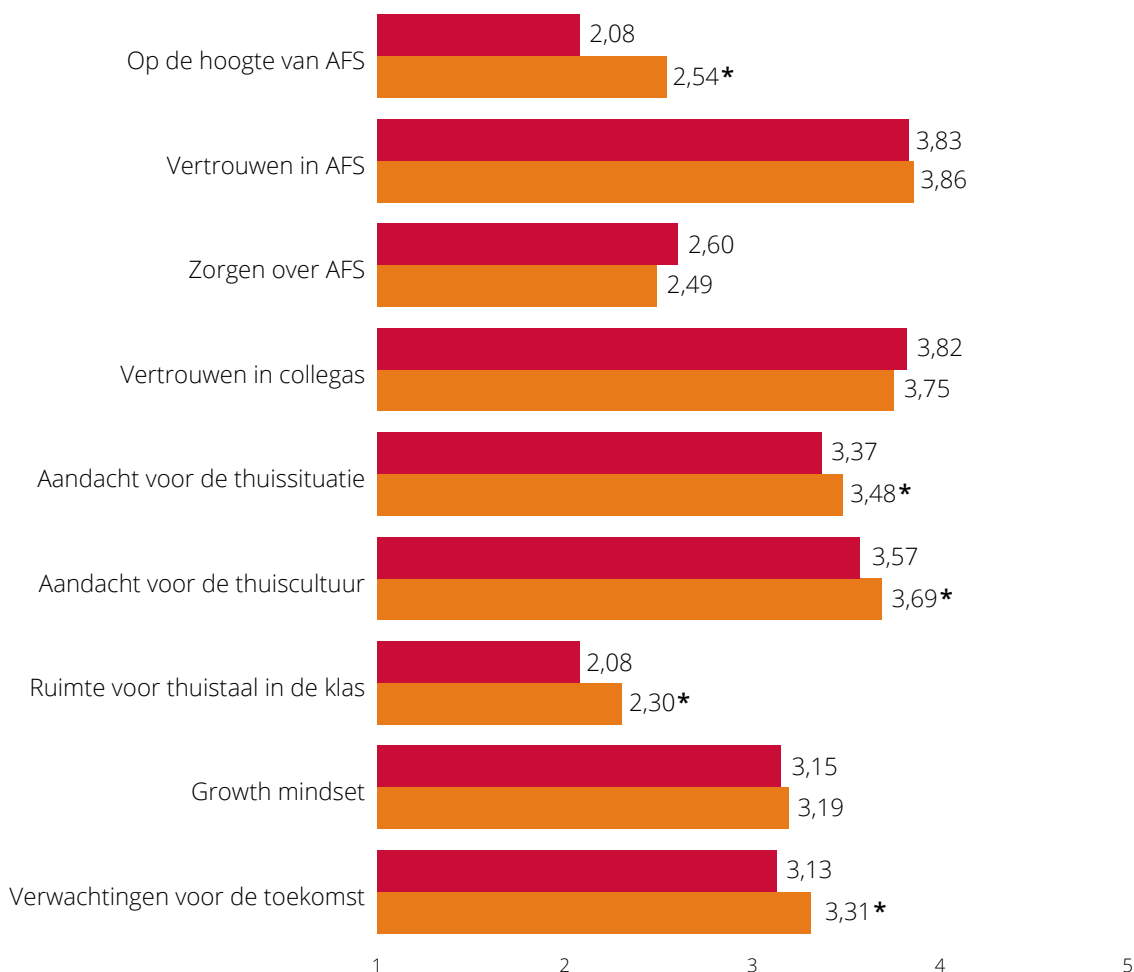
¹⁶ Let op, verwachtingen in de klas werden gemeten op een tienpuntsschaal.

¹⁷ Alle uitkomsten in deze alinea zijn gebaseerd op t-toetsen. Deze toetsen houden geen rekening met de afhankelijkheid van de data: een deel van de onderzoeksgroep bestond beide jaren uit dezelfde respondenten. Zie voor de beschrijvende en toetsende statistieken Bijlage 3.

Vertrouwen, draagvlak, attitudes en leraargedrag in 2024 en 2025

Voorgezet onderwijs

■ 2024 ■ 2025

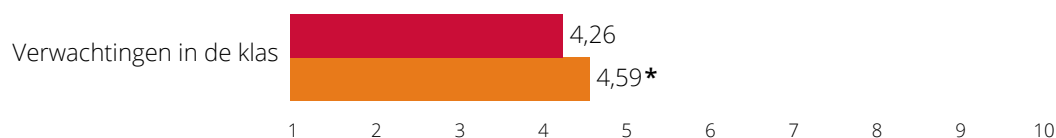


Figuur 3.4. Gemiddelde schaalscores op de uitkomsten in 2024 en 2025 in het vo. Een hogere score duidt op een hogere mate van de betreffende attitude of het betreffende gedrag. De schalen zijn opgebouwd uit meerdere items met antwoordcategorieën op een vijfpuntsschaal (1 = helemaal niet mee eens/klopt helemaal niet, 5 = helemaal mee eens/klopt helemaal).

Verwachtingen in de klas in 2024 en 2025

Voortgezet onderwijs

■ 2024 ■ 2025



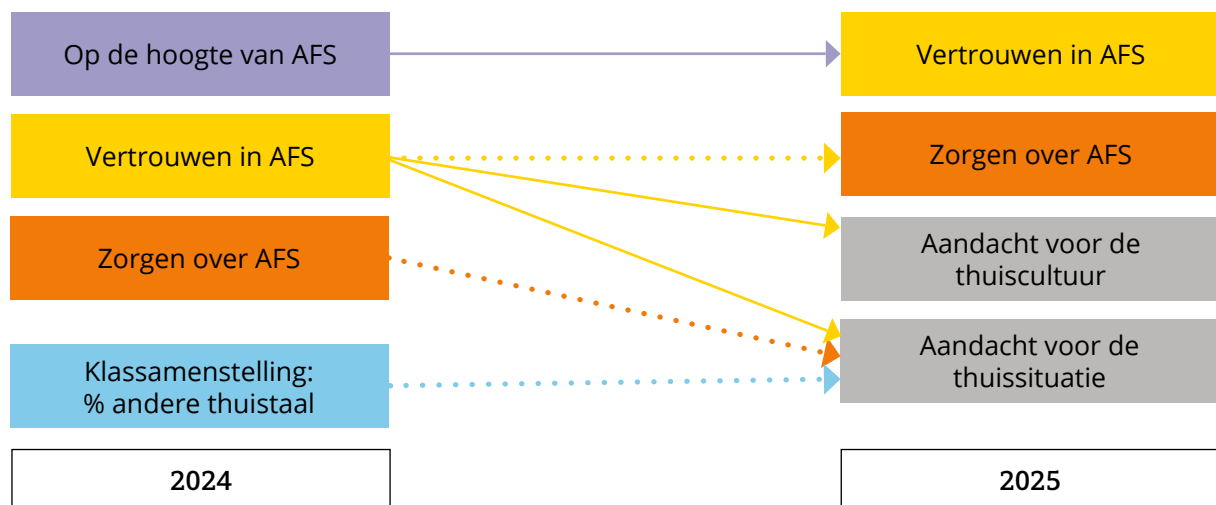
Figuur 3.5. Gemiddelde scores op 'Verwachtingen in de klas' in 2024 en 2025 in het vo. Een hogere score duidt op hogere verwachtingen van het leervermogen van leerlingen. Leraren beantwoordden meerdere items met antwoordcategorieën op een tienpuntsschaal (1 = 0-10%, 10 = 91-100%).

We hebben ook specifiek gekeken naar de groep leraren die zowel in 2024 als in 2025 deelnamen, om te zien of hun antwoorden in de tussentijd zijn veranderd. Uit deze analyse¹⁸ blijkt dat het vertrouwen in collega's in 2025 is gedaald ten opzichte van 2024, dat leraren hogere verwachtingen hebben voor de toekomst van hun leerlingen en dat zij meer ruimte bieden voor de thuistaal in de klas.

Om een deel van deze variatie *tussen* respondenten te verklaren, toetsten we of de scores van een respondent in 2025 voorspeld werden door scores in 2024, waarbij we controleerden voor andere uitkomsten¹⁹. Dit bleek het geval voor 'Vertrouwen in AFS', 'Aandacht voor de thuiscultuur' en 'Aandacht voor de thuissituatie' (zie Figuur 3.6).

Voorspellers in 2024 voor uitkomsten in 2025

Voorgezet onderwijs



————▶ **Positief effect:** een hogere score in 2024 voorspelt een hogere score in 2025. Bv: leraren die in 2024 meer vertrouwen hadden in AFS, hebben in 2025 meer aandacht voor de thuiscultuur van hun leerlingen.

.....▶ **Negatief effect:** een hogere score in 2024 voorspelt een lagere score in 2025. Bv: respondenten die in 2024 meer vertrouwen hadden in AFS, hebben in 2025 meer zorgen over AFS

Figuur 3.6. Voorspellende variabelen in 2024 voor uitkomstmaten in 2025 in het vo, gecontroleerd voor andere controlevariabelen. Gebaseerd op een *repeated measures*-model.

18 Gebaseerd op *paired t*-toetsen. Deze toetsen houden rekening met de afhankelijkheid van de data. Zie voor de toetsende statistieken Bijlage 3.

19 Dit deden we met een *repeated measures*-model. Zie voor meer informatie over hoe dit model tot stand kwam, de controlevariabelen en de toetsende statistieken Bijlage 4.

Respondenten die in 2024 beter op de hoogte waren van de AFS-aanpak, hebben in 2025 meer vertrouwen in AFS. Voor elk punt dat respondenten in 2024, op basis van een vijfpuntsschaal, hoger scoorden op 'Op de hoogte van AFS', scoorden zij in 2025 ruim een kwart punt hoger op 'Vertrouwen in AFS'.

Daarnaast zien we dat leraren die in 2024 meer vertrouwen hadden in de AFS-aanpak, in 2025 meer aandacht hebben voor de thuiscultuur en de thuissituatie. Voor elk punt dat leraren, op basis van een vijfpuntsschaal, in 2024 hoger scoorden op 'Vertrouwen in AFS', scoorden zij in 2025 bijna een halve punt hoger op 'Aandacht voor de thuiscultuur' en 'Aandacht voor de thuissituatie'. Andersom, als leraren in 2024 meer zorgen hadden over AFS, hadden zij in 2025 juist minder aandacht voor de thuissituatie van hun leerlingen.

Ook bleek de thuistaal van leerlingen, zoals ingeschat door leraren, voorspellend voor de aandacht die zij in de klas hebben voor de thuissituatie van leerlingen. Vo-leraren die in 2024 bij een groter aandeel van hun leerlingen inschatten dat zij een andere thuistaal dan het Nederlands hebben, in 2025 minder aandacht voor de thuissituatie van hun leerlingen.

3.5 Resultaten deelstudie 2 en 3

AANBOD UIT VOORTGANGSGESPREKKEN (2024)

Familiescholen zetten in 2024 uiteenlopende interventies in om hun teams te professionaliseren, de AFS-aanpak en -visie verder te ontwikkelen en nieuwe methoden te introduceren, of zijn van plan om dit te gaan doen nu ze een familieschool zijn (zie Tabel 3.1).

De vergelijking tussen de eerste lichting familiescholen (gestart in 2019/2020) en de nieuwe lichting (gestart in 2023/2024) laat zien dat de aanpak voor de professionalisering van het schoolteam iets is uitgebreid. Bij de nieuwe lichting zet ongeveer twee derde van de scholen scholing, studiedagen of trainingen in, terwijl dat bij de eerste lichting nog bij ongeveer een kwart van de scholen het geval was. Ook de aandacht voor vroegsignalering van (armoede) problematiek is verhoudingsgewijs iets groter bij de nieuwe lichting. Wat betreft de (door) ontwikkeling van de AFS-aanpak en -visie zien we een vergelijkbare trend: ongeveer de helft van de nieuwe scholen heeft een intern AFS-overleg of projectteam ingericht, tegenover een derde van de eerste lichting. De aanschaf van nieuwe methoden of materialen is beperkt, maar er lijkt wel iets meer variatie bij de nieuwe lichting.

Tabel 3.1. Interventies voor het versterken van de expertise van het schoolteam (gesprekken gemeente 2024)

Interventies voor het schoolteam
a. Professionalisering van het schoolteam
Scholing/ studiedag/ training
Aandacht voor attituden/hoge verwachtingen/kennisbronnen
Vroege en goede signalering (armoede)problematiek
Intervisie/casuïstiek/klasbezoek/ PLG
Werkbezoeken op (familie)scholen/buitenland
Expertgroepen inrichten
Werkbezoeken in de wijk
b. (Door)ontwikkeling van AFS-aanpak en -visie
Intern AFS-overleg school/projectteam t.b.v. draagvlak/visie
Doorgaande lijn creëren
Routekaart ontwikkelen
c. Aanschaffen van nieuw materiaal of methoden
Traumasensitief onderwijs
Transformatieve School
EDI
High Dosage Tutoring (HDT)
Kanjertraining
Nieuwkomersonderwijs
Pageturner
Pilot NELI
Vreedzame School
Overig

Hierna lichten we per categorie (of combinatie van categorieën) de interventies voor het schoolteam toe.

3.5.1 Professionalisering van het schoolteam

AANBOD UIT VOORTGANGSGESPREKKEN (2024)

Als het gaat om professionalisering van het schoolteam, zet meer dan de helft van de scholen scholing, studiedagen of training in, of is van plan dit te doen. Ook aandacht voor attitudes en hoge verwachtingen komt regelmatig voor, vooral in het po. Het valt op dat professionalisering rond signalering van (armoede)problematiek relatief weinig genoemd is tijdens de voortgangsgesprekken, terwijl dit juist bij armoedebestrijding en kansengelijkheid cruciaal is. Verder valt op dat er in het po iets meer professionaliseringsactiviteiten zijn genoemd dan in het vo.

Aandacht voor attitudes en verwachtingen

Op meerdere scholen gaven professionals aan dat het uitdragen en in praktijk brengen van de familieschoolvisie staat of valt bij een betrokken schoolteam: *'Het gaat erom dat je bij het team de mindset hebt dat we de verantwoordelijkheid hebben om die thuisbetrokkenheid te stimuleren. Die mindset erin krijgen is wel een uitdaging, dus dat doen we door samen te komen met het hele team. Dat we met zijn allen voelen dat het belangrijk is dat thuis en school samen dat kind vormen.'* De familieschoolprojectcoördinator heeft hierin een belangrijke rol.

Het is volgens professionals in zowel po als vo belangrijk dat leraren, leerlingen en ouders een vertrouwensband opbouwen met elkaar. Dit is van belang om problemen te signaleren, hierover in gesprek te gaan en ouders effectief door te verwijzen naar de juiste professionals. Leraren spelen volgens hen een eerste, belangrijke rol in de verbinding tussen ouders en school. Een professional vertelde bijvoorbeeld: *'Ouders vinden het soms moeilijk dat ze de taal niet spreken, maar leraren spreken ze dan aan: wow wat spreek je goed Nederlands [...]. Dus het zit ook in wat leraren daarin doen, blijven verbinden. Nieuwsgierigheid, contact blijven zoeken.'*

Professionals van een aantal scholen merkten wel op dat personeelstekorten en -wisselingen belemmerend kunnen werken bij het opbouwen van een relatie tussen leraren, leerlingen en ouders.

Leerlingen vinden het vooral belangrijk hoe leraren met hen omgaan. In het po vinden leerlingen het belangrijk dat leraren lief zijn. In het vo hebben leerlingen meer behoefte aan duidelijkheid: leraren die de regels aangeven en uniform werken. Daarnaast benadrukten leerlingen in zowel het po als vo het belang van aandacht en vertrouwen: *'Je kunt met de docenten praten over alles. Je kunt docenten vertrouwen.'* Ze vinden het fijn als leraren aandacht voor hen hebben, zeker ook als het gaat om geldzorgen: *'Je moet bijvoorbeeld zelf betalen om te printen op school. [...] Dan heb je bijvoorbeeld [wat aan] een aardige docent die het voor je uitprint.'* Tegelijkertijd merkten leerlingen ook op dat personeelstekorten en -wisselingen dit vertrouwen in de weg kunnen staan.

Daarnaast hechten leerlingen zowel in het po als vo waarde aan hoe zij bejegend worden. Ze willen graag serieus genomen worden. Op sommige scholen gaat dit goed. Een leerling in het po vertelde bijvoorbeeld: *'Het zijn leuke juffen en meesters: hoe ze met mij praten en ik met hen. Soms als we niet serieus zijn spreken ze ons aan van "kom op jullie kunnen het".'* In het vo waren leerlingen vaker kritisch over hoe leraren hen bejegenen: *'Sommige leraren praten alsof we nog op de basisschool zitten.'* Op sommige vo-scholen ervaren leerlingen stigmatisering vanuit hun leraren, zowel rond leerprestaties (bijvoor-

beeld op praktijkonderwijs) als culturele achtergrond. Een leerling in het praktijkonderwijs vertelde bijvoorbeeld over de leraren: *‘Omdat we op een praktijkcollege zitten, denken ze dat we dom zijn.’* Daarnaast vertelden leerlingen dat hun leraren opmerkingen geven over de kleding van meisjes (over het dragen van een hoofddoek) en over ‘boven- en ondergemiddelde kinderen’. Daartegenover staat dat leerlingen op andere scholen juist benadrukten dat ze zich gelijk behandeld voelen: *‘Iedereen wordt gelijk behandeld. Per groep word je opgedeeld en krijg je op jouw niveau les. Ze doen niet vervelend tegen leerlingen met een laag niveau.’*

Ook volgens ouders is het belangrijk dat het schoolteam betrokken is bij of interesse toont voor de persoonlijke situatie/het gezin van leerlingen. Hierdoor voelen ouders zich meer verbonden met hun familieschool. Voor ouders uit deze betrokkenheid zich onder andere in een goede sfeer, vriendelijke leraren, leraren die ook leerlingen uit andere klassen herkennen en aanspreken, en voor sommige ouders ook een toegankelijke directie. Net als professionals en leerlingen, merkten ook ouders op dat personeelstekorten belemmerend kunnen werken bij het opbouwen van een band met leraren. Steeds weer een ‘nieuw gezicht voor de klas’ komt de vertrouwensband niet ten goede.

Signalering van armoedeproblematiek

In de focusgroepen zijn professionaliseringsactiviteiten rondom armoede signaleren en bespreekbaar maken vaak genoemd. Scholen zetten professionaliseringsactiviteiten vooral in om ouderbetrokkenheid te vergroten, als eerste stap naar een stevig armoedebeluid. Op sommige vo-scholen is er onder professionals behoefte aan trainingen om armoede beter te signaleren en het gesprek hierover met kinderen en ouders aan te gaan. In de focusgroepen in het vo kwam naar voren dat professionals hierin nog zoekende waren. Veel vo-scholen waren net opgestart en professionals benoemden vooral interne en externe overleggen om eerst op één lijn te komen voordat er professionaliseringsactiviteiten in gang konden worden gezet.

3.5.2 (Door)ontwikkeling van de AFS-aanpak en -visie

AANBOD UIT VOORTGANGSGESPREKKEN (2024)

Ruim de helft van de po-scholen heeft in 2024 een intern AFS-overleg of projectteam ingericht of was van plan dit te doen. Vaak gaat dit over de (door)ontwikkeling van een gedeelde visie en aanpak op AFS en draagvlak voor deze visie en aanpak. Ook werken scholen aan een doorgaande lijn, en een kleiner deel ontwikkelt een routekaart voor samenwerkingspartners in de omgeving.

Hoewel alle professionals in het po weten dat hun school een familieschool is, weten nog niet alle professionals wat dit precies inhoudt. AFS wordt soms nog gezien als ‘een extra subsidiepotje’ en minder als ‘identiteit van de school’. Volgens de meeste professionals komt dit omdat ze nog niet zo lang een familieschool zijn en kost dit tijd. Op enkele scholen is die AFS-mindset al wel meer aanwezig.

Op veel scholen was, voordat ze een familieschool werden, al een visie aanwezig die aansloot op AFS. De subsidie helpt volgens professionals om dit verder door te ontwikkelen en in te kaderen. Zo vertelt een professional: *‘We stonden er allemaal al heel erg achter om de families ook goed te begeleiden en te zorgen dat daar ondersteuning is zodat de kinderen goed kunnen functioneren op school, dat gedachtegoed was er al. Nu hebben we nog meer met elkaar kunnen nadenken over hoe we dat goed vorm kunnen geven’*

en zijn er meer mogelijkheden doordat er meer budget is.' Om dit te bereiken is het volgens professionals belangrijk om een open houding naar team, leerlingen en ouders te hebben waarbij de lijnen kort zijn.

Ondanks het feit dat projectleiders, directeuren of andere belangrijke betrokkenen van de vo-scholen aangaven dat zij hun familieschool-activiteiten veelvuldig onder de aandacht brengen van leraren, ouders en leerlingen, waren niet alle deelnemende professionals op de hoogte van het feit dat hun school een familieschool is. Dit heeft er waarschijnlijk mee te maken dat de aanpak hier nog maar net is opgestart. Door de grootte van sommige vo-scholen heeft het waarschijnlijk ook nog extra tijd nodig om te landen. Sommige professionals dachten bijvoorbeeld dat de AFS-aanpak alleen het aanstellen van een brugfunctionaris betrof. Zo benoemde een projectleider: *'Het begint steeds meer te leven, maar ik kom ook nog steeds collega's tegen die nog steeds niet weten dat ik er ben of wat mijn rol is. Dat is ook wel begrijpelijk, want als je lesgeeft, word je zo gebombardeerd met alles. Het was wel een eyeopener dat ik mezelf in de picture moet blijven houden. Het idee dat ik nu bekend ben moet ik loslaten.'*

Zowel in het po als vo wisten de meeste leerlingen niet dat hun school een familieschool is. Na uitleg waren de meeste leerlingen wel positief, vooral omdat een familieschool er niet alleen voor hen is, maar ook voor hun ouders: *'Ouders moeten ook geholpen worden, want sommige ouders zijn bijvoorbeeld nooit naar school geweest. Hier kunnen ze leren, zodat hun kinderen ook kunnen leren wat zij hebben geleerd.'*

De meeste ouders in het po wisten nog niet (goed) dat hun school een familieschool is en wat dit inhoudt. Op enkele scholen was dit wel bekend onder ouders, vooral door communicatie vanuit de directeur of de brugfunctionaris. Gevraagd om een familieschool te beschrijven, noemden ouders die op de hoogte waren vooral 'betrokkenheid' en 'gemeenschapsgevoel'. Sommigen noemden ook het bestrijden van kansenongelijkheid. Veel ouders uitten zich positief over het accent op armoedebestrijding. Zij merkten op dat, doordat hun school nu een familieschool is, er bijvoorbeeld laptops en fietsen geregeld worden voor ouders en er hulp is bij het aanvragen van een stadspas.

3.5.3 Overige interventies

AANBOD UIT VOORTGANGSGESPREKKEN (2024)

Binnen aanschaf van nieuw materiaal of methoden komt traumasensitief onderwijs het vaakst voor, gevolgd door de Transformatieve School en enkele andere methoden die slechts bij een klein aantal scholen voorkomen. Hierbij valt op dat de methoden alleen binnen het po zijn genoemd en niet binnen het vo.

Samenwerking met partners (bouwsteen 3)

Bouwsteen 3. Familieschoolcultuur: Kracht van samenwerken!

- School en haar partners hebben duidelijke en gedeelde visie en verantwoordelijkheid.
 - School en haar partners handelen preventief en bieden ondersteuning vanuit ieders expertise.
 - School en haar partners ontwikkelen zich stap voor stap, met reflectieve en kritische houding.
-

4.1 Inleiding

Bouwsteen 3 betreft de samenwerking met partners: een belangrijk onderdeel van de familieschool. Samen met die partners worden de bouwstenen 4, 5 en 6 weergegeven: het WAT van de familieschool, namelijk het aanbod voor leerlingen, ouders en gezinnen. De resultaten van deelstudie 2 en 3 geven een beeld van waar scholen in 2024 stonden wat betreft samenwerking met partners rond opvoedondersteuning voor ouders en gezinnen, brede talentontwikkeling, gedrag en gezondheid van leerlingen, onderwijspartners en overige partners.

4.2 Samenvattende conclusies

- ▶ Alle familiescholen hebben samenwerking met partners geïntensiveerd en/of zijn nieuwe samenwerkingen aangegaan. Familiescholen werken in 2024 samen met een breed netwerk van ongeveer 189 (beoogde) partners, verdeeld over twaalf categorieën. Samenwerking is daarmee een structureel onderdeel van de AFS-aanpak, vooral op het gebied van opvoedondersteuning voor ouders en gezinnen, talentontwikkeling van leerlingen, en gedrag en (mentale) gezondheid van leerlingen. (deelstudie 2) Po-scholen noemen in totaal iets meer (beoogde) partners dan het vo. In het vo liggen de zwaartepunten van samenwerking iets anders: loopbaanoriëntatie, stagepartners en financiële educatie worden hier vaker genoemd dan in het po. (deelstudie 2)
- ▶ De inzet van (beoogde) partners is sterk versnipperd: veel partners worden slechts door één school genoemd, terwijl maar enkele organisaties breed voorkomen. Organisaties als OKT, buurtteams en GGD worden vaak genoemd. Po-scholen beschikken vanuit de gemeente over de mogelijkheid om een medewerker uit het OKT of buurtteam in te zetten. (deelstudie 2) Scholen die samenwerken met het OKT en buurtteam zijn over deze vorm van samenwerken over het algemeen tevreden. Verschillende scholen geven echter aan dat deze samenwerking niet van de grond is gekomen of is uitgevallen, vanwege capaciteitsproblemen bij deze partners. (deelstudie 3)
- ▶ Scholen merken dat samenwerkingen met organisaties vooral goed werken als dit op wijkniveau gebeurt, omdat die de drempel om deel te nemen aan activiteiten voor gezinnen verlaagt. Ook hebben sommige scholen positieve ervaringen met het betrekken van buurtbewoners bij activiteiten. (deelstudie 3)
- ▶ In het vo zijn zowel leerlingen als professionals positief over jongerenwerkers op school voor ondersteuning bij financiële vraagstukken en coaching op sociaal-emotioneel gebied. (deelstudie 3)

- Scholen werken veel samen met andere (familie)scholen. (deelstudie 2) Maar er is wel behoefte om dat (nog) meer te doen bijvoorbeeld door vaker informatie over belangrijke thema's uit te wisselen. Brugfunctionarissen van po-scholen en vo-scholen werken samen om te zorgen voor een goede overgang van po naar vo. (deelstudie 3)

4.3 Aanbevelingen

- Maak partners zichtbaar en vindbaar in de school. Introduceer kernpartners (OKT, buurtteam, GGD, jongerenwerk) aan het begin van het schooljaar bij het team én plenair bij ouders/leerlingen. Dit vergemakkelijkt doorverwijzing. Borg continuïteit bij capaciteitsproblemen en wisselingen. Leg afspraken vast (contactpersoon, vervanging, aanwezigheid/spreekuur) zodat uitval bij partners minder snel leidt tot wegvallende ondersteuning.
- Versterk de structurele samenwerking en kennisuitwisseling tussen familiescholen onderling. Familiescholen werken al veel samen. Dit kan verder worden verdiept door vaker en gericht kennis en ervaringen uit te wisselen over thema's die in de praktijk als complex worden ervaren, zoals ouderbereik en de signalering van geldzorgen of 'good practices' rond de AFS-aanpak, zoals de inzet van jongerenwerkers in het vo en het betrekken van lokale ondernemers ter versterking van de samenwerking.

4.4 Resultaten deelstudie 2 en 3

AANBOD UIT VOORTGANGSGESPREKKEN (2024)

In de gesprekken tussen gemeente en scholen zijn in 2024 in totaal 189 (beoogde) samenwerkingspartners genoemd door scholen. Een volledige lijst is te vinden in Bijlage 5. We hebben de partners verdeeld in twaalf categorieën (zie Tabel 4.1). Familiescholen werken in 2024 samen met een breed en divers netwerk van organisaties, of zijn van plan dit te doen: van culturele instellingen tot zorg- en kennispartners. Dit laat zien dat samenwerking een structureel onderdeel van de AFS-aanpak is geworden. Maar de samenwerking is ook versnipperd: slechts een beperkt aantal partners komt bij meerdere scholen terug, de meeste samenwerkingen zijn uniek voor één of enkele scholen. Familiescholen onderhouden in 2024 vooral sterke samenwerkingen op het terrein van opvoedondersteuning voor ouders en gezinnen, en talentontwikkeling en gezondheid van leerlingen, terwijl samenwerking met organisaties gericht op loopbaanontwikkeling en financiële educatie voor leerlingen minder worden genoemd. Po-scholen noemen iets meer samenwerkingen dan vo-scholen.

Bij de vergelijking tussen de eerste (gestart in 2019/2020) en tweede (gestart in 2023/ 2024) lichting familiescholen valt op dat er kleine verschillen zichtbaar zijn in het soort (beoogde) partners dat scholen noemen. Veel categorieën komen in beide lichtingen terug, maar de tweede lichting noemt iets meer verschillende (beoogde) partners binnen vrijwel alle categorieën. Dat is logisch vanwege het grotere aantal scholen, maar verhoudingsgewijs lijkt de nieuwe lichting zich iets breder te oriënteren qua samenwerkingspartners. Wel noemt de eerste lichting soms unieke partners (bijvoorbeeld cultuurprogramma's van 'The Beach', Discussiëren kun je leren, Mijnsport), terwijl deze in de tweede lichting niet terugkomen. Dit laat zien dat samenwerking ook schoolspecifiek blijft en soms logischerwijs samenhangt met bijvoorbeeld de beschikbare partijen uit de lokale omgeving. Samenwerkingspartners als het OKT/

buurtteam zijn in beide lichtingen structureel genoemd, maar kwamen ook vaak ter sprake omdat de samenwerking juist niet van de grond kwam. De versnippering – veel unieke partners die slechts door één school worden genoemd – blijft in beide lichtingen zichtbaar, maar is bij de tweede lichting iets opvallender door het grotere totaal aantal scholen.

Tabel 4.1. Categorieën van de genoemde partners (gesprekken gemeente 2024)

Categorieën van de genoemde partners
a. Opvoedondersteuning en bestaanszekerheid voor ouders en gezinnen
b. Brede talentontwikkeling en sport
c. Gedrag en fysieke en mentale gezondheid
d. Onderwijspartners
e. Kennis en professionalisering
f. Leesonderwijs
g. Extra ondersteuning/bijles/huiswerkbegeleiding
h. Overig
i. Voorzien in maaltijden
j. Financiële educatie/seksuele voorlichting
k. LOB/stage/bijbaan

Hierna lichten we per categorie (of combinatie van categorieën) de samenwerking met de partners toe.

4.4.1 Opvoedondersteuning en bestaanszekerheid voor ouders en gezinnen

AANBOD UIT VOORTGANGSGESPREKKEN (2024)

Vooraf samenwerking met organisaties gericht op opvoedondersteuning en bestaanszekerheid van ouders en gezinnen staan centraal: alle po-scholen en het merendeel van de vo-scholen noemen dit. Organisaties als OKT, buurtteams en GGD worden ook veel genoemd. Dit is wellicht niet verrassend omdat po-scholen vanuit de gemeente beschikken over de mogelijkheid een buurtteam- en OKT-medewerker in te zetten. Verschillende scholen geven echter aan dat de samenwerking met het buurtteam of OKT gewenst is maar niet van de grond is gekomen of is uitgevallen.

In de focusgroepen met professionals kwam vooral samenwerking met organisaties als OKT en de buurtteams aan bod. Medewerkers van het OKT spelen volgens professionals een belangrijke rol in de ondersteuning van ouders bij opvoedvraagstukken. Op een aantal scholen houdt een OKT'er een wekelijks spreekuur, en op enkele scholen is dit samen met een buurtteammedewerker. Op deze scholen zijn professionals hier tevreden over. Opvoedvraagstukken en hulpvragen met betrekking tot bestaanszekerheid worden op deze wijze snel en efficiënt opgepakt, waarbij er ook meteen onderlinge afstemming kan plaatsvinden tussen de organisaties en met de vaak in school aanwezige brugfunc-

tionaris. Specifiek deze samenwerking tussen de brugfunctionaris, de buurtteammedewerker en de OKT'er, speelt een belangrijke rol voor de inrichting van armoedeondersteuning op de Amsterdamse Familiescholen. We gaan hier in hoofdstuk 6 verder op in.

Op een groot aantal scholen is echter nog geen sprake van structurele aanwezigheid van een OKT'er of een buurtteammedewerker. De meeste professionals ervaren dit als een gemis. Het is voor professionals soms lastig om deze samenwerkingen intern in te richten omdat zowel buurtteams als Ouder- en Kindteams te maken hebben met capaciteitsproblemen. Samenwerkingspartners krijgen vanuit de eigen organisatie bijvoorbeeld niet altijd voldoende tijd of middelen om structureel en zichtbaar aanwezig te zijn op scholen. Daarnaast is er volgens professionals veel uitval en verloop van samenwerkingspartners zoals OKT'ers en buurtteammedewerkers. Dit belemmert de ondersteuning van ouders. Om ouders goed te ondersteunen is het volgens professionals erg belangrijk dat ook samenwerkingspartners 'vaste gezichten' op school zijn: *'Het is heel belangrijk dat je vastigheid hebt in je Ouder- en Kindadviseur, als je echt iets goeds wilt neerzetten. Je investeert erin, en dan heb je het jaar erna weer iemand anders. Zij moeten ook vaste gezichten van school worden, net als de leerplichtambtenaar en de wijkagent.'*

Tot slot benadrukten professionals dat structurele afstemming tussen alle samenwerkingspartners voorwaardelijk is om problemen in gezinnen te signaleren en bespreekbaar te maken. Een voorbeeld van dergelijke afstemming is een school die experimenteert met casuïstiekoverleg met professionals van de GGD, het OKT, de wijkagent en de schooldirecteur bij actuele casussen zodat zij zo nodig direct kunnen handelen.

Professionals op diverse scholen merkten op dat ouders niet altijd weten welke samenwerkingspartners een spreekuur houden of aanwezig zijn op school. Ouders weten daardoor nog niet altijd de weg naar deze partners te vinden, bijvoorbeeld als zij een vraag hebben over opvoeding. Een aantal scholen kiest er daarom voor om aan het begin van het schooljaar alle samenwerkingspartners voor te stellen zodat ouders gedurende het schooljaar weten bij wie ze voor welke vraag moeten zijn en laagdrempeliger contact kunnen leggen. Daarnaast is het volgens professionals van belang dat ook het schoolteam en de samenwerkingspartners elkaar leren kennen zodat ze sneller en effectiever naar deze partners kunnen doorverwijzen.

4.4.2 Brede talentontwikkeling, gedrag en gezondheid

AANBOD UIT VOORTGANGSGESPREKKEN (2024)

Ook organisaties gericht op brede talentontwikkeling, sport, gedrag en mentale gezondheid van leerlingen zijn (beoogde) partners van een groot deel van de scholen. De meest genoemde partners die activiteiten organiseren voor (naschoolse) talentontwikkeling en cultuuronderwijs voor kinderen in Amsterdam zijn onder andere PPOZO, Wijsneus, muziekscholen/-docenten en MOCCA cultuureducatie. Veel genoemde partners die helpen bij ondersteuningsvragen van leerlingen op het gebied van gedrag en mentale gezondheid zijn GGD/JGZ, BEN, Jongerenwerk en Level op School (LOS).

Volgens vo-leerlingen en professionals bieden jongerenwerkers individuele ondersteuning en coaching op meerdere leefdomeinen, zoals sport en beweging, omgaan met geldstress en sociaal-emotionele vraagstukken. Leerlingen gaven meermaals aan hoe prettig het is dat zij na school bij zulke coaches terechtkunnen, bijvoorbeeld in een speciaal ingerichte ruimte op school. Juist omdat zij zich niet altijd vrij voelen om met leraren over (financiële) problemen te praten, hebben jongerenwerkers een meerwaarde voor hen (Mak et al., 2025). Jongerenwerkers bieden ook praktische informatie en begeleiding die leerlingen soms missen in de reguliere lessen. Leerlingen noemden bijvoorbeeld dat zij rond hun achttiende verjaardag tegen zaken aanlopen waar in de les weinig aandacht voor is: *'Ik kreeg twee weken geleden een brief van de gemeente dat ik mijn eigen verzekering moest gaan betalen. Dat was wel spannend, ik wil geen bijbaan nemen. Als je hier vragen over hebt, kan je soms bij docenten terecht. Maar het wordt je niet aangereikt.'* Dit onderstreept volgens jongeren het belang van jongerenwerkers of andere mentoren die met leerlingen in gesprek gaan over geldzaken. Ook professionals in het vo onderstreepten de meerwaarde van jongerenwerkers. Zij dragen het schoolpersoneel relevante informatie aan over de leerlingen en de gezinnen waarin zij opgroeien.

4.4.3 Onderwijspartners

AANBOD UIT VOORTGANGSGESPREKKEN (2024)

Onderwijspartners, zoals andere (familie)scholen, voorscholen of kinderopvang, zijn in zowel po als vo veel genoemd. Dit wijst op versterking van de doorlopende lijn van de voorschool naar het po, en op inhoudelijke en praktische afstemming en kennisdeling met andere (familie)scholen.

Vooraf in het po komt samenwerking tussen verschillende familiescholen voor. Professionals gaven aan dat brugfunctionarissen van familiescholen onderling periodiek overleggen. Dit gebeurt ook tussen brugfunctionarissen in het po en het vo, om de overgang van leerlingen van po naar vo te vergemakkelijken. Volgens po-professionals is goede samenwerking tussen po- en vo-scholen belangrijk voor een soepele overgang. Idealiter creëren zij een doorlopende leer- en zorglijn, maar ze zijn hierbij afhankelijk van de visie binnen schoolteams, de beschikbaarheid en capaciteit van professionals, en de wettelijke kaders rondom privacy bij het delen van informatie. Het is bijvoorbeeld een groot voordeel als samenwerkingspartners werkzaamheden uitvoeren op beide scholen.

Vooraf familiescholen in dezelfde buurt werken met elkaar samen. Dit doen zij bijvoorbeeld als zij iets willen betekenen voor de buurt, al is deze samenwerking nog in de beginfase. Ook hebben sommige po-scholen plannen om samen te werken met het vo. Scholen die samen willen optrekken in de buurt, willen vooral meer gezamenlijke activiteiten voor ouders organiseren, zoals taallessen. Professionals ervaren dit wel als uitdagend, omdat het al veel inzet vraagt om ouders bij de eigen school te betrekken. Sommige van deze scholen werken wel al samen in de organisatie van activiteiten voor de rijke schooldag, wat volgens professionals positieve effecten heeft, bijvoorbeeld op verbinding in de buurt en op het contact tussen kinderen met verschillende achtergronden.

Familiescholen die al samenwerken zien zichzelf als pioniers en benadrukken het belang van meer onderlinge uitwisseling, zodat scholen van elkaar kunnen leren. Ten tijde van de focusgroepen waren samenwerkingen tussen vo-scholen net opgestart. Professionals hierin waren nog zoekende, maar zij uitten wel de behoefte aan meer samenwerking, bijvoorbeeld in de vorm van thematische uitwisseling.

Op een school benoemden professionals bijvoorbeeld dat ze graag kennis willen uitwisselen over hoe om te gaan met schaamte bij leerlingen over geldstress, omdat zij dit een moeilijk onderwerp vinden.

4.4.4 Overige partners

AANBOD UIT VOORTGANGSGESPREKKEN (2024)

Ongeveer de helft van de scholen werkt samen met kennispartners en organisaties op het gebied van leesonderwijs of extra ondersteuning, bijles en huiswerkbegeleiding voor leerlingen, of is van plan dit te doen. Veel genoemde kennispartners zijn Trias Pedagogica, Pedagogische Alliantie en ABC onderwijsadvies en -begeleiding. Voor leesonderwijs zijn de bibliotheek, VoorleesExpress en Bieb op School (BOS) het meest genoemd. Qua extra ondersteuning zijn dat Studiezalen, de Weekendschool, Weekendacademie, Day a Week School en BijlesAcademie. Minder vaak worden partners genoemd die voorzien in maaltijden (zoals Schoolfruit, Eerlijke Start en Boterhammenbar, waarschijnlijk omdat dit vaak door de school zelf geregeld wordt en er geen partner nodig is), financiële educatie of seksuele voorlichting (zoals Money Start, Aflatoun en Geld Gappie), of stage- en loopbaanbegeleiding (zoals stagebedrijven, Startpunt en Streetwise). Deze laatste drie categorieën komen in het vo allemaal (veel) vaker voor dan in het po. Dat is deels logisch gezien de leeftijd van leerlingen in het vo en de oriëntatie in het vo op vervolgonderwijs en arbeidsmarkt.

Naast samenwerkingen met partners die in en om school plaatsvinden, is het betrekken van de buurt(-bewoners) ook een heel belangrijk element van de school om de band tussen ouders, school en buurt te versterken. In de focusgroepen met professionals kwam naar voren dat de mate waarin dit gebeurt bij de verschillende familiescholen nog erg wisselt. Enkele scholen zijn er actief mee bezig. Voorbeelden hiervan zijn het organiseren van een plein- of schoolfeest waar ook buurtbewoners uitgenodigd zijn; koekjes bakken voor een verzorgingstehuis in de buurt; nailessen die open staan voor alle buurtbewoners en die op school worden gegeven en bijvoorbeeld het vieren van Iftar op school. Een ouder vertelde: *‘Met Ramadan doen we een Iftar-avond op school, is echt heel erg leuk. Mensen uit de buurt worden uitgenodigd, en die komen ook, is echt ontzettend leuk.’*



Rijke dag voor het kind (bouwsteen 4)

Bouwsteen 4. Rijke dag voor het kind

- School biedt doelgericht een gevarieerd, passend en kwalitatief aanbod van activiteiten, gericht op de brede ontwikkeling van elk kind.
-

5.1 Inleiding

Bouwsteen 4 betreft alles wat er vanuit de Amsterdamse Familie Scholen voor leerlingen wordt georganiseerd, gericht op de brede ontwikkeling van het kind. Deze bouwsteen wordt bijna altijd vormgegeven met samenwerkingspartners (bouwsteen 3). De resultaten van deelstudie 2 en 3 geven een beeld van waar scholen in 2024 stonden als het gaat om interventies gericht op het vergroten van de kennis, vaardigheden en leefwereld van leerlingen, interventies gericht op het bevorderen van de fysieke en mentale gezondheid van leerlingen, en overige interventies.

5.2 Samenvattende conclusies

- ▶ Scholen zetten de AFS-aanpak breed in om de ontwikkeling van leerlingen op verschillende manieren te ondersteunen: (basale) kennis en vaardigheden, gezondheid en welzijn, praktische benodigdheden en voorbereiding op vervolgonderwijs en arbeidsmarkt. Talentontwikkeling (bijvoorbeeld via de rijke schooldag) en extra ondersteuning bij taal en rekenen (bijvoorbeeld via de verlengde schooldag) zijn in beide lichtingen de meest genoemde interventies. Ze vormen daarmee een herkenbare en centrale pijler van wat scholen onder de AFS-aanpak verstaan. (deelstudie 2)
- ▶ Ook maaltijden worden door vrijwel alle vo-scholen en de meerderheid van de po-scholen aangeboden. Deze voorziening behoort daarmee inmiddels ook tot de kern van de AFS-aanpak. (deelstudie 2)
- ▶ De nieuwe lichting (2023/2024) biedt verhoudingsgewijs een iets breder pakket aan voorzieningen, zoals menstruatieproducten, overblijven, fietsen(reparatie), kleding, laptops, reiskosten en wifi voor thuis dan de eerste lichting (2019/2020). (deelstudie 2)
- ▶ Cultureel aanbod, zoals excursies, komt naar verhouding daarentegen iets vaker voor bij de eerste lichting. (deelstudie 2)
- ▶ Leerlingen kunnen zich breed ontwikkelen bij de (doorgaans gratis) naschoolse activiteiten. Dit ontlast gezinnen en is van meerwaarde voor leerlingen uit gezinnen die dat zelf niet kunnen betalen, maar in het po weten (nog) niet alle ouders dit aanbod te vinden. Volgens professionals hebben vooral de naschoolse activiteiten en excursies effect op het vergroten van de leefwereld en de sociaal-emotionele ontwikkeling (zoals zelfvertrouwen) van hun leerlingen (deelstudie 3)
- ▶ Veel familiescholen bieden (extra) interventies aan om de basisvaardigheden (bijvoorbeeld taal en rekenen) te versterken, zoals bijlessen, interventies voor leerlingen die meer ondersteuning of uitdaging nodig hebben en koppeling van de lesstof aan de praktijk. Ondanks deze inzet, leven onder sommige ouders zorgen of de basisvaardigheden niet ondersneeuwen nu hun school een familie-school is. (deelstudie 3)

- ▶ Leerlingen geven aan soms andere ondersteuning te willen bij de voorbereiding op het vo dan ‘alleen de open dagen bezoeken’. (deelstudie 3)
- ▶ Er is steeds meer aandacht voor financiële educatie, maar vooral in het vo (deelstudie 2/3)
- ▶ Diversiteit omarmen en inclusiviteit waarborgen blijken voorwaarden te zijn voor leerlingen, ouders en professionals om zich thuis te voelen op de familieschool. Hoewel de thuiscultuur vaak wordt erkend en scholen bijvoorbeeld diverse feestdagen vieren, is er nog niet veel aanbod op het gebied van culturele representativiteit. (deelstudie 2/3)

5.3 Aanbevelingen

- ▶ Borg de toegankelijkheid van naschoolse activiteiten zodat alle leerlingen er gebruik van kunnen maken. Bijvoorbeeld door te monitoren welke kinderen er deelnemen en waar drempels ontstaan (zoals wachtlijsten, informatievoorziening of inschrijving). Ondersteun ouders actief bij aanmelding en zorg voor heldere, laagdrempelige communicatie over het aanbod.
- ▶ Bewaar een duidelijke balans tussen brede ontwikkeling en basisvaardigheden. Besteed in communicatie met ouders expliciet aandacht aan hoe talentontwikkeling en extra aanbod samengaan met inzet op taal, lezen en rekenen. Maak zichtbaar welke (extra) ondersteuning op basisvaardigheden wordt geboden, zodat zorgen worden weggenomen.
- ▶ Investeer blijvend in inclusiviteit en culturele representatie in het aanbod. Zorg dat aandacht voor diversiteit verder gaat dan het vieren van feestdagen alleen. Geef structureel ruimte aan de thuiscultuur en thuistaal van leerlingen, bijvoorbeeld in activiteiten, lesinhouden en naschoolse programma's, zodat leerlingen zich erkend en gezien voelen.

5.4 Resultaten deelstudie 2 en 3

AANBOD UIT VOORTGANGSGESPREKKEN (2024)

De (beoogde) interventies voor leerlingen tonen dat scholen de AFS-aanpak gebruiken om leerlingen op meerdere domeinen te ondersteunen (zie Tabel 5.1). Deze interventies vallen uiteen in vier hoofdcategorieën: kennis en vaardigheden van leerlingen vergroten, fysieke en mentale gezondheid bevorderen, voorzien in benodigde middelen en ondersteuning, en voorbereiden op vervolgonderwijs en arbeidsmarkt.

Voor zowel eerste lichting familiescholen (gestart in 2019/2020) als de nieuwe lichting familiescholen (gestart in 2023/2024) geldt dat naschoolse of verlengde schooldagactiviteiten in 2024 de meest genoemde interventies zijn. Deze worden dus gezien als een belangrijk onderdeel van een familieschool. Ook voorzien in maaltijden is voor beide lichtingen een belangrijk onderdeel van de aanpak. In de nieuwe lichting wordt daarnaast voorzien in veel andere voorzieningen, zoals menstruatieproducten, overblijven, fiets(reparatie), kleding, laptops, reiskostenvergoeding en wifi voor thuis. Deze zijn niet allemaal genoemd door de eerste lichting. Een ander verschil is dat financiële educatie in de nieuwe lichting verhoudingsgewijs iets vaker is genoemd dan in de eerste. Dat hangt wellicht samen met het feit dat er in de tweede lichting meer vo-scholen zitten en financiële educatie nog nauwelijks wordt aangeboden op po-scholen. Een cultureel aanbod, zoals excursies in en uit de wijk, komt naar verhouding juist vaker voor bij de eerste lichting dan de nieuwe, zo blijkt uit wat de scholen noemden.

Tabel 5.1. Interventies voor leerlingen (gesprekken gemeente 2024)

Interventies voor leerlingen
a. Vergroten kennis, vaardigheden en leefwereld
Talentontwikkeling (o.a. rijke schooldag)
Extra begeleiding en ondersteuning (o.a. verlengde schooldag)
Cultureel aanbod/excursies (in/uit wijk) (evt. met ouders)
Sporten/buitenspelen/zwemmen
Activiteiten in weekend/vakantie
Financiële educatie
b. Bevorderen fysieke gezondheid en mentaal welbevinden
Ergotherapie, fysiotherapie, logopedie, tandarts, etc.
Lessen over gezondheid/voeding
Begeleiding/coaching - mentaal, gedrag, werkhouding
Time-out voorziening/huiskamer
c. Voorzien in behoeften
Maaltijden (ontbijt, lunch, fruit, etc.)
Menstruatie uitgiftepunt
Overblijven/opvang
Fiets/reparatie
Kleding/zwemspullen/gymspullen
Laptops/apparatuur
Speelgoed
Sportvereniging
Overig
OV/reiskosten
Wifi thuis
d. Voorbereiding op vervolgonderwijs/arbeidsmarkt
Programma po-vo
Voorstmiddag/schoolbezoek
Buddyprogramma
LOB-activiteiten
Sollicitatietraining
Stagebedrijven bezoeken

Hierna lichten we de interventies voor leerlingen toe.

5.4.1 Vergroten kennis, vaardigheden en leefwereld

AANBOD UIT VOORTGANGSGESPREKKEN (2024)

De meeste activiteiten hebben tot doel om de kennis, vaardigheden en de leefwereld van leerlingen te vergroten. Hierbij is vooral talentontwikkeling veel genoemd, bijvoorbeeld via een rijke schooldag. Hierbij is veel aandacht voor bijvoorbeeld het vergroten van de vaardigheden op het gebied van koken, muziek, schaken, theater, wetenschap en techniek. Dit laat zien dat veel scholen afs (willen) inzetten op een brede ontwikkeling. Extra begeleiding en ondersteuning komt bij ongeveer de helft van de scholen voor, bijvoorbeeld via een verlengde schooldag. Dit is vooral gericht op de basisvaardigheden taal en rekenen. Ook cultureel aanbod en sport- of beweegactiviteiten worden op veel po-scholen aangeboden.

Talentontwikkeling (o.a. rijke schooldag)

Als het gaat om bouwsteen 4 ligt het accent bij de familiescholen vooral op de rijke schooldagactiviteiten. Waar op veel scholen voorheen nog nauwelijks naschoolse activiteiten waren die in samenwerking met wijkpartners werden georganiseerd, zien we op de familiescholen een ontwikkeling. Op scholen waar voorheen wel naschoolse activiteiten werden georganiseerd, moest daar eerder vaak een bijdrage aan worden betaald. Nu de scholen een familieschool zijn, is het veel scholen gelukt om de activiteiten gratis te laten zijn.

Professionals in het po zien de meerwaarde van naschoolse activiteiten, vooral voor leerlingen uit gezinnen die deelname aan dergelijke activiteiten buiten school niet kunnen betalen. Bovendien bieden de activiteiten volgens hen een praktisch voordeel voor ouders, omdat zij hun kinderen niet hoeven te brengen en halen bij een sport- of cultuurvereniging buiten school. Dit scheelt niet alleen geld, maar ook tijd en afstand, zo benadrukten de professionals: *'... dat ze überhaupt in aanraking komen met activiteiten die ze vanuit huis niet altijd tot hun beschikking hebben, dus ook een ontdekking van jezelf, waar je goed in bent. En het is voor ouders ook laagdrempeliger om het vanuit school te doen, in plaats van echt naar een clubje, daar zit meer afstand. Je hebt ook meer ruimte overdag, want tot halfvijf zijn ze onder de pannen.'* De activiteiten dragen volgens professionals eraan bij dat leerlingen zich breder ontwikkelen: *'Een goed bestede naschoolse tijd als alternatief voor naar huis gaan en achter je scherm zitten. Als ze niet naar huis gaan, hangen ze een beetje op straat en nu zijn ze bezig met iets leuks. Je merkt dat ze genieten, hun wereld wordt groter, vaak ook met leerlingen uit een andere groep die ze leren kennen, ze krijgen de kans om een nieuwe sport te ontdekken.'*

Ook leerlingen in het po benadrukten dat de naschoolse activiteiten een waardevolle kans bieden voor leerlingen die hier thuis niet de middelen voor hebben: *'Er komen meer kinderen op naschoolse activiteiten af omdat het gratis is. Sommige mensen kunnen het anders niet betalen. Nu kan iedereen meedoen. Kinderen weten niet van elkaar wie het niet kan betalen, maar het is gewoon beter voor iedereen dat het gratis is.'*

Volgens ouders in het po verbreden de activiteiten en uitjes de leefwereld van leerlingen. De uitjes zijn leerzaam en leerlingen komen in aanraking met nieuwe dingen. Een ouder vertelde bijvoorbeeld: *'[De kinderen zijn] nieuwsgieriger om in de keuken te staan na bijvoorbeeld kookles. Het geeft ze meer zelfvertrouwen.'* En een andere ouder vertelde over een uitje naar Schiphol: *'(...) is ook een taaluitje. Dus er zit ook iets educatiefs in. Kinderen vinden dat ook heel leuk en interessant. Er zitten ook kinderen bij die daar nog nooit zijn geweest.'* Een aantal ouders gaf aan graag betrokken te zijn bij activiteiten samen met hun

kinderen. Ook waarderen zij het dat er soms activiteiten zijn in samenwerking met de wijk of externe partijen. Ondanks de overwegend positieve geluiden, gaven enkele ouders aan dat niet alle leerlingen mee kunnen doen aan de activiteiten, door wachtlijsten. Dit lijkt vooral het geval voor kookactiviteiten. Ook waren sommige ouders niet goed op de hoogte van de beschikbare activiteiten of van de aanmeldprocedure.

Ook op vo-scholen is de uitbreiding van het activiteitenaanbod een belangrijk aandachtspunt. Net als in het po, hopen professionals dat dit aanbod op school fungeert als springplank voor leerlingen om hun talenten te ontdekken, en dat ze via school bijvoorbeeld lid worden van een (sport)vereniging. Over het algemeen zijn de vo-professionals tevreden over de kwaliteit van de aangeboden activiteiten, al hangt deze kwaliteit soms af van de persoon of partij die de activiteiten verzorgt. Voor vo-leerlingen zijn de naschoolse activiteiten vooral in de wintermaanden belangrijk als invulling van hun vrije tijd. Zo biedt een van de scholen een 'chillruimte' aan waar leerlingen na schooltijd kunnen verblijven.

Extra ondersteuning en begeleiding (o.a. verlengde schooldag)

In de focusgroepen vertelden professionals op veel scholen bijvoorbeeld dat zij bijlessen organiseren. Sommige scholen organiseren dit intern, bijvoorbeeld met eigen leraren of leerbuddy's, terwijl andere scholen kiezen voor externe aanbieders zoals Studiezalen of de Weekend Academie. Bijles wordt bijvoorbeeld aangeboden als huiswerkklas, leerlab of vaardigheidstraining en vindt soms in groepen na schooltijd op school plaats. Leerlingen waren hier doorgaans positief over: *'Thuis ga je op je telefoon spelen... thuis geen tijd dus daarom goed dat je bijles op school hebt. Thuis heb je te veel afleiding, beter dan thuis.'* Ook organiseren scholen voorleeswedstrijden, zetten ze peertutors in en sluiten ze met extra activiteiten of uitjes aan bij de lesstof: *'Activiteiten helpen bij het begrijpend lezen (bijvoorbeeld bij kookles krijgen ze een recept, maar ook het meten van grammen etc.), al doende leren ze.'*

Zowel op po- als vo-scholen is er extra aandacht voor leerlingen die meer ondersteuning of juist meer uitdaging nodig hebben. Scholen bieden hiervoor onder meer trajectklassen met extra ondersteuning, High Dosage Tutoring (HDT), plusklassen of zomerscholen. Leerlingen waren in de focusgroepen positief over deze extra begeleiding: *'2-3 keer per week 50 minuten lezen. Dat maakt wel verschil.'* Wel ervaren leerlingen niet op elke school voldoende uitdaging en zouden zij graag meer variatie zien in het lesaanbod en de materialen.

De meeste ouders in de focusgroepen waren tevreden met de aandacht voor cognitieve vaardigheden op hun po-school. Tegelijkertijd was er ook een groep ouders in het po die bezorgd was. Zij waren bijvoorbeeld van mening dat basisvaardigheden zoals lezen, schrijven en rekenen ondergesneeuwd raken, omdat de school als familieschool volgens hen meer inzet op talentontwikkeling en ondersteuning van de thuissituatie. Zij zouden als naschoolse activiteit graag extra bijles zien. Daarnaast maakten sommige ouders zich ook zorgen over lerarentekorten en de invloed daarvan op de kwaliteit van het onderwijs.

Als een succesfactor noemden ouders vaak de ondersteuning van leesvaardigheid en woordenschat door het beschikbaar stellen van (leen)boeken en het organiseren van gezamenlijke leesactiviteiten, zoals de Kinderboekenweek, voorleeswedstrijden of een boekfestijn. Ze benadrukten het belang van een goed gevulde boekenkast met een breed en aantrekkelijk aanbod en voldoende leestijd voor leerlingen en gezamenlijke leesmomenen, bij voorkeur met betrokkenheid van ouders of tutors.

5.4.2 Bevorderen fysieke gezondheid en mentaal welbevinden

AANBOD UIT VOORTGANGSGESPREKKEN (2024)

Binnen het doel gezondheid en mentaal welbevinden bieden vooral po-scholen ondersteuning op school op het vlak van onder andere ergotherapie, logopedie of fysiotherapie, terwijl in het vo vaker aandacht is voor lessen over gezondheid, voeding en begeleiding of coaching. De begeleiding en coaching is gericht op mentale gezondheid, gedrag, werkhouding, weerbaarheid en sociale vaardigheden.

Volgens professionals hebben vooral de naschoolse activiteiten en excursies effect op de sociaal-emotionele ontwikkeling van hun leerlingen (bijvoorbeeld zelfvertrouwen). Daarnaast lijken professionals in de focusgroepen een duidelijk beeld te hebben van de sociaal-emotionele uitdagingen waar hun leerlingen mee te maken hebben. Sommige po-scholen willen ook hulpverlening inzetten om ouders te ondersteunen bij sociaal-emotionele kwesties die soms ook van invloed kunnen zijn op leerlingen. Vo-scholen voelen dezelfde urgentie om aandacht te besteden aan het signaleren van zorgvragen, maar de focus ligt daar meer op individuele leerlingen in plaats van op het hele gezin.

Leerlingen in het po gaven aan dat zij veel waarde hechten aan inclusie, maar zij spraken ook regelmatig over pestgedrag. Het gaat volgens hen dan om pesten vanwege uiterlijke kenmerken, zoals huidskleur, het dragen van oude kleding of geen eten meehebben naar school.

Tijdens de focusgroepen met vo-leerlingen kwam pesten minder vaak ter sprake. De vo-scholen die deelnamen aan de focusgroepen zetten in op een bredere sociaal-emotionele infrastructuur, met schoolcoaches, zorgcoördinatoren en soms psychologen. Zij ondersteunen bij het oplossen van ruzies, het aanpakken van pestgedrag of andere situaties die bemiddeling en begeleiding vragen.

5.4.3 Overige interventies

AANBOD UIT VOORTGANGSGESPREKKEN (2024)

Sommige activiteiten komen slechts in één onderwijstype (po óf vo) voor maar zijn ook inherent aan de leeftijdsgroep, zoals speelgoed en overblijven (po) of stage en sollicitaties (vo). Bij voorzieningen in benodigdheden is het beeld wisselend. Vrijwel alle vo-scholen en een meerderheid van de po-scholen bieden maaltijden aan. Hiervoor wordt soms (ook) het programma Schoolmaaltijden gebruikt. Dat maaltijden vaak genoemd worden, bevestigt dat basisvoorzieningen inmiddels tot de kern van de AFS-aanpak behoren. Daarnaast komen in het vo vaker voorzieningen als laptops of reiskostenvergoeding voor, terwijl in het po incidenteel extra voorzieningen als kinderdagopvang, menstruatieproducten of sportkleding worden genoemd. Tot slot zetten scholen in beperkte mate interventies in die gericht zijn op de voorbereiding op vervolgonderwijs en arbeidsmarkt. In het po ligt de nadruk hierbij op overgangen tussen po en vo (zoals kennismakingsprogramma's of schoolbezoeken), terwijl in het vo vooral loopbaanoriëntatie, sollicitatietraining en contacten met stagebedrijven voorkomen.

In de focusgroepen geven po-leerlingen nadrukkelijk aan dat de voorbereiding op het vo meestal goed is, maar dat ze liever ook meer begeleiding zouden willen krijgen bij bijvoorbeeld 'de stress op de middelbare school', in plaats van 'alleen open dagen te bezoeken'.

Aandacht voor diversiteit

In de focusgroepen is er ook gesproken over (gewenst) aanbod op het gebied van omgaan met diversiteit. Leerlingen in zowel het po als vo gaven aan dat ze het waarderen dat er ruimte is voor andere culturen en dat dit bijdraagt aan hun kennis en begrip van elkaar. Dit uit zich bijvoorbeeld in bijna alle familiescholen in het vieren van verschillende feestdagen, zoals het Eid al-Fitr en Ketu Koti. Het omarmen van de thuiscultuur en biculturaliteit door de school lijkt voor veel leerlingen belangrijk om zich echt thuis te voelen op school. Sommigen gaven echter aan dat hun eigen cultuur juist vaak nog onderbelicht blijft; zij zouden daar in het aanbod meer aandacht voor willen.

Partnerschap met ouders en ondersteuning voor gezinnen (bouwsteen 5 en 6)

Bouwsteen 5. Ouders als partner

- School betreft ouders als gelijkwaardige partner én is actief betrokken bij het gezin, waarbij de sterke vertrouwensband tussen school en ouder essentieel is, net zoals de band tussen ouders onderling.

Bouwsteen 6. De familieschool biedt makkelijk vindbare en brede ondersteuning voor het kind én het gezin.

6.1 Inleiding

Bouwsteen 5 richt zich op school en ouders als gelijkwaardige partners. Bouwsteen 6 richt zich op brede ondersteuning voor het gezin, waaronder hulp bij geldzaken, opvoedondersteuning en kwesties rondom bestaanszekerheid. Deze bouwstenen worden vaak vormgegeven met genoemde partners in de wijk (bouwsteen 3). De vragenlijstresultaten geven inzicht in de visie op ouderbetrokkenheid en hoe het contact tussen leraren en ouders zich op de familiescholen in de eerste twee onderzoeksjaren ontwikkelde. De resultaten van deelstudie 2 en 3 geven een beeld van waar scholen in 2024 stonden als het gaat om interventies gericht op partnerschap tussen ouders en scholen, interventies gericht op het bevorderen van de kennis, vaardigheden en loopbaan van ouders, interventies gericht op hulp en toeleiding t.b.v. het verminderen van armoedeproblematiek, en interventies gericht op toegankelijkheid en verbinding met de school, kind en onderling.

6.2 Samenvattende conclusies

Aanbod

- Het aanbod aan interventies voor ouders en gezinnen is breed en divers: bijna 30 verschillende vormen van ondersteuning laten zien dat scholen de AFS-aanpak inzetten als integrale gezinsaanpak, gericht op (educatief) partnerschap, vaardigheden van ouders, armoedebestrijding en sociale verbinding. Dit aanbod betreft zowel interventies die praktisch en laagdrempelig zijn (zoals taallessen, inloopspreekuren en boodschappenkaarten) als interventies die gericht zijn op sociale binding en schoolcultuur (zoals ouderkamers, gezamenlijke maaltijden en hobbygroepen). (deelstudie 2)
- Ouders worden wat betreft inzet op school het meest betrokken bij het organiseren of ondersteunen van lessen en activiteiten op school en bij leesbevordering. (deelstudie 2) Naast dat ouders helpen bij onderwijsactiviteiten, zetten familiescholen ook activiteiten in die gericht zijn op de band tussen ouders en school, de band tussen ouders onderling én de ontwikkeling van de ouders zelf. (deelstudie 3)

Ouderbetrokkenheid

- Zowel in po als vo zijn er geen verschillen tussen 2024 en 2025 in de manier waarop professionals kijken naar de rol die ouders op de Amsterdamse Familiescholen kunnen spelen in het onderwijs. In het po zijn er ook geen verschillen in de mate waarin leraren ouders laten meebeslissen over het onderwijs en de mate waarin zij elkaar wederzijds informeren. In het vo lijken leraren en ouders elkaar in 2025 meer te informeren dan in 2024, maar dit komt mogelijk doordat de vragenlijst in 2025 deels door andere respondenten is ingevuld dan in 2024. (deelstudie 1)
- In het po hebben respondenten die meer vertrouwen hadden in AFS een jaar later een positievere kijk op de rol die ouders kunnen spelen in het onderwijs. (deelstudie 1)
- Po-leraren die in 2024 bij een groter aandeel van hun leerlingen inschatten dat ouders maximaal mbo hebben afgerond of een andere thuistaal hebben, geven in 2025 minder vaak aan dat leraren en ouders elkaar informeren over hoe het gaat met een leering. Vo-leraren die in 2024 bij een groter aandeel van hun leerlingen inschatten dat ouders maximaal mbo hebben afgerond, hebben in 2025 juist een positievere kijk op de rol die ouders kunnen spelen in het onderwijs. (deelstudie 1)
- Zowel in po als vo ligt veel nadruk op het versterken van contact en toegankelijkheid voor ouders, maar de vorm verschilt: het po richt zich vooral op ontmoeting binnen de school (zoals koffieochtenden en ouderkamers), terwijl het vo iets vaker activiteiten inzet waarin ouders, school en buurt samenkomen. De vergelijking tussen de eerste (2019) en tweede lichting (2024) toont dat beide lichtingen vergelijkbare basisvormen van ouderbetrokkenheid inzetten, maar dat de nieuwe lichting verhoudingsgewijs iets meer verschillende interventies noemt. De nieuwe scholen breiden het aanbod verder uit met bijvoorbeeld meekijken in de klas, verteltassen, driehoeksgesprekken en extra sociale activiteiten voor ouders. (deelstudie 2)
- De mate van ouderbetrokkenheid verschilt per school. Dit lijkt vooral samen te hangen met hoe lang zij familieschool zijn en of er een brugfunctionaris is. Vo-scholen vinden het belangrijk om ouders te betrekken bij de school, maar zijn nog zoekende hoe zij dit vorm kunnen geven. Specifieke uitdagingen voor vo zijn vooral de fysieke afstand tot school en het feit dat ouders niet meer vanzelfsprekend op school komen. (deelstudie 3)
- Succesfactoren om ouders te betrekken zijn volgens professionals en ouders: een brugfunctionaris, andere ouders als sleutelfiguren, schoolleiding en leraren die ouders herkennen en groeten, huisbezoeken, aansluiten bij behoeften van ouders, ruimte bieden aan ouders in de school en versterken van de band tussen ouders onderling. Uitdagingen die familiescholen ervaren in het betrekken van ouders zijn: vaders en werkende ouders betrekken, doorbreken dat alleen vaste groepen ouders komen, en omgaan met taalverschillen. (deelstudie 3)

Omgaan met geldzorgen

- Zowel in het po als in het vo gaan respondenten in 2025 anders om met geldzorgen dan in 2024. Leraren in het po voelen zich minder verantwoordelijk om door te verwijzen bij geldzorgen, en niet-lesgevend personeel vindt vaker dat de school voldoende doet voor deze ouders. In het vo weten respondenten beter naar wie ze binnen de school kunnen doorverwijzen bij geldzorgen en niet-lesgevend personeel weet beter signalen van geldzorgen te herkennen, vinden het vaker hun taak om door te verwijzen en weten beter naar wie ze extern kunnen doorverwijzen. (deelstudie 1)
- Interventies gericht op armoedebestrijding en stressvermindering komen in beide lichtingen veel voor. Toeleiding naar hulpverlening is een van de meest consistente elementen. (deelstudie 2/3)
- Er zijn in 2024 overkoepelend drie fases van implementatie te onderscheiden in de op school ingerichte armoedeondersteuning: van brugfunctionaris, via een brugfunctionaris in tandem met buurtteammedewerker naar een breed ouderservicepunt met diverse, samenwerkende professionals waaronder ook het OKT. (deelstudie 3)

- Scholen ervaren handelingsverlegenheid richting de groeiende groep ouders die boven het minimuminkomen verdient maar bij wie wel sprake is van geldzorgen. Voor deze groep is minder aanbod met betrekking tot voorzieningen. (deelstudie 3)

6.3 Aanbevelingen

- Blijf binnen het team werken aan vertrouwen in de AFS-aanpak, omdat meer vertrouwen samenhangt met hogere verwachtingen van leerlingen, meer aandacht voor de thuiscultuur en thuissituatie en een positievere visie op de rol van ouders.
- Investeer in vertrouwen tussen ouders en school, via zichtbaar, laagdrempelig contact (begroeten, korte praatjes, opvolgen van signalen) en waardering voor ouders die bijdragen. Zo kunnen geldzorgen ook makkelijker bespreekbaar worden.
- Maak ouderbereik planmatig: peil een paar keer per jaar behoeften (kort, en hou rekening met meertaligheid), kies vervolgens een beperkt aantal activiteiten met hoge opbrengst, en communiceer hierover herhaald en simpel via meerdere kanalen.
- Doorbreek het 'vaste groepje' ouders: werk met sleutelfiguren als ambassadeurs, varieer tijden (ochtend/avond), en combineer ouderactiviteiten met activiteiten voor kinderen zodat het makkelijker is voor ouders om te komen.
- Omschrijf het functieprofiel van de brugfunctionaris en leg taken en samenwerking met team/partners helder vast; zorg dat de brugfunctionaris vindbaar is voor ouders én dat leraren weten wanneer/hoe ze warm doorverwijzen.
- Benadruk de meerwaarde van samenwerking door kernpartners op school, bijvoorbeeld belegd in een ouderservicepunt. Dit geldt met name voor samenwerking tussen het buurtteam en het Ouder- en Kindteam.
- Houd oog voor de groeiende groep ouders met geldzorgen die boven minimum verdienen: maak inzichtelijk welke regelingen voor hen wél kunnen en verwijs naar passende fondsen/voorzieningen.
- Creëer structureel mogelijkheden voor ontmoeting tussen ouders via school, zodat zij elkaar leren kennen, onderling steun kunnen bieden en zich meer verbonden voelen met de school.

6.4 Resultaten deelstudie 1

We hebben de visie op ouderbetrokkenheid gemeten onder alle respondenten. Leraren rapporteerden daarnaast over de mate waarin zij ouders laten meebeslissen over het onderwijs van hun kinderen en de mate waarin ouders en leraren elkaar wederzijds informeren over hoe het gaat met een leerling. Daarnaast hebben we onder alle respondenten gemeten hoe zij omgaan met geldzorgen en opvoedvragen bij ouders, omdat ondersteuning hierbij een belangrijk onderdeel is van de AFS-aanpak. Zie kader 2.1 'Beschrijving vragenlijst' voor uitleg over de vragen die we hiervoor gesteld hebben.

We laten zien hoe deze uitkomsten zich tussen 2024 en 2025 hebben ontwikkeld.

6.4.1 Primair onderwijs

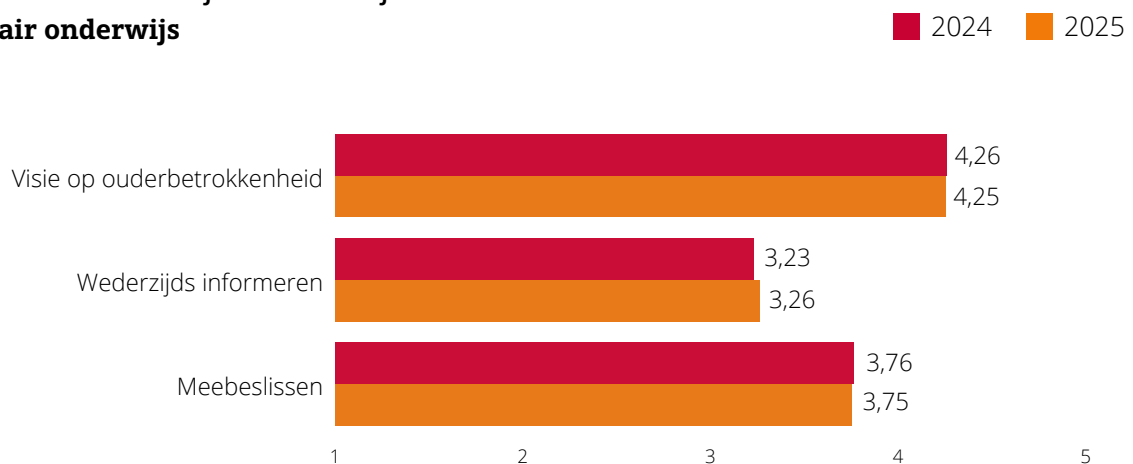
Visie op ouderbetrokkenheid; Meebeslissen; Wederzijds informeren

In het po zien we geen verschillen in de visie op ouderbetrokkenheid van respondenten tussen 2024 en 2025 (zie Figuur 6.1). Ook zijn er tussen 2024 en 2025 geen verschillen in de mate waarin leraren ouders laten meebeslissen over het onderwijs van hun kind en de mate waarin zij elkaar wederzijds informeren over hoe het met een leerling gaat²⁰.

Ook als we enkel kijken naar de groep respondenten die de vragenlijst in beide jaren heeft ingevuld zien we in het po geen verschillen tussen 2024 en 2025 op deze schalen²¹.

Ouders betrekken bij het onderwijs in 2024 en 2025

Primair onderwijs



Figuur 6.1. Gemiddelde schaalscores op de uitkomsten in 2024 en 2025 in het po. Een hogere score duidt op een hogere mate van ouderbetrokkenheid. De schalen zijn opgebouwd uit meerdere items met antwoordcategorieën op een vijfpuntsschaal (1 = helemaal niet mee eens/klopt helemaal niet, 5 = helemaal mee eens/klopt helemaal).

20 Alle uitkomsten in deze alinea zijn gebaseerd op t-toetsen. Deze toetsen houden geen rekening met de afhankelijkheid van de data: een deel van de onderzoeksgroep bestond beide jaren uit dezelfde respondenten. Zie voor de beschrijvende en toetsende statistieken Bijlage 3.

21 Gebaseerd op *paired* t-toetsen. Deze toetsen houden rekening met de afhankelijkheid van de data. Zie voor de toetsende statistieken Bijlage 3.

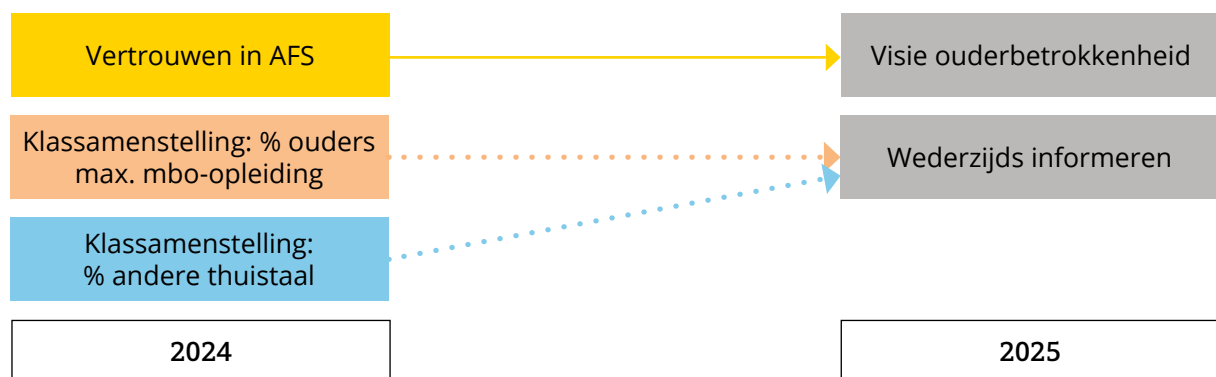
Om een deel van deze variatie *tussen* respondenten te verklaren, toetsten we of de scores van een respondent in 2025 voorspeld werden door scores in 2024, rekening houdend met de effecten van andere relevante uitkomsten²². Dit bleek het geval voor 'Visie op ouderbetrokkenheid' en 'Wederzijds informeren' (zie Figuur 6.2).

Respondenten die in 2024 meer vertrouwen hadden in AFS, keken in 2025 positiever naar de rol die ouders in het onderwijs kunnen spelen. Voor elk punt dat respondenten in 2024, op basis van een vijfpuntsschaal, hoger scoorden op 'Vertrouwen in AFS', scoorden zij in 2025 een vijfde punt hoger op 'Visie op ouderbetrokkenheid'.

Daarnaast bleek ook het opleidingsniveau van ouders en de thuistaal van leerlingen, zoals ingeschat door leraren, voorspellend voor de mate waarin leraren en ouders elkaar wederzijds informeren. Hoe vaker leraren in 2024 inschatten dat meer leerlingen in hun klas een andere thuistaal dan Nederlands hadden, of ouders hadden met maximaal mbo als hoogst genoten opleiding, des te minder leraren en ouders elkaar in 2025 wederzijds informeren over hoe het gaat met een leerling.

Voorspellers in 2024 voor uitkomsten in 2025

Primair onderwijs



————▶ **Positief effect:** een hogere score in 2024 voorspelt een hogere score in 2025. Bv: respondenten die in 2024 meer vertrouwen hadden in AFS, scoorden in 2025 hoger op 'Visie ouderbetrokkenheid'.

.....▶ **Negatief effect:** een hogere score in 2024 voorspelt een lagere score in 2025. Bv: leraren die in 2024 inschatten dat zij meer leerlingen in de klas hadden met een andere thuistaal, scoorden in 2025 lager op 'Wederzijds informeren'.

Figuur 6.2. Voorspellende variabelen in 2024 voor uitkomsten in 2025 in het po, gecontroleerd voor andere controlevariabelen. Gebaseerd op een *repeated measures*-model.

²² Dit deden we met een *repeated measures*-model. Zie voor meer informatie over hoe dit model tot stand kwam de controlevariabelen en de toetsende statistieken Bijlage 4.

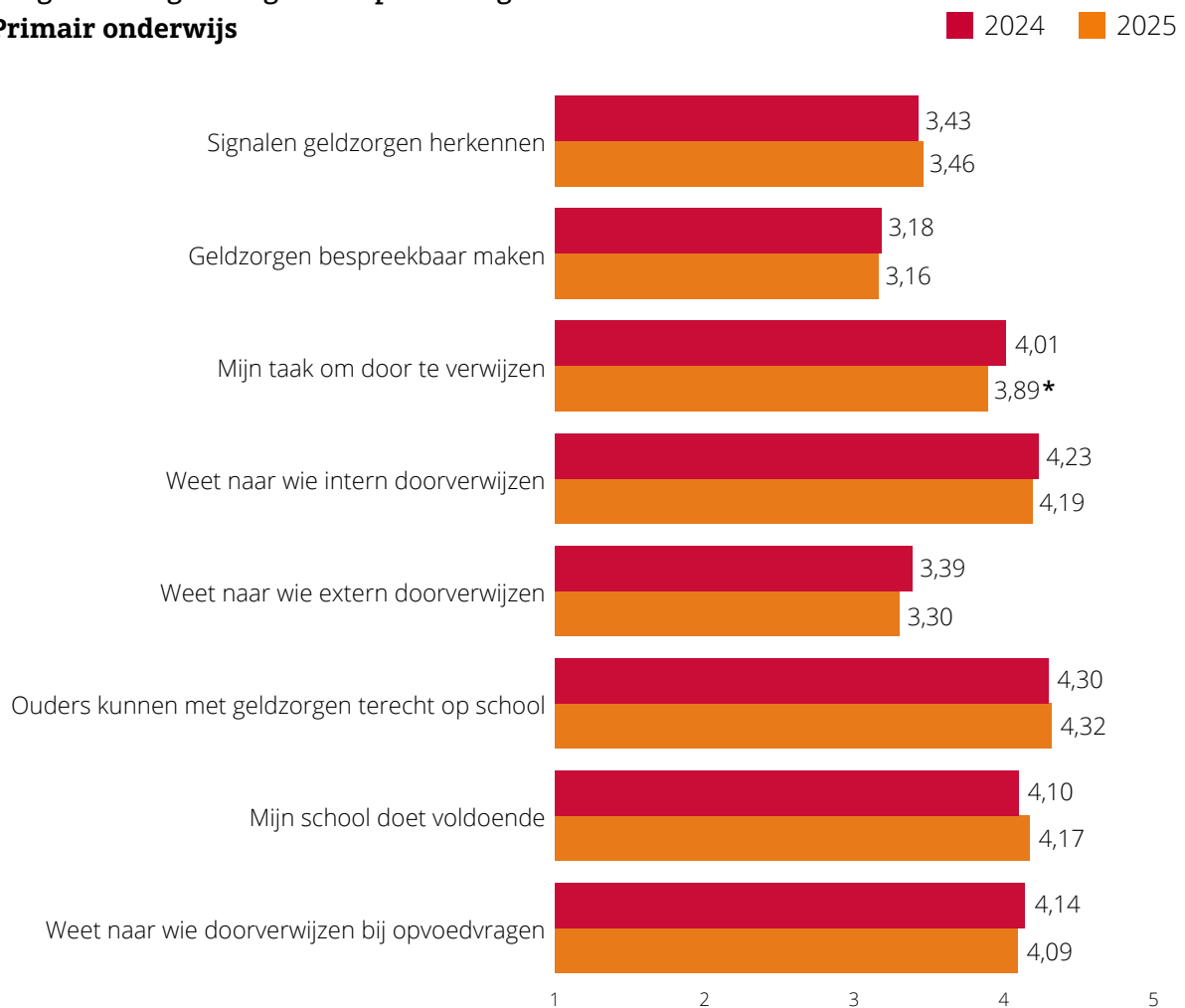
Omgaan met geldzorgen en opvoedvragen

In het po vinden respondenten het in 2025 minder vaak hun taak om door te verwijzen bij geldzorgen dan in 2024. Wanneer we kijken naar alle respondenten, zijn er verder geen verschillen tussen 2024 en 2025 in de mate waarin respondenten geldzorgen herkennen en bespreekbaar maken, weten naar wie ze kunnen doorverwijzen bij geldzorgen of opvoedvragen en het beeld dat respondenten van hun eigen school hebben op dit gebied (zie Figuur 6.3)²³.

Aanvullende analyses²⁴ lieten zien dat deze verandering vooral onder **leraren** plaatsvond. Zij vinden het in 2025 minder vaak hun taak om door te verwijzen bij geldzorgen dan in 2024. Wanneer we enkel kijken naar **niet-lesgevend personeel**, dan zien we dit verschil niet. Zij vinden in 2025 wel vaker dan in 2024 dat hun school voldoende doet voor ouders en verzorgers met geldzorgen.

Omgaan met geldzorgen en opvoedvragen in 2024 en 2025

Primair onderwijs



Figuur 6.3. Gemiddelde scores in 2024 en 2025 in het po op items over geldzorgen en opvoedvragen. Items hadden antwoordcategorieën op een vijfpuntsschaal (1 = helemaal niet mee eens/klopt helemaal niet, 5 = helemaal mee eens/klopt helemaal).

23 Alle uitkomsten in deze alinea zijn gebaseerd op t-toetsen. Deze toetsen houden geen rekening met de afhankelijkheid van de data: een deel van de onderzoeksgroep bestond beide jaren uit dezelfde respondenten. Zie voor de beschrijvende en toetsende statistieken Bijlage 3.

24 Dit waren aparte t-toetsen voor leraren en voor niet-lesgevend personeel.

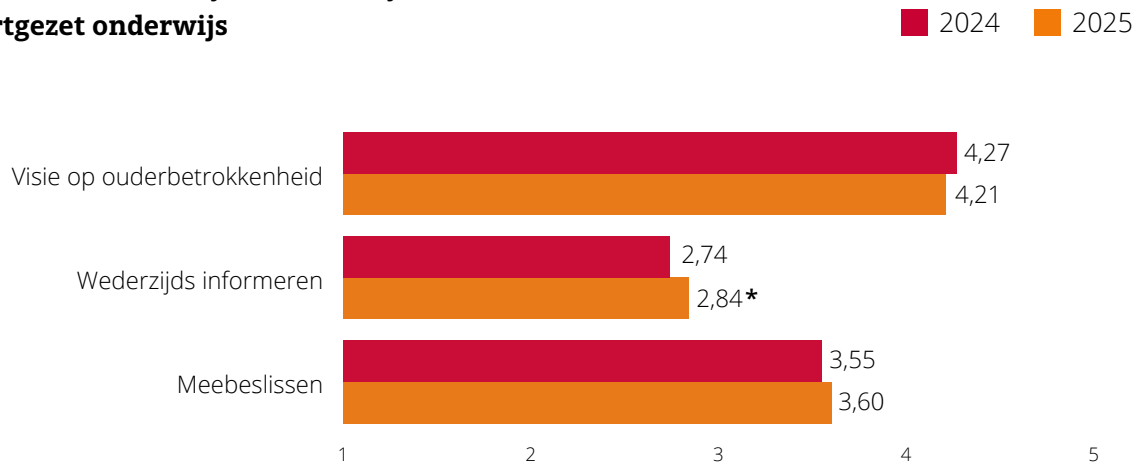
6.4.2 Voortgezet onderwijs

Visie op ouderbetrokkenheid; Meebeslissen; Wederzijds informeren

In het vo geven leraren aan dat ouders en leraren elkaar in 2025 vaker wederzijds informeren over hoe het gaat met een leerling dan in 2024. Er zijn geen verschillen tussen 2024 en 2025 in de visie op ouderbetrokkenheid en in de mate waarin leraren ouders laten meebeslissen over het onderwijs van hun kind (zie Figuur 6.4)²⁵. Echter, wanneer we kijken naar respondenten die de vragenlijst beide jaren hebben ingevuld, zijn er op alle drie de schalen geen verschillen tussen 2024 en 2025²⁶.

Ouders betrekken bij het onderwijs in 2024 en 2025

Voortgezet onderwijs



Figuur 6.4. Gemiddelde schaalscores op de uitkomsten in 2024 en 2025 in het vo. Een hogere score duidt op een hogere mate van ouderbetrokkenheid. De schalen zijn opgebouwd uit meerdere items met antwoordcategorieën op een vijfpuntsschaal (1 = helemaal niet mee eens/klopt helemaal niet, 5 = helemaal mee eens/klopt helemaal).

Om een deel van deze variatie *tussen* respondenten te verklaren, toetsten we of de scores van een respondent in 2025 voorspeld werden door scores in 2024, waarbij we rekening hielden met de effecten van andere uitkomsten²⁷. Dit bleek het geval voor 'Visie op ouderbetrokkenheid' (zie Figuur 6.5).

25 Gebaseerd op t-toetsen. Deze toetsen houden geen rekening met de afhankelijkheid van de data: een deel van de onderzoeksgroep bestond beide jaren uit dezelfde respondenten. Zie voor de beschrijvende en toetsende statistieken Bijlage 3.

26 Gebaseerd op *paired* t-toetsen. Deze toetsen houden rekening met de afhankelijkheid van de data. Zie voor de toetsende statistieken Bijlage 3.

27 Dit deden we met een *repeated measures*-model. Zie voor meer informatie over hoe dit model tot stand kwam de controlevariabelen en de toetsende statistieken Bijlage 3.

Voorspellers in 2024 voor uitkomsten in 2025

Voorgezet onderwijs



—→ **Positief effect:** een hogere score in 2024 voorspelt een hogere score in 2025. Bv: leraren die in 2024 inschatten dat zij meer leerlingen hadden met ouders met mbo als hoogstgenoten opleiding, keken in 2025 positiever naar de rol die ouders kunnen spelen in het onderwijs.

Figuur 6.5. Voorspellende variabelen in 2024 voor uitkomsten in 2025 in het vo, gecontroleerd voor andere controlevariabelen. Gebaseerd op een *repeated measures*-Model.

Het opleidingsniveau van ouders en de thuistaal van leerlingen, zoals ingeschat door leraren, voorspel- den de visie op ouderbetrokkenheid. Vo-leraren die in 2024 inschatten dat meer leerlingen in hun klas ouders hadden met maximaal mbo als hoogst genoten opleiding, kijken in 2025 positiever naar de rol die ouders kunnen spelen in het onderwijs.

Omgaan met geldzorgen en opvoedvragen

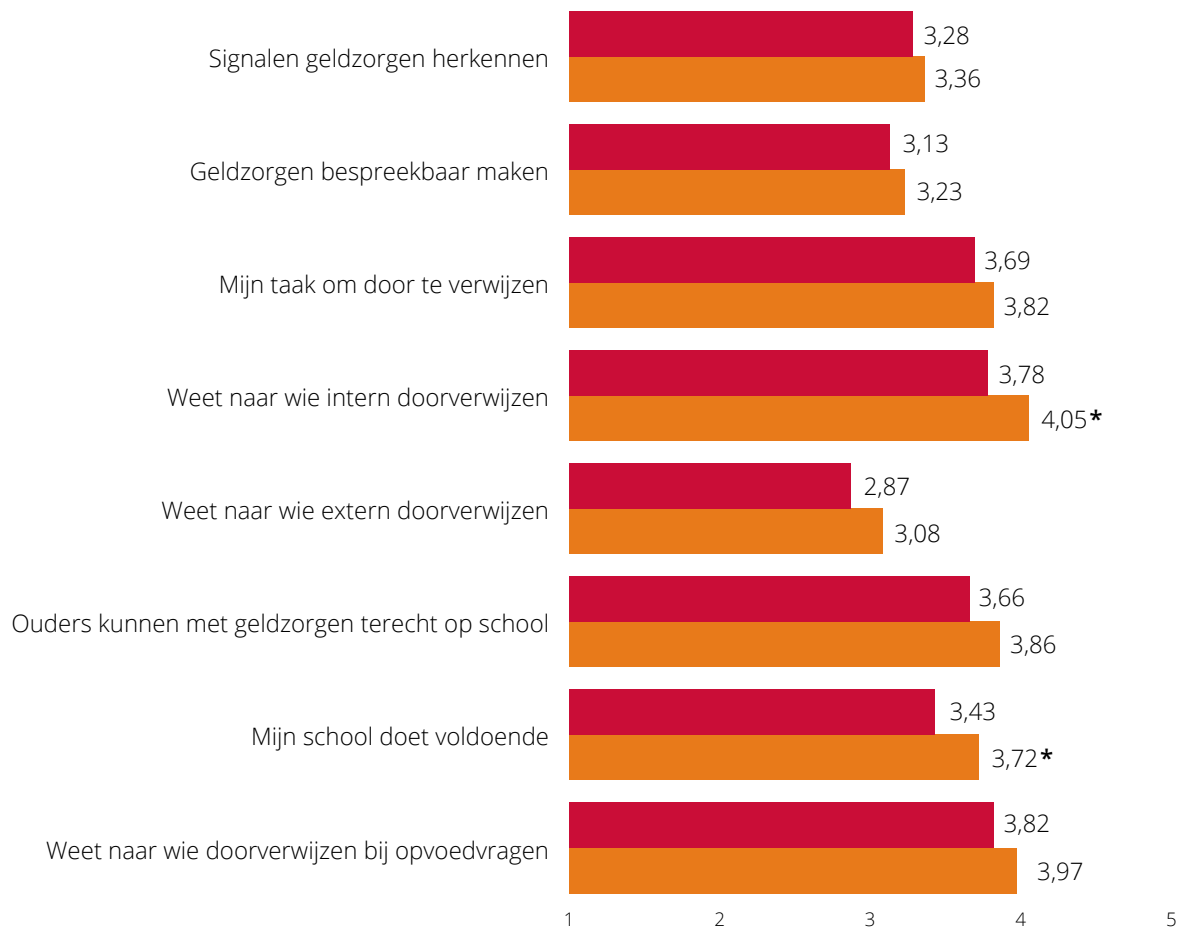
In het vo weten respondenten in 2025 beter dan in 2024 naar wie ze intern kunnen doorverwijzen als ouders geldzorgen hebben. Ook vinden ze vaker dat hun school voldoende doet voor deze ouders. Wanneer we kijken naar de gehele onderzoeksgroep zijn er verder geen verschillen tussen 2024 en 2025 in de mate waarin respondenten geldzorgen herkennen en bespreekbaar maken, zich verant- woordelijk voelen om door te verwijzen, weten naar wie ze extern kunnen doorverwijzen bij geldzor- gen of opvoedvragen en het beeld dat respondenten van hun eigen school hebben op dit gebied (zie Figuur 6.6)²⁸.

28 Alle uitkomsten in deze alinea zijn gebaseerd op t-toetsen. Deze toetsen houden geen rekening met de afhankelijkheid van de data: een deel van de onderzoeksgroep bestond beide jaren uit dezelfde respondenten. Zie voor de beschrijvende en toetsende statistieken Bijlage 3.

Omgaan met geldzorgen en opvoedvragen in 2024 en 2025

Voortgezet onderwijs

■ 2024 ■ 2025



Figuur 6.6. Gemiddelde scores in 2024 en 2025 in het vo op items over geldzorgen en opvoedvragen. Items hadden antwoordcategorieën op een vijfpuntsschaal (1 = helemaal niet mee eens/klopt helemaal niet, 5 = helemaal mee eens/klopt helemaal).

Aanvullende analyses²⁹ lieten zien dat met name leraren beter weten naar wie ze intern kunnen doorverwijzen. Wanneer we enkel kijken naar niet-lesgevend personeel, dan zien we meer verschillen: zij geven aan dat ze in 2025 beter signalen van geldzorgen kunnen herkennen, ze vinden het vaker hun taak om door te verwijzen in geval van geldzorgen, weten beter naar wie ze extern kunnen doorverwijzen en vinden vaker dat ouders of verzorgers op hun school terecht kunnen met geldzorgen ten opzichte van 2024.

29 Dit waren aparte t-toetsen voor leraren en voor niet-lesgevend personeel.

6.5 Resultaten deelstudie 2 en 3

AANBOD UIT VOORTGANGSGESPREKKEN (2024)

Het aanbod aan (beoogde) interventies voor ouders en gezinnen is breed, met bijna 30 verschillende vormen van ondersteuning (zie Tabel 6.1). Dat laat zien dat scholen de AFS-aanpak ook inzetten als een integrale gezinsaanpak. Tegelijk is het aanbod sterk uiteenlopend: sommige interventies zijn gericht op (educatief) partnerschap tussen ouders en scholen, verbinding tussen ouders onderling, en andere (ook) op verbinding tussen de school en ouders. Sommige interventies zijn praktisch (taallessen, boodschappenkaarten) en andere sociaal en verbindend (ouderkamers, gezamenlijke diners).

De vergelijking tussen de eerste lichting familiescholen (gestart in 2019/2020) en de nieuwe lichting familiescholen (gestart in 2023/24) laat zien dat de vormen van (educatief) partnerschap tussen ouders en school grotendeels overeenkomen. In beide lichtingen worden ouders het meest betrokken bij het organiseren of ondersteunen van lessen en activiteiten en bij leesbevordering. De nieuwe lichting noemt enkele specifieke vormen van partnerschap die de eerste lichting (bijna) niet noemt, zoals meekijken in de klas, verteltassen, driehoeksgesprekken en incidenteel voorleeslessen. Bij bevordering van kennis, vaardigheden en loopbaan van ouders zijn themabijeenkomsten het populairst in beide lichtingen. De eerste lichting lijkt iets sterker gericht op versterking van taal en loopbaan, terwijl de nieuwe lichting meer vormen toevoegt, zoals ICT-les en fietscursus. Binnen armoedebestrijding en stressvermindering komen ook overeenkomsten naar voren: in beide lichtingen wordt toeleiding naar hulpverlening genoemd door meer dan de helft van de scholen. Wat betreft toegankelijkheid voor gezinnen valt op dat beide lichtingen nadruk leggen op het versterken van contactmomenten tussen ouders, school en buurt. Bekende vormen als koffieochtenden en startgesprekken zijn bij beide lichtingen belangrijk. De nieuwe lichting breidt dit echter uit met meer (gezamenlijke) activiteiten, zoals samen koken, dineren of wandelen en inzet van meertalige collega's of tolken.

Tabel 6.1. Interventies voor ouders en gezinnen (gesprekken gemeente 2024)

Interventies voor ouders en gezinnen
a. Partnerschap tussen ouders-school
Ouders organiseren (lessen)/zijn betrokken/dragen bij
Bibliotheek/mediatheek/leesaanbod voor ouders/leerlingen
Meekijken in de klas/gymzaal
Verteltassen
Driehoeksgesprekken
Voorleeslessen
b. Bevorderen kennis, vaardigheden en loopbaan ouders
Themabijeenkomsten/workshop/voorlichting
Cursus/lessen Nederlandse taal
Loopbaanbegeleiding/stage/opleiding
Fietscursus
ICT-lessen

c. Toegankelijkheid en verbinding (met school, kind, onderling)

Ouders samen: koffieochtend/avondeten/ouderkamer
Behoeften/populatie in beeld brengen
Startgesprek/intake/kennismaking/kick-off begin schooljaar
Gezamenlijke hobby activiteiten voor ouders
Ouders/buurt/school samen: koken/dineren/wandelen
(Culturele) vieringen/(buurt)festival
Spelinloop/spelletjesmiddagen
Stuurgroep/kernteam/ouderkring
Meertalige collega's/tolk
Buddysysteem
Culturele representatie in school
Presentaties door leerlingen voor ouders
Wenochtend/groeiochtend
Buurtwinkel

d. Hulp/toeleiding t.b.v. verminderen armoedeproblematiek/stress

Inloopspreekuur/loket/ hulp bij vragen (financiën/ opvoeding)
Toeleiding hulpverlening/voorziening (in/verwijzing uit school
Familienservicepunt/Ouderservicepunt
Boodschappen(kaart) voor ouders (incl. kerst/ zomerpakket)
Speelothek
Bieden van werk/vrijwilligersvergoeding
Ouderbijdrage afschaffen
Weggeefwinkel

Hierna lichten we per categorie (of combinatie van categorieën) de interventies voor ouders toe.

6.5.1 Partnerschap tussen ouders en scholen: ouderbetrokkenheid

AANBOD UIT VOORTGANGSGESPREKKEN (2024)

De samenwerking tussen ouders en school rond activiteiten krijgt binnen de familiescholen in 2024 op verschillende manieren vorm, maar de intensiteit van dit partnerschap verschilt. De (beoogde) activiteiten hebben vaak als doel de ontwikkeling van de kinderen te stimuleren. Het aantal verschillende vormen van partnerschap tussen ouders en school is in 2024 in het po iets groter dan in het vo: van meekijken in de klas tot bijvoorbeeld het begeleiden van leesactiviteiten of inzet bij het bereiden van maaltijden of de schoolbibliotheek. In het vo zijn de vormen van ouderbetrokkenheid iets beperkter. In het po worden ouders het vaakst actief betrokken bij het organiseren van activiteiten, zoals lessen, excursies, of organisatorische zaken in de school. Dit wordt gedaan door bijvoorbeeld samen te werken met ouders als het gaat om leesbevordering en mogelijkheden bieden om ouders mee te laten kijken in de klas of gymzaal. Ook verteltassen worden regelmatig ingezet. In het vo zijn ouders minder vaak in de klas aanwezig, maar worden zij wel betrokken via bijvoorbeeld driehoeksgesprekken tussen leerling, ouder en mentor. Daarnaast noemden vo-scholen ook ouderbetrokkenheid bij schoolactiviteiten, samenwerking rond leesbevordering en huisbezoeken. Het feit dat huisbezoeken bij relatief veel scholen voorkomen, is opvallend omdat dit doorgaans een arbeidsintensieve interventie is. Dit heeft mogelijk te maken met het feit dat huisbezoeken op de familiescholen ook steeds vaker worden ingezet als onderdeel van hun armoede-aanpak.

Op veel scholen in Nederland is het gebruikelijk dat ouders zich op regelmatige basis inzetten voor activiteiten die op school worden georganiseerd; bijvoorbeeld door mee te gaan met schooluitjes, door de school te versieren of bijvoorbeeld door af en toe voor te lezen. Dat geldt voor de familiescholen ook. Soms gaat het bij deze scholen ook om structurele ondersteuning, zoals bij het bereiden van maaltijden voor de leerlingen of het runnen van de bibliotheek. Naast deze activiteiten die gericht zijn op het partnerschap tussen ouders en de school, bieden veel scholen ook aanbod/interventies aan voor ouders die gericht zijn op ouderbetrokkenheid.

Perspectief van leerlingen

Leerlingen in het po herkenden vooral de activiteiten die ouders verzorgen voor school, zoals het mee-gaan op een schoolreisje, en de momenten dat ouders in de klas mogen komen of met hun kinderen een activiteit ondernemen op school. De meeste leerlingen vinden het leuk als hun ouders af en toe op school mogen komen en ze vinden het jammer dat veel ouders moeten werken, waardoor ze niet altijd aanwezig kunnen zijn. Ook gaven leerlingen aan dat het vooral moeders zijn die aanwezig kunnen zijn op school en dat ze graag ook dingen met hun vader zouden willen ondernemen.

Perspectief van ouders

Ouders verschilden in de mate waarin zij zich betrokken voelen bij de school. Ouders die deelnamen aan de focusgroepen zijn doorgaans al meer betrokken bij de school. Een deel van hen is tevreden over de manier waarop de school hen betreft, terwijl anderen zich niet altijd gezien en erkend voelen. Zij zouden graag vaker de school of de klas in willen om een beter beeld te krijgen van wat de kinderen leren, maar ervaren dat sommige familiescholen hier terughoudend in zijn. Ook ervaren sommige ouders de communicatie vanuit de school als onvoldoende, bijvoorbeeld door beperkte bereikbaarheid.

In de meeste familiescholen is er volgens ouders een vaste groep ouders betrokken bij activiteiten op school en is het lastig om ouders buiten deze groep te bereiken. Verschillende drempels maken het volgens hen moeilijk om andere ouders te bereiken: werkverplichtingen, een taalbarrière en communicatievormen vanuit school, zoals een ouderapp en nieuwsbrieven, die niet bij iedereen aansluiten. Wat volgens ouders juist positief kan bijdragen is een actieve brugfunctionaris. Op scholen waar een brugfunctionaris is, waarderen ouders deze zeer.

Opvallend is dat sommige ouders zich wel gezien voelen door de school, maar behoefte hebben aan meer contact met andere ouders. Met name op scholen waar meer klassenavonden zijn, missen ouders dit. Het zorgt er volgens hen voor dat ze niet goed weten welke ouder bij welk kind hoort en dit ervaren ze als een gemis. Een andere school investeert juist in de onderlinge ontmoeting tussen ouders en dit ervaren deze ouders als positief.

Perspectief van professionals

Professionals ervaren een spanningsveld rondom het organiseren van activiteiten voor ouders; enerzijds willen zij graag aanbod voor hen organiseren, anderzijds wordt er soms maar beperkt gebruik van gemaakt terwijl de kosten – zoals personeel dat 's avonds op school moet blijven – hoog zijn. Sommige familiescholen organiseren daarom geen aparte ouderbijeenkomsten meer of organiseren alleen activiteiten voor ouders in de ochtend. Toch zijn zowel professionals als ouders wel positief over de meerwaarde van aanvullend aanbod voor ouders op school. Een professional zei bijvoorbeeld: *'Ze zien dat de school ook van hen is, want ze voelen zich welkom.'* Het levert volgens hen ook echt iets op: *'Betrokkenheid. En doordat je ze zelf ook wat meer ziet krijg je ook een andere band met ze, waardoor je makkelijker ook wat moeilijkere onderwerpen kan bespreken [...] En ik heb ook het idee dat sommige ouders het ook echt leuk vinden.'* Daarnaast geven professionals ook aan dat het prettig is als er meertalige collega's aanwezig zijn op school, die waar nodig kunnen vertalen; ook door het schoolteam wordt af en toe een taalbarrière met ouders ervaren. Professionals zien het organiseren van feesten waar ouders welkom zijn en het organiseren van ouder-en-kind activiteiten als succesvol; als het om de kinderen gaat komen ouders sneller dan als het om activiteiten gaat die alleen voor ouders zijn, is hun ervaring. Veel scholen worstelen met het gegeven dat er een vaste groep ouders betrokken is en een groot deel van de andere ouders lastiger te bereiken is. Zeker ouders van kinderen die zelfstandig naar school gaan zien zij niet veel. De ouders die wel betrokken zijn worden door het schoolteam over het algemeen zeer gewaardeerd.

Professionals in vo-scholen vinden ouderbetrokkenheid belangrijk. Het zorgt er volgens hen voor dat ouders de school als veilige plek ervaren, wat een goede basis is om samen te werken. Tegelijkertijd vinden professionals het lastig om dit tot stand te brengen; het contact met en de opkomst van ouders is volgens veel professionals een knelpunt. Ouders brengen hun kind over het algemeen niet meer zelf naar de vo-school, wat de school automatisch al minder tot 'vindplaats' maakt. Ouders worden over het algemeen wel regelmatig door scholen uitgenodigd voor bijvoorbeeld oudergesprekken of informatieavonden, maar de opkomst wordt door veel scholen als mager ervaren. Dat komt volgens hen onder andere door fysieke afstand van ouders tot school, een taalbarrière, werkende ouders, veel stress bij ouders, dat ouders de informatie vanuit de school niet (kunnen) lezen of een combinatie hiervan. De scholen communiceren op verschillende manieren en soms ook in verschillende talen met ouders, bijvoorbeeld via de mail, website, flyers of een nieuwsbrief, maar ervaren ook dat dit niet altijd goed wordt gelezen. Professionals op een aantal scholen zouden graag zien dat ouders vaker in school helpen, zoals bij het runnen van de bibliotheek.

Ten tijde van de focusgroepgesprekken waren de meeste vo-scholen nog plannen aan het ontwikkelen om ouders beter te bereiken. Een aantal scholen had hier ook al vorm aan gegeven. Zo investeren zij in een-op-een contact met ouders, bijvoorbeeld door kennismakingsgesprekken of huisbezoeken. Sommige scholen werken aan een collectief aanbod voor ouders (en leerlingen), zoals een gezamenlijke introductiedag, ouderkamer, themabijeenkomsten, vieringen of koffieochtenden voor of met ouders. Een van de scholen heeft een aantal ouders als ambassadeur ingezet om zo te proberen meer ouders aan te trekken. Een andere school gaf aan dat zij een buurtfestival organiseren en leerlingen voor ouders laten koken op school. Twee scholen hebben onder ouders hun behoeften gepeild. Op basis daarvan hebben zij themabijeenkomsten georganiseerd.

Maar weinig vo-scholen bieden aanbod rondom talentontwikkeling of het versterken van vaardigheden voor ouders. Sommige scholen voelen wel de behoefte om dit te doen, maar verkennen nog hoe zij dit kunnen organiseren. Zo denken een aantal scholen na over het aanbieden van taalles aan ouders, maar dat gebeurt over het algemeen nog niet. Op één school was een aanbod voor vrouwen rondom empowerment en gezond eten en op een andere school werd onder andere Spaanse les en bloemschikken voor ouders aangeboden.

Succesfactoren en knelpunten

Zowel professionals als ouders noemden voldoende vertrouwen tussen ouders en school als belangrijke randvoorwaarde om ouderbetrokkenheid te versterken. Als succesfactoren werden onder andere genoemd:

- Een brugfunctionaris inzetten als spil bij het organiseren van ouderactiviteiten en het leggen van persoonlijk contact;
- Andere ouders inzetten als 'sleutelfiguren' die via hun netwerk laagdrempelig contact hebben met andere ouders en kunnen helpen bij het werven van ouders voor schoolactiviteiten of bijeenkomsten;
- Directeuren en leraren die ouders groeten, (her)kennen, een praatje maken en waardering tonen voor de betrokkenheid van ouders. Het hebben van een kleine school en continuïteit in personeel draagt hier bij aan het ontstaan en onderhouden van persoonlijk contact tussen medewerkers van de school en ouders;
- Huisbezoeken afleggen. Op deze manier ontstaat er meer persoonlijk contact tussen ouders en school, worden gezinnen meer gezien en voelen zij zich meer verbonden met de school: *'Leerkrachten geven aan dat het doen van huisbezoeken veel inzichten oplevert over leerlingen en vrouwen opbouwt tussen school en ouders. Hierdoor durven ouders zich kwetsbaarder op te stellen naar school. De leerkrachten doen de huisbezoeken zelf.'*;
- Aansluiten bij behoeften van ouders, bijvoorbeeld het aanbieden van eten tijdens bijeenkomsten, maar ook zorgen dat bijeenkomsten aansluiten op wat er leeft onder ouders;
- Ruimte bieden aan ouders in de school, bijvoorbeeld door het opzetten van een ouderkamer;
- Het versterken van de onderlinge band tussen ouders, door activiteiten voor hen te organiseren.

Als aandachtspunten wordt genoemd dat het vaak om dezelfde groep betrokken, actieve ouders gaat. Groepen die moeilijker te bereiken zijn, zijn volgens professionals met name vaders, werkende ouders waarbij het kind zelf naar school gaat en ouders die de taal niet goed spreken. Ten slotte werd door professionals aangegeven dat ouderbetrokkenheid vergroten veel tijd en energie kost. Er moet volgens hen continu aan worden gewerkt, maar de ervaring van een aantal professionals is wel dat als zij er voldoende in investeren de olievlek zich langzaam uitbreidt.

6.5.2 Bevorderen kennis, vaardigheden en loopbaan ouders

AANBOD UIT VOORTGANGSGESPREKKEN (2024)

Binnen het doel bevorderen van kennis, vaardigheden en loopbaan van ouders organiseren vrijwel alle scholen themabijeenkomsten en voorlichtingsactiviteiten, of zijn van plan dit te doen. Sommige themabijeenkomsten gaan over het thema armoede en beogen daarom niet alleen bij te dragen aan het bevorderen van de kennis, vaardigheden en loopbaan van ouders, maar ook aan het verminderen van armoedeproblematiek. Ook taallessen Nederlands komen vaak voor, vooral in het po. Activiteiten gericht op loopbaanontwikkeling of specifieke vaardigheden (zoals ICT of fietsen) komen slechts incidenteel voor.

In de focusgroepen gingen professionals dieper in op de inhoud van themabijeenkomsten die voor ouders worden georganiseerd. Zij zien dat veel ouders behoefte hebben aan gesprekken over opvoedondersteuning, zoals schermgebruik en sociale media. Bijeenkomsten over deze thema's trekken doorgaans veel ouders. Ook organiseren meerdere scholen bijeenkomsten over vraagstukken rondom gezondheid, zoals vaccinatie. Deze worden geleid door jeugdverpleegkundigen. Voor bijeenkomsten over armoedeproblematiek wordt bijvoorbeeld The Flying Squad uitgenodigd; een groep medewerkers van de afdeling Armoedebestrijding die voorlichting geven over regelingen die de gemeente heeft voor Amsterdammers met een laag inkomen (Gemeente Amsterdam, z.d.).

Bij activiteiten gericht op recreatie en/of het versterken van de talenten van ouders gaat het bijvoorbeeld om sporten voor ouders op school, creatieve activiteiten voor ouders of gezamenlijk koken. Het idee achter het organiseren van deze activiteiten is dat het voor ouders prettig is om na het brengen van hun kinderen nog deel te kunnen nemen aan een laagdrempelige activiteit buiten de deur. Op die manier kunnen ze andere ouders ontmoeten en hun eigen talenten ontwikkelen.

6.5.3 Toegankelijkheid en verbinding (met school, kind en onderling)

AANBOD UIT VOORTGANGSGESPREKKEN (2024)

Wat betreft toegankelijkheid en verbinding tussen school, ouders en gemeenschap valt op dat het po veel inzet op koffieochtenden, ouderkamers of maaltijden voor ouders onderling en voor hobby-activiteiten voor ouders onderling, of van plan zijn dit te doen. In het vo ligt het accent daarnaast ook op activiteiten waarin ouders, buurt en school samenkomen (zoals koken, dineren of wandelen). Zowel po als vo zetten zich in om de populatie van ouders in beeld te brengen en om aan het begin van het schooljaar kennis te maken met ouders. Culturele representatie in de school en de inzet van meertalige collega's of een tolk lijken binnen deze bouwsteen nog een bescheiden rol te spelen. Voorbeelden van culturele representatie die wél worden ingezet, zijn bijvoorbeeld zorgen voor herkenbare culturele elementen (zoals eten), betrokkenheid van ouders met diverse achtergronden en inzet van een cultureel divers team, waardoor leerlingen en ouders zich gezien en verbonden voelen.

Bij activiteiten om de band tussen ouders en school en/of ouders onderling te versterken gaat het bijvoorbeeld om een ouderontbijt of -lunch, schoolreisje of excursie voor alleen ouders, huisbezoeken, vaderbijeenkomsten, 'ouders ontmoeten ouders', een ouderkamer op school, koffie-ochtenden of ouders die voor elkaar vertalen op school. In de focusgroepen vertelden deelnemers bijvoorbeeld over maaltijden voor ouders. Zij zien hoe samen eten met ouders verbindend werkt. Sommige scholen organiseren een ontbijt of diner voor ouders en kinderen. Volgens focusgroepdeelnemers is samen eten met ouders op school niet alleen belangrijk in het kader van armoedeondersteuning, maar ook voor het mentale welzijn van ouders. Op enkele scholen koken ouders zelf mee, waardoor zij elkaar ontmoeten en elkaars culturen beter kennen. Daarmee draagt samen eten ook bij aan het verhogen van ouderbetrokkenheid.

6.5.4 Hulp en toeleiding t.b.v. verminderen armoedeproblematiek en stress

AANBOD UIT VOORTGANGSGESPREKKEN (2024)

Op het terrein van hulp en toeleiding bij armoede of stress bieden veel scholen inloopsprekken voor hulpvragen, iets meer in het po, en verwijzen zij ouders actief door naar voorzieningen, iets meer in het vo. Een kleiner deel heeft een familie- of ouderservicepunt ingericht, en enkele scholen verstrekken boodschappenkaarten of -pakketten. Deze interventies tonen dat scholen een laagdrempelige toegang tot hulpverlening bieden, al verschilt de mate van structurele inbedding per school.

Een belangrijke pijler in de bouwstenen van AFS is de aandacht voor en het omgaan met gezinnen met geldzorgen, en de ondersteuning van ouders op school bij financiële hulpvragen en kwesties rondom bestaanszekerheid. Uit de focusgroepen kwam naar voren dat professionals de school zien als een logische plek voor armoedeondersteuning. Ouders voelen zich er vaak al veilig en vertrouwd, en hoeven niet of minder te reizen naar andere organisaties voor hulp. Het ontlast daarmee de gezinnen en draagt bij aan het verminderen van stress. Een professional verwoordde het zo: *'De dingen die extra moeite kosten voor ouders, die proberen we te organiseren op school, dus het is steeds proberen te ontzorgen.'*

Het feit dat de benodigde expertise om ouders te ondersteunen, bijvoorbeeld bij het aanvragen van armoedevoorzieningen, steeds vaker in de school te vinden is, maakt het voor leraren ook eenvoudiger om (intern) door te verwijzen. Focusgroepdeelnemers benadrukten daarom dat het inrichten van armoedeondersteuning op school niet alleen de ouders ontlast, maar ook de leraren ontzorgt. Zij kunnen bij signalen van armoedeproblematiek sneller doorverwijzen en overdragen.

Om ouders via de school te ondersteunen op het gebied van geldzorgen is voldoende ouderbetrokkenheid een randvoorwaarde, aangezien ouders zich betrokken moeten voelen om zich te durven wenden tot school met hulpvragen rondom financiën of om deel te nemen aan activiteiten om nieuwe vaardigheden op te doen (Mak et al., 2024). Hierin spelen brugfunctionarissen een belangrijke rol volgens professionals; de brugfunctionaris is een spil bij het organiseren van ouderactiviteiten, het leggen van persoonlijke contact en daarmee bij het verhogen van ouderbetrokkenheid. Vervolgens zijn zij een laagdrempelig aanspreekpunt voor ouders om over geldzorgen in gesprek te gaan. Op sommige scholen komen brugfunctionarissen zelf uit de leefwereld van ouders, wat volgens professionals waardevol is. Mede hierdoor kunnen zij bij de leefwereld aansluiten en taalbarrières doorbreken.

Signaleren en bespreekbaar maken van armoede

Focusgroepdeelnemers benadrukten hoe belangrijk het is om armoede tijdig te signaleren en bespreekbaar te maken. Uit het theoretisch kader kwam naar voren dat het opbouwen van een relatie met kinderen, jongeren en ouders en het leren kennen van de achtergrond van gezinnen belangrijk is om de voorwaarden voor hen te creëren om armoede bespreekbaar te durven maken op school (Lusse & Kassenberg, 2020). Deelnemers in de focusgroepen benadrukten eveneens dit belang van het leren kennen van de achtergrond van kinderen en gezinnen. Scholen doen dit op verschillende manieren. Zo staat dit thema bij veel scholen inmiddels structureel op de agenda tijdens leerlingbesprekingen. Op sommige scholen worden huisbezoeken gedaan om (beter) zicht op de thuissituatie te krijgen. De thuissituatie komt niet altijd even goed in beeld op basis van contact met kind en gezin op school. Zo noemden deelnemers voorbeelden van leerlingen die thuis geen eigen bed bleken te hebben. Scholen kunnen gezinnen vervolgens voorzien van de noodzakelijke middelen, zoals een matras, bijvoorbeeld door fondsen aan te schrijven. Er zijn ook veel scholen die vanwege het (gepercipieerde) invasieve karakter van een huisbezoek of gebrek aan tijd ervoor kiezen geen huisbezoeken af te leggen. Een deel van de scholen maakt gebruik van instrumenten zoals signaleringslijsten om in (kennismakings) gesprekken armoedegerelateerde problematiek in beeld te krijgen. Enkele scholen vragen ouders expliciet of zij gebruikmaken van de stadspas. In het po spelen intern begeleiders op een deel van de scholen een rol bij het signaleren van armoede, bijvoorbeeld in de doorontwikkeling van vragenlijsten om financiële zorgen van ouders in gesprekken omhoog te krijgen. In het vo zetten scholen daarnaast soms jongerenwerkers in om geldzorgen te signaleren en bespreekbaar te maken.

De diverse manieren waarop scholen beogen armoedeproblematiek te signaleren, zagen we al terug in het actie-onderzoek 'Aan de slag met een armoede-aanpak op de Amsterdamse Familie School' dat we uitvoerden in 2023. Deze vormen van signalering zijn in die zin niet veranderd, wel lijkt de aandacht voor de thuissituatie specifiek gerelateerd aan armoedeproblematiek tijdens oudergesprekken sinds het actie-onderzoek uit 2023 meer gemeenplaats geworden op Amsterdamse familiescholen in het po (Mak et al., 2024).

Knelpunten

Uit het actie-onderzoek kwam destijds naar voren dat leraren het lastig vinden armoede bespreekbaar te maken (Mak et al., 2024). In de focusgroepen in 2024 bleek dit nog steeds voor de meeste schoolprofessionals te gelden. Duidelijk werd dat focusgroepdeelnemers het thema van signaleren en bespreekbaar maken van armoede in theorie van belang vinden om met elkaar aandacht aan te besteden, toch blijft er in de praktijk ook een zekere mate van handelingsverlegenheid bestaan. Een deelnemer verwoordde het zo: *'Het is wel moeilijk, als leerkracht zie je een signaal, maar dan? Kinderen zeggen zeker als ze klein zijn best dingen. Ouders voelen zich toch nog vaak beschaamd, ik verwijs door of ik ga eerst zelf een gesprek aan.'* Deelnemers benoemden dat signalen niet altijd eenduidig zijn. Zo zien deelnemers in het vo dat ook sommige leerlingen waarbij thuis sprake is van armoedeproblematiek met dure merkkleding naar school kunnen komen. Er kan dus niet altijd van een signaal zoals het dragen van versleten kleding uitgegaan worden. Ook valt een belangrijke signaleringsfunctie rondom ontbijt en lunch weg sinds scholen dit gratis aanbieden: het signaal dat een leerling geen eten mee heeft of thuis weinig te eten krijgt is daardoor minder zichtbaar geworden. Daarnaast wezen deelnemers erop dat ouders met een stadspas niet de enige groep ouders is met geldzorgen. Volgens deelnemers is er een groep ouders die moeite heeft rond te komen, maar niet in aanmerking komt voor voorzieningen zoals (en door middel van) de stadspas. Ze noemden bijvoorbeeld de groep ongedocumenteerde ouders en de gezinnen die uit een andere gemeente dan Amsterdam komen in het vo. De middelen

om deze gezinnen te ondersteunen zijn beperkter, hetgeen de ondersteuning aan gezinnen door school kan bemoeilijken.

Ook in de focusgroepen met ouders kwam naar voren dat er een groeiende groep lage middeninkomens steeds meer te maken krijgt met zorgen over de financiële situatie. Ouders zien ook dat deze groep minder aanspraak kan doen op voorzieningen zoals de stadspas, die voorziet in gratis activiteiten voor kinderen. In enkele focusgroepen noemden ouders het feit dat kinderen van ouders met een stadspas voorrang krijgen om aan naschoolse activiteiten mee te doen (dit klopt niet altijd, maar dit wordt door sommige ouders zo ervaren). Een aantal ouders noemde dat zij de stadspas daarom ook als een 'uitsluitingsprincipe' kunnen ervaren: *'Minima komen voor alles in aanmerking. Maar de mensen die er net boven zitten, dus de middeninkomens, die krijgen niets. Maar ik moet 65 euro betalen voor zwemles, en iemand met stadspas die hoeft dat niet. Ik heb drie kinderen, is echt duur. Onder schooltijden wordt er niet meer gezwommen.'*

Stadia van armoedeondersteuning

Als we overkoepelend kijken naar de ontwikkelingen rondom de inrichting van armoedeondersteuning op Amsterdamse familiescholen, dan kunnen we verschillende fases van implementatie van een armoede-aanpak onderscheiden. Overkoepelend zien we drie stadia van ontwikkeling:

1. De brugfunctionaris

Het merendeel van de scholen heeft inmiddels met hulp van de landelijke OCW-subsidie de functie van brugfunctionaris ingevuld. Een brugfunctionaris heeft tot taak een brug te slaan tussen thuis en school, bouwt een vertrouwensband op met ouders, kan bijdragen aan vroegtijdige signalering bij problemen en ondersteuning bieden of doorverwijzen naar de juiste hulp (Bles & De Wolf, 2024). De brugfunctionaris blijkt een belangrijke spil in het inrichten en bestendigen van een armoede-aanpak op de familieschool. De brugfunctionaris is volgens deelnemers van groot belang om een brug te slaan tussen ouders en school. In de focusgroepen werd duidelijk dat de brugfunctionaris voor zowel ouders als het schoolpersoneel een eerste aanspreekpunt vormt voor vragen over financiën, maar zeker ook een belangrijk rol vervult ten behoeve van de bredere ondersteuning aan ouders; de brugfunctionaris weet daarbij de behoeften van ouders inzichtelijk te maken en aan te sluiten op de leefwereld. Zo vertelde een ouder: *'Ze [de brugfunctionaris] zag mijn dochter steeds met een telefoon en toen gaf ze me een boekje om samen met haar te gaan lezen. Ze denkt voor jou, zonder dat ze iets zegt en je veroordeelt daarover.'*

De brugfunctionaris heeft kennis van de interne en externe wegen naar voorzieningen, fondsen en relevante organisaties rondom armoedeondersteuning en kan (warm) overdragen, bijvoorbeeld aan het buurtteam. Het takenpakket van de brugfunctionaris is divers en vraaggestuurd. Taken variëren van fietslessen organiseren voor moeders, advies over energie(-armoede), budgetplannen opstellen met ouders, tot het voorzieningen aanvragen. Volgens deelnemers dient een brugfunctionaris zichtbaar en toegankelijk te zijn voor zowel ouders als voor het schoolteam.

Op enkele scholen bleek dat ook ander schoolpersoneel de rol van eerste aanspreekpunt voor ouders kan vervullen. Dit waren dan bijvoorbeeld ouderconsulenten, administratief medewerkers, receptionisten en/of conciërges. Duidelijk werd dat het hier om personeel gaat dat zichtbaar aanwezig is op school, meerdere dagen in de week werkt en laagdrempelig is voor ouders om aan te spreken en te vertrouwen.

2. Buurtteammedewerker in tandem met brugfunctionaris

Op een aantal scholen (maar zeker niet op alle) is naast de brugfunctionaris ook een buurtteammedewerker aanwezig. Meestal houdt de buurtteammedewerker één à twee dagen per week een vast spreekuur op school. Ouders worden dan bijvoorbeeld door de brugfunctionaris doorverwezen zodat zij ondersteund kunnen worden bij gerichte financiële hulpvragen. Op scholen waar dit op deze wijze is ingericht, noemen deelnemers het een goede ontwikkeling dat de buurtteammedewerker intern kan afstemmen en schakelen met de brugfunctionaris en direct hulpvragen rondom armoedeproblematiek over kan nemen. Dit ontlast de brugfunctionaris en zorgt er volgens deelnemers voor dat ouders eerder bij het buurtteam terecht komen. Of ouders de buurtteammedewerker ook daadwerkelijk weten te vinden, hangt ook hier samen met de zichtbaarheid en toegankelijkheid van deze professional. Focusgroepdeelnemers geven aan dat het belangrijk is dat buurtteammedewerkers actief op ouders afstappen, bijvoorbeeld in de ouderkamer of op het schoolplein. Dit lukt nog niet overal even goed. Volgens deelnemers speelt het profiel van de buurtteammedewerker een belangrijke rol: *outreaching*, zichtbaar en toegankelijk. Ouders stappen toch niet snel op een buurtteammedewerker af die niet zichtbaar rondloopt in de school en die niet zelf op de ouders afgaat om kennis te maken.

Zoals al aangestipt in hoofdstuk 4, over de samenwerkingspartners, kwam uit een aanzienlijk deel van de focusgroepen naar voren dat het organiseren van een vaste buurtteammedewerker op school nog een flinke uitdaging is. De buurtteams hebben volgens professionals stadsbreed te kampen met een tekort aan tijd en middelen. In 2024 was de samenwerking met de buurtteams daarom nog niet op veel scholen structureel ingebed, ondanks dat de behoefte hieraan breed leeft onder deelnemers aan de focusgroepen. Deelnemers zagen de wisselende krachten of überhaupt het niet aanwezig zijn van het buurtteam op school als een drempel voor het succes van een armoede-aanpak. Daarbij benoemden zij dat ook in het geval van de buurtteammedewerker een 'vast gezicht' randvoorwaardelijk is.

3. Ouderservicepunt of familieloket

Tot slot zijn een aantal scholen nog een stap verder in de ontwikkeling en borging van een structurele armoede-aanpak belegd op de school. Deze scholen hebben een zogenaamd ouderservicepunt of familieloket ingericht, waar verschillende professionals samenwerken om ouders te ondersteunen. Dit zijn dan met name de brugfunctionaris, de buurtteammedewerker en de OKT'er, die onderling afstemmen en armoede- en opvoedondersteuning in gezamenlijkheid oppakken. Ook in het actie-onderzoek uit 2023 zijn scholen aan de slag gegaan met de inrichting van ouderservicepunten op school. We zien dat dezelfde randvoorwaarden die destijds in kaart gebracht zijn, nog steeds genoemd worden als noodzakelijke voorwaarden voor een succesvolle aanpak, zoals het belang van het maken van goede afspraken met de samenwerkende buurtteamorganisatie (Mak et al., 2024). We zien ook dat dergelijke randvoorwaarden nog niet overal even goed op orde zijn, zoals hierboven beschreven. Het blijft volgens deelnemers zoeken naar de beste vorm, ook omdat de inrichting van een armoede-aanpak maatwerk blijft, iedere school kent specifieke noden en behoeften. Echter, wanneer een ouderservicepunt goed van de grond komt en professionals uit de verschillende vakgebieden effectief met elkaar samenwerken, dan kan de opbrengst voor gezinnen aanzienlijk zijn. Een voorbeeld van een deelnemer: *'We hebben een supermooi succesverhaal van een jongetje en zijn moeder die geholpen werden door een OKT'er en een buurtteammedewerker die wel heel goed samenwerken en die hebben er samen voor gezorgd dat zij nu in een opvang zit. En dat jongetje is veel meer tot rust gekomen en moeder ook en zij krijgen dus heel veel begeleiding in de opvoeding en daar hebben ze heel veel van geprofiteerd. Dus als ze goed samenwerken dan kan het echt zoveel opleveren.'*



Randvoorwaarden (bouwsteen 7)

Bouwsteen 7: Randvoorwaarden op orde

- School heeft tijd voor de familieschoolontwikkeling en zet hierop in met een projectleider (of projectteam) die zich volledig richt op deze ontwikkeling.
 - School zet in op en/of heeft draagvlak van het schoolbestuur en de gemeente.
 - School heeft voldoende middelen en maakt voor de familieschool één samenhangende aanpak van de relevante voorzieningen en ontwikkelingen
-

7.1 Inleiding

Bouwsteen 7 gaat over de randvoorwaarden die nodig zijn om de familieschool te realiseren. Veel scholen financieren vanuit de Amsterdamse Familie Scholensubsidie bijvoorbeeld een aparte projectleider/coördinator, maar er zijn ook enkele scholen die de projectleiding intern beleggen bij bijvoorbeeld de directie. Daarnaast is draagvlak vanuit schoolbestuur en gemeente belangrijk en zijn natuurlijk genoeg middelen noodzakelijk. Als het gaat om bouwsteen 7 is er in de deelstudies vooral ingegaan op die middelen: vanuit welke middelen wordt de aanpak gerealiseerd en wat zijn daarbij knelpunten? In de aanbodinventarisatie zijn de subsidiestromen van de familiescholen in kaart gebracht. Hier gaan we nader op in, alsook op wat hier in de focusgroepen verdiepend over gezegd is.

7.2 Samenvattende conclusies

- De familiescholen combineren meerdere subsidies om de bouwstenen te realiseren. De AFS-subsidie wordt doorgaans ingezet om de projectleider/projectcoördinator te bekostigen. De nieuwe lichting scholen beschikt hierbij over een groter palet aan kleinere regelingen. Meest genoemd is de regeling brugfunctionaris, gevolgd door School en Omgeving. De nieuwe lichting scholen zet ook regelingen in die bij de eerste lichting nog niet voorkwamen, zoals Basisvaardigheden, Gezonde School en VLOA-regelingen (Verordening Lokaal Onderwijsbeleid Amsterdam). (Burgerschap, VVE). De eerste lichting (2019) maakte verhoudingsgewijs meer gebruik van subsidies zoals de Kansen-aanpak PO/VO en het Familiepakket. Familiescholen krijgen ook veel subsidies om een en ander op hun school te realiseren uit fondsen (zoals Jeugdeducatiefonds, SUN, Nationaal Fonds Kinderhulp, Stichting Leergeld) en schenkingen. (deelstudie 2/3)
- Voor het vo zijn gemeentelijke subsidiepotjes moeilijker vindbaar. (deelstudie 3)
- Naast subsidies spelen genoeg capaciteit, tijd, erkenning van de op sommige familiescholen extra tijdsinvestering en ruimte een doorslaggevende rol om een familieschool neer te zetten. (deelstudie 3)

7.3 Aanbevelingen

- ▶ Formuleer realistische ambities op basis van beschikbare randvoorwaarden. Ga als school eerst na wat haalbaar is qua tijd, personeel, ruimte en middelen, en bouw de ontwikkeling als familieschool gefaseerd op.
- ▶ Zorg binnen de school voor structurele tijd en capaciteit voor de ontwikkeling tot een familieschool. Borg de rol van een projectleider, projectteam en brugfunctionaris met voldoende tijd, zodat de ontwikkeling en bestending van de familieschool niet afhankelijk is van incidentele inzet van individuele medewerkers.
- ▶ Erken en faciliteer de extra tijdsinvestering die het werken als familieschool vraagt. Houd in taakverdeling, formatie en werkdruk rekening met activiteiten zoals relatieopbouw met gezinnen, afstemming met samenwerkingspartners en maatwerk voor leerlingen, en erken deze inzet expliciet.
- ▶ Zorg voor een samenhangende inzet van middelen. Verbind verschillende subsidiestromen en fondsen expliciet aan één integrale AFS-aanpak, om versnippering te voorkomen en focus te behouden.
- ▶ Vergroot de vindbaarheid en toegankelijkheid van gemeentelijke subsidieregelingen voor het vo, zodat ook vo-scholen gericht gebruik kunnen maken van gemeentelijke middelen. Ondersteun scholen bij het combineren van verschillende subsidiestromen, zodat scholen minder tijd kwijt zijn aan het zoeken en verantwoorden van middelen en zich met name kunnen richten op de uitvoering.

7.4 Resultaten deelstudie 2 en 3

Middelen om de AFS-doelen te bereiken

AANBOD UIT VOORTGANGSGESPREKKEN (2024)

De meeste scholen maken in 2024 gebruik van meerdere subsidiestromen die bijdragen aan dezelfde doelen (zie Tabel 7.1). Tegelijk blijft de spreiding groot. De regeling brugfunctionaris is veruit het meest aangevraagd in zowel po als vo, gevolgd door School en Omgeving. Bij een aantal van deze scholen is de regeling brugfunctionaris in 2024 niet toegekend. Binnen het po werd daarnaast veel gebruikgemaakt van de Kansenaanpak, Taal en Ouderbetrokkenheid (TOB), Brede Talentontwikkeling (BTO) en het Familiepakket. In het vo is het beeld beperkter: hier kwamen vooral School en Omgeving, regeling brugfunctionaris en in mindere mate Nationaal Programma Onderwijs (NPO) en Gezonde School terug. Fondsen, zoals het Jeugdeducatiefonds (JEF), Stichting Leergeld en Jeugdfonds Sport & Cultuur, worden vooral door het po genoemd en iets minder door het vo.

De vergelijking tussen de eerste lichting familiescholen (gestart in 2019/2020) en de nieuwe lichting familiescholen (gestart in 2023/2024) laat zien dat scholen in beide lichtingen meerdere subsidies combineren om AFS-doelen te realiseren. Het meest kenmerkende verschil is dat de nieuwe lichting over een iets groter palet aan kleinere regelingen beschikt. De regeling brugfunctionaris en School en Omgeving zijn in 2024 de meest gebruikte (of aangevraagde) subsidies in beide groepen en speelt duidelijk rol bij de AFS-aanpak. De nieuwe lichting zet ook regelingen in die bij de eerste lichting nog niet voorkwamen, zoals Basisvaardigheden, Gezonde School en VLOA-regelingen (Burgerschap, VVE). De eerste lichting (2019) maakte verhoudingsgewijs iets meer gebruik van subsidies zoals de Kansenaanpak PO/VO en het Familiepakket. De nieuwe lichting noemt deze regelingen iets minder vaak.

Tabel 7.1. Andere subsidies die zijn ingezet/aangevraagd (gesprekken gemeente 2024)

Andere subsidies die bijdragen aan de Ars-doelen en -aanpak
Regeling brugfunctionaris
Kansenaanpak PO/VO
School en Omgeving
Taal en Ouderbetrokkenheid (TOB)
Brede Talent Ontwikkeling (BTO)
Familiepakket (incl. budgetcoach/ stadspas)
Overig
VLOA Burgerschap
VLOA WE
WPI
Basisvaardigheden
Gezonde School
Overgang po-vo
NPO
Ontwikkelkracht
Opgroeiwijk (PAW)
Verrijkte Schooldag
Fondsen (zoals Jeugdeducatiefonds, Stichting Leergeld en Jeugdfonds Sport & Cultuur)

Ook uit de focusgroepen bleek dat scholen meerdere subsidies combineren om de bouwstenen te realiseren. Wat hierbij opviel is dat sommige vo-scholen tegen beperkingen aanlopen. Door gemeentelijke regelingen die alleen voor het po bedoeld zijn, kunnen ideeën – zoals een digitale helpdesk of taalworkshops voor ouders—niet altijd worden uitgevoerd. Verder gebruiken vo-scholen veel van dezelfde subsidiebronnen als po-scholen. Bijvoorbeeld een fietsenproject, waarbij leerlingen een jaar lang een fiets kunnen lenen. Dit loopt goed, maar scholen ervaren dat onderhoudskosten bij hen terecht komen. In de focusgroepen werden nog aanvullende vormen van financiering genoemd die niet in deelstudie 2 naar voren kwamen, zoals particuliere schenkingen, reguliere mbo-gelden, praktijk-schoolmiddelen en subsidies voor ISK-leerlingen.

Tijd, erkenning, personeel en ruimte

Twee scholen uit de eerste lichting benoemden in de focusgroepen dat tijdsinvestering een belangrijke voorwaarde én uitdaging is binnen een familieschool. Volgens hen werkt de aanpak alleen optimaal als het hele team meedoet en er voldoende tijd is voor de extra taken die een familieschool met zich meebrengt en dat deze inzet dan vervolgens ook wordt erkend. Zij vertelden bijvoorbeeld dat het veel communicatie vereist om relaties met gezinnen op te bouwen en dat dat maatwerk is en niet goed vast te leggen is in tijd: *‘Zo zou een huisbezoek per kind heel goed zijn, maar dat kost tijd’. ‘Maar het lastige is: je kunt overal regels en formats voor maken maar je kunt het niet helemaal vastpinnen.’* Als die extra tijd dan geïnvesteerd wordt, willen personeelsleden daar ook graag de erkenning voor krijgen. Dit missen ze soms: *‘Ik mis ook die erkenning. Het is gewoon zwaarder. Het is niet zoals ergens anders. Dat wil je dan ergens*

ook wel terug horen. Verschillende scholen benadrukten daarom het belang van duidelijke kaders en realistische ambities, om te voorkomen dat de werkdruk verder oploopt.

In zowel het po als het vo uitten medewerkers in de focusgroepen over het algemeen veel tevredenheid over hun school. De uitdagingen die zij noemen, gaan vooral over personeelstekorten, grote organisatorische veranderingen zoals fusies en ruimtegebrek.

Po-leerlingen zijn over het algemeen positief over hun school, vooral over de vele activiteiten en excursies. Waar zijn minder tevreden over zijn, heeft vaak met ruimte te maken: kleine schoolgebouwen, beperkte speelmogelijkheden en een klein schoolplein. Leerlingen noemen ook praktische belemmeringen zoals losse stoeptegels of hekken waar hun bal steeds overheen gaat. Ouders herkennen deze punten.

Ouders die deelnamen aan de focusgroepen zijn over het algemeen tevreden over de school van hun kind, waarbij fijne communicatie het vaakst werd genoemd: *'De sfeer is warm en welkom. Ook vanuit school. De communicatie is heel sterk, dat is fijn. Ze zijn behulpzaam. Als je dat wilt en je ervoor openstaat.'* Negatieve ervaringen gaan meestal over ruimteproblemen, zoals een (tijdelijk) ontbrekend schoolplein of gymzaal, onveilige verkeerssituaties rondom de school of fysieke belemmeringen in het gebouw.

Los van alle extra's die horen bij de familieschool blijken op de vijftien scholen vooral personeelstekorten, ruimtegebrek en beperkte speelmogelijkheden een uitdaging te vormen. Deze factoren kunnen uiteindelijk van invloed zijn op de mate waarin een school zich verder kan ontwikkelen tot optimale familieschool.



8 Conclusies

Binnen de Amsterdamse Familieschool werken scholen aan het bevorderen van kansengelijkheid voor leerlingen en het terugdringen van armoede door onderwijs, ondersteuning en door de leefwerelden van leerlingen thuis, in de buurt en op school aan elkaar te verbinden. In dit onderzoek hebben we in kaart gebracht hoe de AFS-aanpak vorm krijgt op 39 po- en vo-scholen in de periode 2024-2025 met drie deelstudies: een vragenlijst onder professionals, een aanbodinventarisatie en focusgroepen met professionals, ouders en leerlingen. 10 van de 39 scholen zijn sinds het schooljaar 2019-2020 een familieschool. De overige scholen zijn in het schooljaar 2023-2024 van start gegaan.

De drie deelstudies laten samen zien dat de AFS-aanpak in 2024-2025 steeds meer vorm krijgt als een integrale aanpak waarin onderwijs, ondersteuning en het contact tussen de school, de leerling en de ouders elkaar versterken. Hoewel alle familiescholen inzetten op dezelfde bouwstenen, verschillen scholen in hun aanpak en in de fase van implementatie. Dit verschil valt vooral op tussen po- en vo-scholen. Vooral de laatste bevonden zich in 2024 nog in de eerste fase van ontwikkeling. Hieronder presenteren we de hoofdconclusies per cluster bouwstenen.

Bouwsteen 1,2,3: doel, benadering en samenwerking

De eerste drie bouwstenen benadrukken het belang van een gedeelde en intern uitgedragen visie voor familiescholen, waarbij de houding en verwachtingen van professionals ten opzichte van leerlingen en ouders en het aangaan van samenwerkingen met partners in de buurt een centrale rol spelen.

Onze tussentijdse bevindingen wijzen erop dat het werken vanuit een gedeelde visie en met hoge verwachtingen van leerlingen en ouders richtinggevend is voor de mate waarin de AFS-aanpak wordt uitgevoerd in de praktijk.

Scholen waren in 2024 veelal bezig met het verder uitwerken (vo) en het bestendigen (po) van hun AFS-visie. In 2024 was de AFS-aanpak, met name in het vo, nog niet bij alle professionals bekend. Zowel binnen po als vo is de bekendheid van AFS onder professionals tussen 2024 en 2025 toegenomen.

Het bevorderen van bekendheid met, vertrouwen in en draagvlak voor de AFS-aanpak blijkt een belangrijke randvoorwaarde om als familieschoolteam aan kansengelijkheid voor leerlingen te werken. Dit beïnvloedt namelijk hoe leraren lesgeven en hoe professionals over de rol van ouders in het onderwijs denken. Meer bekendheid met en vertrouwen in AFS voorspelt een jaar later dat leraren hogere verwachtingen van hun leerlingen hebben (in po), meer aandacht voor de thuissituatie en de thuiscultuur van hun leerlingen hebben (in het vo), en dat professionals positiever denken over de rol die ouders in het onderwijs kunnen spelen (in po).

Scholen werken aan hun AFS-visie en bekendheid met en draagvlak voor de AFS-aanpak onder het schoolpersoneel door teamgesprekken en investeringen in professionalisering, al wordt dit proces soms wel belemmerd door personeelswisselingen.

In het leraargedrag zien we vanuit de vragenlijst tussen 2024 en 2025 alleen veranderingen in het vo. Vo-leraren hebben in 2025 hogere verwachtingen van hun leerlingen dan in 2024 en besteden meer positieve aandacht aan wat leerlingen vanuit hun thuisomgeving meebrengen. Dit zijn positieve ontwikkelingen omdat leraren met hogere verwachtingen hun leerlingen doorgaans meer leermogelijkheden bieden en via hun handelen vaker een *growth mindset* bij hun leerlingen aanwakkeren, wat kansengelijkheid ten goede komt (Brummelman & Sedikides, 2023). Leerlingen met een andere culturele achtergrond doen het gemiddeld beter op school als de kennis die zij vanuit hun thuisomgeving meebrengen wordt erkend en gewaardeerd (Birnbaum et al., 2020).

In het po zijn er geen veranderingen tussen 2024 en 2025 in het leraargedrag gemeten. Dat deze veranderingen alleen in het vo werden gemeten, komt mogelijk doordat vo-scholen tijdens de eerste vragenlijstmeting vaker in de beginfase zaten van hun AFS-aanpak. Zij waren doorgaans nog bezig met het ontwikkelen van een gedeelde visie binnen het schoolteam. Het is goed mogelijk dat na deze eerste ontwikkelfase 'AFS-thema's' meer aandacht hebben gekregen binnen schoolteams dan voorheen, wat het handelen van leraren heeft beïnvloed. Op veel po-scholen was zo'n gedeelde visie die aansluit bij AFS al langer aanwezig en mogelijk was er binnen po-schoolteams al langer aandacht voor 'AFS-thema's'. Scholen die nog geen familiescholen waren konden hiervan leren (bijvoorbeeld door landelijke kennisdelingsbijeenkomsten). Deze verklaring wordt ondersteund door het feit dat po-leraren aanvankelijk al hoger leken te scoren op de meeste uitkomsten, waardoor er ook minder ruimte was om hierin te groeien.

Er zijn ook aandachtspunten. Leerlingen geven bijvoorbeeld aan dat zij het belangrijk vinden dat leraren hen serieus nemen. Vaak gaat dit goed, maar op sommige vo-scholen voelen leerlingen zich niet altijd positief bejegend en ervaren zij vooroordelen van hun leraren. Ook zouden leerlingen graag meer aandacht voor culturele representativiteit op scholen zien. Daarnaast zien we in het po dat de inschatting die leraren maken van het opleidingsniveau van ouders invloed heeft op de verwachtingen die zij van hun leerlingen hebben: leraren die van meer ouders inschatten dat zij maximaal mbo hebben afgerond, hebben lagere verwachtingen van hun leerlingen. Dit benadrukt het belang van blijvende reflectie op impliciete aannames en van professionalisering die gericht is op hoge verwachtingen en inclusiviteit.

Familiescholen zijn hier ook mee bezig. Ze investeren breed in de professionalisering van hun schoolteams, met scholing, trainingen en intervisie als belangrijkste vormen. Daarbij ligt de nadruk op onderwerpen die aansluiten bij de AFS-visie: het versterken van kennis en vaardigheden, maar ook houding, bewustwording en werken vanuit hoge verwachtingen. Nieuwe familiescholen zetten deze activiteiten iets vaker in dan scholen uit de eerste lichting, wat past bij de ontwikkelfase waarin zij zitten.

Samenwerking met (zorg)partners vormt een belangrijk onderdeel van de AFS-aanpak. Alle familiescholen hebben deze samenwerkingen geïntensiveerd of opnieuw ingericht. De samenwerkingen zijn vooral gericht op opvoedondersteuning en ondersteuning bij geldzorgen voor ouders en talentontwikkeling en welzijn van leerlingen. Met ongeveer 189 (beoogde) partners in 2024 zijn de samenwerkingen erg versnipperd: veel organisaties zijn slechts bij één school betrokken. De Ouder- en Kindteams en de buurtteams zijn wel op meer dan de helft van de scholen betrokken bij de AFS-aanpak, hoewel dit niet op alle scholen tot stand komt vanwege capaciteitsproblemen bij deze organisaties.

Bouwsteen 4,5,6: aanbod voor leerlingen, ouders en gezinnen

Met de doelen en benadering (bouwstenen 1 en 2) als uitgangspunt, zetten familiescholen – in samenwerking met externe partners (bouwsteen 3) – gericht aanbod in voor leerlingen, ouders en gezinnen, zowel op school als in de wijk. Dit aanbod vormt de kern van bouwstenen 4, 5 en 6.

Leerlingen

Voor leerlingen ligt de nadruk op twee typen aanbod: talentontwikkeling en ondersteuning bij basisvaardigheden. Talentontwikkeling wordt met name aangeboden in de vorm van naschoolse activiteiten waar leerlingen doorgaans gratis aan mee mogen doen (rijke schooldag). Deze activiteiten vergroten volgens professionals de leefwereld van leerlingen en bevorderen hun sociaal-emotionele ontwikkeling (bijvoorbeeld door meer zelfvertrouwen). Bovendien zijn er aanwijzingen dat regelmatige deelname aan buitenschoolse activiteiten samenhangt met betere schoolprestaties. In Nederland hebben kinderen uit gezinnen met een lager inkomen doorgaans minder toegang tot dit soort activiteiten. Het gaat dan om ontwikkelingsmogelijkheden zoals boeken lezen en musea bezoeken, of om ontspanningsactiviteiten zoals sporten en op vakantie gaan en voorzieningen thuis (Ter Weel et al., 2022). Dat deze activiteiten op veel familiescholen kosteloos worden aangeboden, is dan ook van grote meerwaarde voor gezinnen die dat zelf minder makkelijk kunnen bekostigen. Een aandachtspunt in het po hierbij is nog wel dat sommige ouders dit aanbod nog niet weten te vinden.

Extra ondersteuning bij basisvaardigheden wordt vaak aangeboden in de vorm van bijlessen en huiswerkbegeleiding na schooltijd (verlengde schooldag) en extra ondersteuning onder schooltijd en in de klas. Ondanks deze activiteiten, maken sommige ouders zich zorgen over de aandacht voor basisvaardigheden op familiescholen. Zij zijn bang dat dit ondersneeuwt nu hun school als familieschool ook veel andere activiteiten organiseert.

Naast een rijke en verlengde schooldag, bieden vrijwel alle vo-scholen en een groot deel van de po-scholen ook maaltijden aan, bijvoorbeeld een schoolontbijt. Vergelijkbare initiatieven laten zien dat leerlingen zich met maaltijden op school volgens betrokkenen beter kunnen concentreren, dat zij vaker aanwezig zijn op school en dat zij betere schoolresultaten behalen (Anzman-Frasca et al., 2015; Imberman & Kugler, 2014; Jeugdeducatiefonds, 2023).

Ouders en gezinnen

Met name familiescholen in het po bieden een divers scala aan activiteiten en interventies voor ouders aan: bijna 30 verschillende vormen van ondersteuning, variërend van gezamenlijke activiteiten waarmee scholen onder andere inzetten op meer sociale cohesie tussen school en ouders en tussen ouders onderling, tot directe ondersteuning, zoals ondersteuning bij geldzorgen, en lessen Nederlandse taal. Dit laat zien dat scholen de AFS-aanpak inzetten als integrale gezinsaanpak. Vo-scholen waren in 2024 nog zoekende hoe zij ouders kunnen bereiken en aanbod voor hen vorm kunnen geven.

De mate waarin het scholen lukt om ouders te betrekken verschilt per school. Scholen steken hierbij veel moeite in het bereiken van een grotere groep ouders. Hierbij helpt het volgens hen onder andere om aan te sluiten bij de behoeften van ouders qua communicatie, planning en aanbod, een brugfunctionaris en andere ouders als sleutelfiguren in te schakelen, ouders te herkennen en groeten, ouders ruimte te bieden in de school en op huisbezoek te gaan. Op sommige scholen lijkt de groep ouders die zij weten te bereiken met deze activiteiten en ondersteuning inderdaad te groeien, maar dit gaat langzaam en er blijft een groep ouders die zij maar moeizaam bereiken, zoals vaders, werkende ouders en

ouders buiten 'het vaste groepje', onder andere door taalverschillen. Het is voor scholen daarom soms de vraag of de tijd en moeite die zij hierin steken opwegen tegen het resultaat ervan.

Opvallend is dat het aanbod voor ouders en gezinnen vooral één richting opgaat: van de school als aanbieder of facilitator naar de ouders als ontvangers. Hoewel ouders wel helpen bij sommige onderwijsactiviteiten, lijken scholen in deze fase minder vaak in te zetten op een gelijkwaardig partnerschap met ouders, waarbij ouders actief en vanuit hun eigen expertise bijdragen aan de school, terwijl dit wel expliciet zo benoemd staat in bouwsteen 5. Ouders zijn bijvoorbeeld wel vaker welkom in de school en scholen hebben meer oog voor wat er in gezinnen speelt en wat ouders nodig hebben, maar laten ouders niet vaker meebeslissen over wat er op school gebeurt.

Dit beeld sluit aan bij wat uit eerder onderzoek bekend is: scholen vinden het vaak complex om ouders daadwerkelijk te betrekken bij gedeelde besluitvorming, bijvoorbeeld omdat dit vraagt om het loslaten van bestaande rollen en verantwoordelijkheden (Abraham & Gibbs, 2000). Tegelijkertijd laat de literatuur zien dat initiatieven waarin sprake is van vertrouwen en gedeeld leiderschap tussen school en ouders juist samenhangen met sterkere effecten op leerlinguitkomsten (Adams, 2010).

Ondersteuning bij geldzorgen

Een belangrijke vorm van ondersteuning voor gezinnen op veel familiescholen is ondersteuning bij geldzorgen. Om geldzorgen te signaleren en bespreekbaar te maken is de eerste stap het beter leren kennen van en aandacht hebben voor de achtergrond en thuissituatie van kinderen en gezinnen (Lusse & Kassenberg, 2020; Mak et al., 2024). Scholen beogen dit op verschillende manieren; een aantal legt huisbezoeken af of maakt gebruik van signaleringslijsten, enkele scholen vragen expliciet naar de stadspas in het kennismakingsgesprek of proberen op andere wijze de financiële situatie in beeld te krijgen.

De brugfunctionaris speelt een centrale rol op veel scholen in het oppakken van signalen van geldzorgen. Zij is een succesvolle factor in het bevorderen van ouderbetrokkenheid vanwege haar werkzaamheden (zoals het organiseren van activiteiten voor ouders) en kan in die rol vragen over geldzorgen met ouders bespreken en oppakken, bijvoorbeeld door het aanvragen van voorzieningen. De brugfunctionaris kan ook leraren ontzorgen. Leraren kunnen immers naar de brugfunctionaris verwijzen bij signalen over geldzorgen. Onderzoek wijst ook uit dat de inzet van een brugfunctionaris het schoolteam kan ontlasten (Bles & De Wolf, 2024).

Scholen bevinden zich in 2024 in verschillende fasen van implementatie van ondersteuning bij geldzorgen: van inzet van een brugfunctionaris, via een brugfunctionaris in tandem met een buurtteam-medewerker tot een breed ouderservicepunt waarin meerdere organisaties samenwerken, zoals de buurtteams en de Ouder- en Kindteams.

In het vo spelen daarnaast jongerenwerkers een rol bij de omgang met geldstress. Uit recent onderzoek (Mak et al., 2025) blijkt het belang van de inzet van jongerenwerkers om armoede en schulden onder jongeren te signaleren en aan te pakken. In het vo zien we dat jongerenwerkers een brug kunnen slaan tussen leerling en school.

Een aandachtspunt rond ondersteuning bij geldzorgen op school: ouders die boven het minimuminkomen verdienen, maar wel geldzorgen ervaren kunnen van minder regelingen gebruikmaken. Deze groep lijkt groter te worden en scholen vinden het lastig passende ondersteuning te bieden.

We zien op basis van de vragenlijst een ontwikkeling tussen 2024 en 2025 in het omgaan met geldzorgen op de familiescholen. De meeste veranderingen zijn te zien in het vo. Zo weten leraren beter dan in 2024 naar wie ze binnen de school kunnen doorverwijzen bij geldzorgen. Professionals die geen lesgeven kunnen beter signalen van armoede herkennen, vinden het vaker hun taak om door te verwijzen en weten ook beter naar wie ze buiten de school kunnen doorverwijzen bij geldzorgen. Bovendien vinden ze, meer dan in 2024, dat hun school een plek is waar ouders met geldzorgen terecht kunnen en dat hun school voldoende voor deze ouders doet.

In het po vinden professionals die niet lesgeven in 2025 ook vaker dan in 2024 dat hun school voldoende doet voor ouders met geldzorgen. Opvallend is verder dat po-leraren zich minder verantwoordelijk voelen om door te verwijzen bij geldzorgen dan in 2024. Dit kan erop duiden dat er een duidelijkere structuur aanwezig is, waarbij geldzorgen zijn belegd bij iemand anders in de school, bijvoorbeeld bij een brugfunctionaris zoals ook de evaluatie van brugfunctionarissen door Bles & De Wolf (2024) laat zien: leraren lijken bij inzet van een brugfunctionaris meer focus op de primaire taken te hebben.

Bouwsteen 7: randvoorwaarden

Voor het realiseren en bestendigen van een familieschool zijn verschillende randvoorwaarden van belang. Onze tussentijdse bevindingen laten zien dat deze randvoorwaarden een bepalend element vormen in het realiseren en bestendigen van de AFS-aanpak.

Familiescholen combineren in de praktijk meerdere subsidiestromen om de bouwstenen te realiseren. Zowel de eerste als de nieuwe lichting scholen maakt gebruik van een breed palet aan regelingen, al blijkt het voor vo-scholen lastiger om passende gemeentelijke subsidies te vinden. Scholen gebruiken de AFS-subsidie doorgaans om een projectleider te financieren. De aanwezigheid van een projectleider is een belangrijke randvoorwaarde om de AFS-aanpak uit te rollen binnen de school (Vaessen et al., 2023), al dan niet met een brugfunctionaris die vaak gefinancierd wordt vanuit de regeling brugfunctionaris. Zij onderhouden contact met verschillende partners binnen en buiten school en houden zicht op de uitvoering van activiteiten en de behoeften van de school en haar partners. Bovendien zijn er aanwijzingen dat dit soort initiatieven zonder aanwezige projectleider minder effect hebben op kansengelijkheid en het welzijn van leerlingen en gezinnen (Min et al., 2017).

Naast financiële middelen wijzen de focusgroepen erop dat ook tijd, capaciteit, erkenning en fysieke ruimte cruciale voorwaarden zijn. Ook de wijze waarop gemeentelijke regelingen zijn vormgegeven – bijvoorbeeld met verschillen tussen po en vo of specifieke doelgroepcriteria – kan de uitvoerbaarheid van ideeën op school beïnvloeden. Professionals benadrukken dat het werken als familieschool extra inzet vraagt, met name in relatieopbouw met gezinnen en afstemming met partners, en dat deze inzet niet altijd goed past binnen bestaande taakverdelingen. Gebrek aan erkenning en hoge werkdruk kunnen hierbij een belemmerende rol spelen. Realistische ambities en duidelijke kaders kunnen helpen om overbelasting te voorkomen. Draagvlak vanuit het schoolbestuur en de gemeente zijn onontbeerlijk bij een goede uitvoering van de AFS-aanpak.

Tot slot: deze tussenrapportage verschaftte inzicht in het reilen en zeilen van 39 Amsterdamse familiescholen in 2024 en 2025. Daarnaast boden we per hoofdstuk aanbevelingen die scholen kunnen helpen om de komende jaren verder te werken aan het vormgeven van de AFS-aanpak met als doel: het bevorderen van kansengelijkheid voor alle leerlingen.

Ons onderzoek gaat verder. In het voorjaar van 2028 verschijnt het eindrapport, waarin we de ontwikkelingen tussen 2024 en 2027 in kaart brengen en daarbij ook de opbrengsten volgens betrokkenen beschrijven.

Aaronson, D., Barrow, L., & Sander, W. (2007). Teachers and student achievement in the Chicago public high schools. *Journal of Labor Economics*, 25(1), 95-135.

Abrams, L. S., & Gibbs, J. T. (2000). Planning for school change: School-community collaboration in a full-service elementary school. *Urban Education*, 35(1), 79-103.

Adams, C. M. (2020). Sustaining full-service community schools: Lessons from the Tulsa area community schools initiative. In M. G. Sanders, & C. Galindo (Eds.), *Reviewing the Success of Full-Service Community Schools in the US* (pp. 147-176). Routledge.

Anzman-Frasca, S., Djang, H. C., Halmø, M. M., Dolan, P. R., & Economos, C. D. (2015). Estimating impacts of a breakfast in the classroom program on school outcomes. *JAMA Pediatrics*, 169(1), 71-77.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191.

Batrach, A., Geven, S., Kessenich, E., & van de Werfhorst, H. G. (2023). Are tracking recommendations biased? A review of teachers' role in the creation of inequalities in tracking decisions. *Teaching and Teacher Education*, 123, 103985.

Birnbaum, H. J., Stephens, N. M., Townsend, S. S., & Hamedani, M. G. (2021). A diversity ideology intervention: Multiculturalism reduces the racial achievement gap. *Social Psychological and Personality Science*, 12(5), 751-759.

Bles, P., & De Wolf, I., (2024). *Bruggen tussen school en thuis: monitoring en evaluatie van brugfunctionarissen op basisscholen*. <https://www.jeugdeducatiefonds.nl/files/2766/rapport+education+lab+brugfunctionarissen+201124.pdf>

Bloem, J., Flunger, B., Stroet, K., & Hornstra, L. (2023). Differences in need-supportive teaching toward students from different socioeconomic backgrounds and the role of teachers' attitudes. *Social Psychology of Education*, 1-51.

Bonfiglio, A. Y., Munniksma, A., Volman, M., Van Rooij, F., & Gaikhorst, L. (2024). Teachers' attention to students' funds of identity in Dutch primary school classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 144, 104584.

Borman, G. D., & Kimball, S. M. (2005). Teacher quality and educational equality: Do teachers with higher standards-based evaluation ratings close student achievement gaps?. *The elementary school journal*, 106(1), 3-20.

Brummelman, E., & Sedikides, C. (2023). Unequal selves in the classroom: Nature, origins, and consequences of socioeconomic disparities in children's self-views. *Developmental Psychology*, 59(11), 1962.

Brunello, G., & Checchi, D. (2007). Does school tracking affect equality of opportunity? New international evidence. *Economic policy*, 22(52), 782-861.

Fischer, C., Fishman, B., Levy, A. J., Eisenkraft, A., Dede, C., Lawrenz, F., ... & McCoy, A. (2020). When do students in low-SES schools perform better-than-expected on a high-stakes test? Analyzing school, teacher, teaching, and professional development characteristics. *Urban Education*, 55(8-9), 1280-1314.

Gemeente Amsterdam (z.d.). *De 7 bouwstenen van de Amsterdamse Familiescholen* <https://www.amsterdam.nl/sociaaldomein/onderwijs/amsterdamse-familieschool/7-bouwstenen-amsterdamse-familiescholen/>

Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American educational research journal*, 37(2), 479-507.

Gray, J. (2016). Investigating the Role of Collective Trust, Collective Efficacy, and Enabling School Structures on Overall School Effectiveness. *Education Leadership Review*, 17(1), 114-128.

Hasan, İ. Ğ. D. E., & Yakar, L. (2022). A study of reliability, validity and development of the teacher expectation scale. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 9(3), 787-807.

Hoy, W. K., & Tschannen-Moran, M. (2003). The conceptualization and measurement of faculty trust in schools. The Omnibus T-Scale. In W. Hoy, & C. Miskel (Eds.), *Studies in Leading and Organizing Schools* (pp. 181-208). Information Age Publishing.

Imberman, S. A., & Kugler, A. D. (2014). The effect of providing breakfast in class on student performance. *Journal of Policy Analysis and Management*, 33(3), 669-699.

Jeugdeducatiefonds. (2023). *Evaluatie boterhammenbar. Ontbijt, lunch of een andere vorm van eten op school*. <https://www.jeugdeducatiefonds.nl/files/1222/evaluatieonderzoek+boterhammenbar.pdf>

Leenders, H., Haelermans, C., De Jong, J., & Monfrance, M. (2018). Parents' perceptions of parent-teacher relationship practices in Dutch primary schools—an exploratory pilot study. *Teachers and Teaching*, 24(6), 719-743.

Lusse, M., & Kassenberg, A. (2020). *Handreiking omgaan met armoede op scholen. Handreiking voor po en vo*. Hogeschool Rotterdam en Hanzehogeschool Groningen.

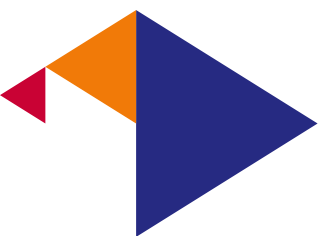
Lusse M., & Kassenberg, A. (2022). *Omgaan met armoede op school. Handreiking voor po en vo*. Herziene druk. Hogeschool Rotterdam en Hanzehogeschool Groningen.

MacDonnell Mesler, R., Corbin, C. M., & Harker Martin, B. (2021). Teacher mindset is associated with development of students' growth mindset. *Grantee Submission*, 76.

- Mak, J., Schoorl, R., & Custers, A. L. (2024). *Aan de slag met een armoede-aanpak op Amsterdamse Familie Scholen. Resultaten en geleerde lessen van een actie-onderzoek*. Amsterdam: Kenniscentrum Maatschappij en Recht.
- Mak, D. J., Wesseling, W. I. E., Feron, A. C. J., Sieckelink, S. & Custers, A. L. (2025) *Samen zien, samen doen: Jongerenwerkers aan zet tegen armoede en schulden*. Hogeschool van Amsterdam.
- Malone, W. (2018). Measuring teacher expectations: A generalizability study. *Graduate Theses, Dissertations, and Capstones*. 62.
- McKown, C., & Weinstein, R. S. (2008). Teacher expectations, classroom context, and the achievement gap. *Journal of School Psychology, 46*(3), 235-261.
- Min, M., Anderson, J. A., & Chen, M. (2017). What do we know about full-service community schools? Integrative research review with NVivo. *School Community Journal, 27*(1), 29-54.
- Olsson, G., Låftman, S. B., & Modin, B. (2017). School collective efficacy and bullying behaviour: A multilevel study. *International journal of environmental research and public health, 14*(12), 1607.
- Palm, I., & Van Helden, W. (2019). Een gelijke start. Een onderzoek naar kinderen in armoede onder 21 basisscholen in Delfshaven. Rotterdam: werkgroep kinderen en armoede van het armoedeplatform Delfshaven.
- Pit-ten Cate, I. M., & Glock, S. (2018). Teachers' attitudes towards students with high-and low-educated parents. *Social Psychology of Education, 21*, 725-742.
- Sampson, R. J., Raudenbush, S. W., & Earls, F. (1997). Neighborhoods and violent crime: A multilevel study of collective efficacy. *science, 277*(5328), 918-924.
- Schoneveld, E., & Brummelman, E. (2023). "You did incredibly well!": teachers' inflated praise can make children from low-SES backgrounds seem less smart (but more hardworking). *npj Science of Learning, 8*(1), 31.
- Schütz, G., Ursprung, H. W., & Wößmann, L. (2008). Education policy and equality of opportunity. *Kyklos, 61*(2), 279-308.
- Ter Weel, B., Bussink, H., & Koeman, N. (2022). *Gevolgen van kansenongelijkheid in Nederland*. Amsterdam: SEO Economisch Onderzoek.
- Timmermans, A. C., Kuyper, H., & Van der Werf, G. (2015). Accurate, inaccurate, or biased teacher expectations: Do Dutch teachers differ in their expectations at the end of primary education? *British Journal of Educational Psychology, 85*(4), 459-478.
- Vaessen, A., De Wit, M., Mak, J., Kruithof, M., Schoorl, R., & Fukkink, R.G. (2023). *Evaluatie van de Amsterdamse Familie School*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.



Bijlagen



Bijlage 1. Overzicht Amsterdamse familiescholen



Samen het verschil maken

PO (25 aanvragen)

25 + 3 locaties

NieuwWest

Al Wafa (ElAmal)
El Kadisia (ElAmal)
Fiep Westendorp (KBA)
Henricusschool (KBA)
Huizingaschool (STWT)
IKC Het Talent (AMOS)
Johannesschool (AMOS)
Lukasschool (ASKO)
OBS De Globe (STWT)

Oost

Flevoparkschool (STAIJ, Oost)
Indische Buurtschool (STAIJ, Oost)
OBS de Dapper (STAIJ, Oost)

Noord

Bekkersschool (ASKO)
De Buikslotermeer (Innoord)
De Vier Windstreken (Innoord)
IJdoornschool (Innoord)
IKC Tuindorp (ASKO)
OranjeNassau (AMOS)
sbo Universum (Innoord)

Zuidoost

Achtsprong (Zonova)
De Blauwe Lijn i.s.m.
Onze Wereld (Zonova)
De Brink (Zonova)
De Rozemarn (Zonova)
Holendrecht (Zonova)
i.s.m. Morgenster (Cordeo)
sbo Prof. Dr. Ic van Houte (Zonova)

VO (14 aanvragen)

14 scholen

NieuwWest

Calandlyceum (SOVOP)
Hervormd Lyceum West (Ceder)
Mundus (Esprit)
Praktijkcollege Het Plein (Kolom)
Lumion (SOVOP)

Noord

Praktijkcollege Noord (Kolom)
Vonk Amsterdam (AOC)

Zuidoost

Praktijkcollege De Dreef (Kolom)



West

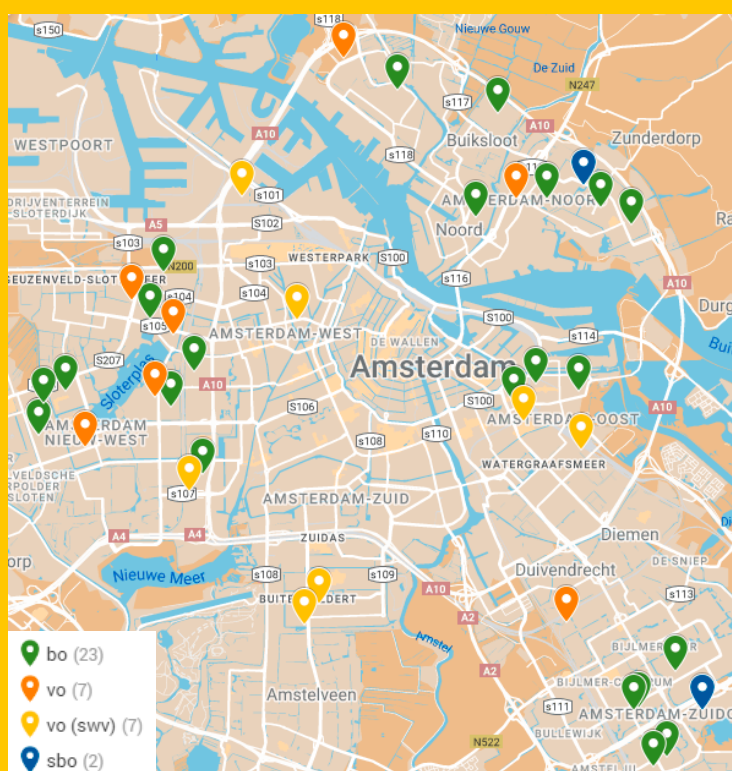
Marcanti (Esprit)
Iedersland (ZAAM)

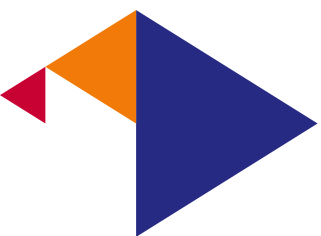
Oost

Montessori Lyceum
Oostpoort (MSA)
Yuverta Oost (Yuverta)

Zuid

CSB (Ceder)
Praktijkcollege Atlant
(Kolom)





Bijlage 2. Vragenlijst: Aanvullende informatie vragenlijst

Betrouwbaarheid van de schalen, gebaseerd op onze data in 2024 en 2025

Schaal	Betrouwbaarheid 2024	Betrouwbaarheid 2025
Vertrouwen in AFS	$\alpha = .75$	$\alpha = .77$
Vertrouwen in collega's	$\alpha = .90$	$\alpha = .91$
Aandacht voor de thuissituatie	$\alpha = .86$	$\alpha = .85$
Aandacht voor thuiscultuur	$\alpha = .89$	$\alpha = .87$
Ruimte voor thuistaal	$\alpha = .91$	$\alpha = .92$
Growth mindset	$\alpha = .70$	$\alpha = .72$
Verwachtingen voor de toekomst	$\alpha = .84$	$\alpha = .84$
Verwachtingen in de klas	$\alpha = .85$	$\alpha = .86$
Visie op ouderbetrokkenheid	$\alpha = .82$	$\alpha = .82$
Meebeslissen	$\alpha = .76$	$\alpha = .78$
Wederzijds informeren	$\alpha = .84$	$\alpha = .83$

Voor bijna alle schalen beantwoordden respondenten items op een vijfpuntsschaal (1 = *helemaal mee oneens* of *dat klopt helemaal niet*, 5 = *helemaal mee eens* of *dat klopt helemaal*). Alleen voor de schaal 'Verwachtingen in de klas' was dit een tienpuntsschaal (1 = 0-10%, 10 = 91-100%).

Informatie bij aandacht voor de thuissituatie, aandacht voor de thuiscultuur en ruimte voor de thuistaal

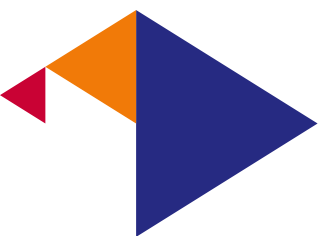
De oorspronkelijke vragenlijst bestaat uit vier subschalen: *Practical Funds*, *Social Funds*, *Cultural Funds* en *Language Funds*. Op basis van onze data, van zowel jaar 1 als jaar 2 hebben we de samenstelling van de schalen enigszins veranderd. *Practical Funds* en *Social Funds* vormden samen één schaal: Aandacht voor de thuissituatie. De betrouwbaarheid van deze samengestelde schaal was zowel in jaar 1 als in jaar 2 goed (jaar 1: $\alpha = .86$; jaar 2: $\alpha = .85$).

Daarnaast hing één item uit de subschaal *Language Funds* sterker samen met de items uit *Cultural Funds*. Het ging om het item *'In mijn klas besteed ik aandacht aan de verschillende thuistalen van leerlingen'*. Dit item hebben we daarom toegevoegd aan de subschaal Aandacht voor thuiscultuur, die ook zowel in jaar 1 als jaar 2 een goede betrouwbaarheid had (jaar 1: $\alpha = .89$; jaar 2: $\alpha = .87$).

De overgebleven twee items uit de subschaal *Language Funds* gaan over of leerlingen hun voorkeurs taal daadwerkelijk mogen gebruiken in de klas. Deze items hebben we gebruikt voor Ruimte voor thuistaal. De betrouwbaarheid van de schaal was zowel in jaar 1 als in jaar 2 goed (jaar 1: $\alpha = .91$; jaar 2: $\alpha = .92$).

Informatie bij visie op ouderbetrokkenheid

Voor de subschaal 'Visie op ouderbetrokkenheid' hing één item in onze data niet goed samen met de andere items. Dit was het item: *'Zonder ouders/verzorgers is het onmogelijk alle geplande (buitenschoolse) activiteiten uit te voeren'*. Mogelijk reflecteren antwoorden op dit item meer de manier waarop activiteiten georganiseerd worden en minder de visie op ouderbetrokkenheid. Dit item hebben we daarom niet meegenomen in de analyses. De betrouwbaarheid van de schaal zonder dit item was zowel in jaar 1 als in jaar 2 goed.



Bijlage 3. Vragenlijst: Beschrijvende en toetsende statistieken (paired) t-toetsen

Primair onderwijs

	Jaar 1			Jaar 2			t-toets		
Schaal/item	N	M	SD	N	M	SD	t	Df	P
Growth mindset.	355	3,33	0,71	377	3,40	0,72	-1,34	730	0,091
Ruimte voor thuistaal in de klas.	365	2,44	1,04	379	2,52	1,05	-1,15	742	0,125
Aandacht voor de thuiscultuur.	365	4,02	0,62	379	4,03	0,52	-0,27	742	0,393
Aandacht voor de thuissituatie.	365	3,78	0,52	379	3,72	0,48	1,55	742	0,060
Verwachtingen voor de toekomst.	370	3,65	0,56	380	3,63	0,58	0,51	748	0,306
Verwachtingen in de klas.	373	4,93	1,69	380	4,94	1,76	-0,02	751	0,493
Visie Op Ouderbetrokkenheid.	506	4,26	0,51	515	4,25	0,54	0,06	1019	0,477
Meebeslissen.	356	3,76	0,58	378	3,75	0,62	0,13	732	0,449
Wederzijds Informeren.	356	3,23	0,623	378	3,26	0,62	-0,74	732	0,229
Vertrouwen AFS.	427	4,01	0,56	466	4,03	0,60	1,31	980	0,096
Op de hoogte zijn van AFS-aanpak.	485	3,23	1,28	502	3,44	1,15	-2,70	985	0,004
Zorgen over AFS-aanpak.	427	2,59	1,09	466	2,49	1,05	1,37	891	0,085
Vertrouwen collega's.	481	4,00	0,67	501	3,94	0,70	1,31	980	0,096
Signalen geldzorgen herkennen.	489	3,43	0,797	503	3,46	0,777	-0,595	990	0,276
Geldzorgen bespreekbaar maken.	489	3,18	0,909	503	3,16	0,950	0,319	990	0,375
Mijn taak om door te verwijzen.	489	4,01	0,836	503	3,89	0,898	2,168	990	0,015
Weet naar wie intern doorverwijzen.	489	4,23	0,783	503	4,19	0,812	0,756	990	0,225

Weet naar wie extern doorverwijzen.	489	3,39	1,171	503	3,30	1,154	1,226	990	0,110
Ouders kunnen met geldzorgen terecht op school.	489	4,30	0,732	503	4,32	0,742	-0,457	990	0,324
Mijn school doet voldoende.	489	4,10	0,813	503	4,17	0,793	-1,469	990	0,071
Weet naar wie doorverwijzen bij opvoedvragen.	487	4,14	0,705	502	4,09	0,744	1,040	987	0,149

Aanvullende analyses alleen voor leraren

Schaal	Jaar 1			Jaar 2			T-toets		
	N	M	SD	N	M	SD	T	Df	P
Signalen geldzorgen herkennen.	345	3,41	0,750	368	3,40	0,742	0,217	711	0,414
Geldzorgen bespreekbaar maken.	345	3,03	0,880	368	3,01	0,918	0,352	711	0,362
Mijn taak om door te verwijzen.	345	3,93	0,825	368	3,79	0,839	2,196	711	0,014
Weet naar wie intern doorverwijzen.	345	4,19	0,747	368	4,12	0,773	1,109	711	0,134
Weet naar wie extern doorverwijzen.	345	3,14	1,134	368	3,06	1,077	1,026	711	0,153
Ouders kunnen met geldzorgen terecht op school.	345	4,33	0,683	368	4,32	0,717	0,135	711	0,446
Mijn school doet voldoende.	345	4,14	0,789	368	4,17	0,800	-0,535	711	0,296
Weet naar wie doorverwijzen bij opvoedvragen.	344	4,08	0,693	367	4,02	0,707	1,027	709	0,152

Aanvullende analyses voor niet-lesgevend personeel

Schaal	Jaar 1			Jaar 2			T-toets		
	N	M	SD	N	M	SD	T	Df	P
Signalen geldzorgen herkennen.	144	3,48	0,900	135	3,63	0,844	-1,438	277	0,076
Geldzorgen bespreekbaar maken.	144	3,52	0,885	135	3,56	0,919	-0,390	277	0,348
Mijn taak om door te verwijzen.	144	4,19	0,836	135	4,14	1,001	0,424	277	0,336
Weet naar wie intern doorverwijzen.	144	4,35	0,855	135	4,39	0,882	-0,436	277	0,332

Weet naar wie extern doorverwijzen.	144	4,00	1,031	135	3,98	1,089	0,175	277	0,431
Ouders kunnen met geldzorgen terecht op school.	144	4,24	0,836	135	4,33	0,809	-0,911	277	0,182
Mijn school doet voldoende.	144	3,99	0,861	135	4,16	0,775	-1,800	277	0,037
Weet naar wie doorverwijzen bij opvoedvragen.	143	4,28	0,716	135	4,27	0,812	0,142	276	0,443

Voortgezet onderwijs

		Jaar 1			Jaar 2					
t-toets	Schaal	N	M	SD	N	M	SD	t	Df	P
	Growth mindset	206	3,15	0,68	177	3,19	0,71	-0,54	381	0,295
	Ruimte voor thuistaal in de klas	216	2,07	0,94	187	2,30	1,15	-2,14	401	0,017
	Aandacht voor de thuis-cultuur	216	3,57	0,77	187	3,69	0,68	-1,77	401	0,039
	Aandacht voor de thuis-situatie	216	3,37	0,63	187	3,48	0,61	-1,85	401	0,033
	Verwachtingen voor de toekomst	225	3,13	0,58	198	3,31	0,58	-3,15	421	< n0,001
	Verwachtingen in de klas	226	4,26	1,77	199	4,60	1,75	-1,94	423	0,027
Paired t-toets	Ruimte voor thuistaal in de klas	75	2,03	0,91	75	2,45	1,24	-3,09	74	0,001
	Verwachtingen voor de toekomst	79	3,17	0,54	79	3,32	0,58	-2,17	78	0,017

		Jaar 1			Jaar 2					
t-toets	Schaal	N	M	SD	N	M	SD	t	Df	P
	Visie Op Ouderbetrokkenheid	310	4,27	0,54	267	4,21	0,51	1,37	575	0,086
	Meebeslissen	208	3,55	0,69	179	3,60	0,66	-0,80	385	0,211
	Wederzijds Informeren	208	2,74	0,61	179	2,84	0,60	-1,67	385	0,048

		Jaar 1			Jaar 2					
t-toets	Schaal	N	M	SD	N	M	SD	T	Df	P
	Vertrouwen AFS	155	3,83	0,55	171	3,86	0,57	-0,41	324	0,340
	Op de hoogte zijn van AFS-aanpak	284	2,08	1,22	250	2,54	1,33	-4,14	532	< 0,001
	Zorgen over AFS-aanpak	155	2,60	0,97	171	2,49	0,98	1,01	324	0,158
	Vertrouwen collega's	283	3,82	0,65	248	3,75	0,62	1,19	529	0,118
Paired t-toets	Vertrouwen collega's	111	3,92	0,68	111	3,73	0,66	3,03	110	0,002

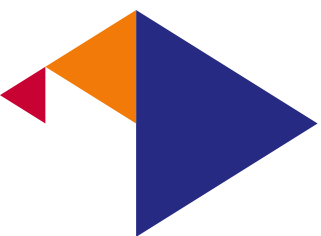
	Jaar 1			Jaar 2			T-toets		
Item	N	M	SD	N	M	SD	T	Df	P
Signalen geldzorgen herkennen.	290	3,28	0,856	252	3,36	0,798	-1,137	540	0,128
Geldzorgen bespreekbaar maken.	290	3,13	0,933	252	3,23	0,911	-1,154	540	0,125
Mijn taak om door te verwijzen.	290	3,69	0,881	252	3,82	0,878	-1,687	540	0,046
Weet naar wie intern doorverwijzen.	290	3,78	0,989	252	4,05	0,948	-3,254	540	< 0,001
Weet naar wie extern doorverwijzen.	290	2,87	1,119	252	3,08	1,133	-2,206	540	0,014
Ouders kunnen met geldzorgen terecht op school.	290	3,66	0,851	252	3,86	0,830	-2,787	540	0,003
Mijn school doet voldoende.	290	3,43	0,847	252	3,72	0,810	-4,027	540	< 0,001
Weet naar wie doorverwijzen bij opvoedvragen.	288	3,82	0,866	251	3,97	0,787	-2,178	537	0,015

Aanvullende analyses alleen voor leraren

	Jaar 1			Jaar 2			T-toets		
Schaal	N	M	SD	N	M	SD	T	Df	P
Signalen geldzorgen herkennen.	191	3,24	0,824	170	3,24	0,796	-0,004	359	0,498
Geldzorgen bespreekbaar maken.	191	3,02	0,934	170	3,10	0,921	-0,808	359	0,210
Mijn taak om door te verwijzen.	191	3,59	0,840	170	3,68	0,893	-0,994	359	0,160
Weet naar wie intern doorverwijzen.	191	3,72	0,980	170	3,89	0,997	-1,647	359	0,050
Weet naar wie extern doorverwijzen.	191	2,70	1,082	170	2,88	1,100	-1,567	359	0,059
Ouders kunnen met geldzorgen terecht op school.	191	3,69	0,784	170	3,80	0,861	-1,258	359	0,105
Mijn school doet voldoende.	191	3,39	0,787	170	3,65	0,802	-3,038	359	0,001
Weet naar wie doorverwijzen bij opvoedvragen.	189	3,72	0,851	169	3,87	0,806	-1,710	356	0,044

Aanvullende analyses voor niet-lesgevend personeel

	Jaar 1			Jaar 2			T-toets		
Schaal	N	M	SD	N	M	SD	T	Df	P
Signalen geldzorgen herkennen.	99	3,34	0,917	82	3,60	0,751	-2,012	179	0,023
Geldzorgen bespreekbaar maken.	99	3,35	0,896	82	3,49	0,835	-1,035	179	0,151
Mijn taak om door te verwijzen.	99	3,88	0,929	82	4,10	0,780	-1,695	179	0,046
Weet naar wie intern doorverwijzen.	99	3,88	1,003	82	4,37	0,746	-3,642	179	0,000
Weet naar wie extern doorverwijzen.	99	3,19	1,122	82	3,50	1,091	-1,862	179	0,032
Ouders kunnen met geldzorgen terecht op school.	99	3,59	0,969	82	3,98	0,753	-2,973	179	0,002
Mijn school doet voldoende.	99	3,52	0,952	82	3,88	0,807	-2,733	179	0,003
Weet naar wie doorverwijzen bij opvoedvragen.	99	4,00	0,869	82	4,18	0,705	-1,533	179	0,063



Bijlage 4. Vragenlijst: Repeated measures-model

Primair onderwijs

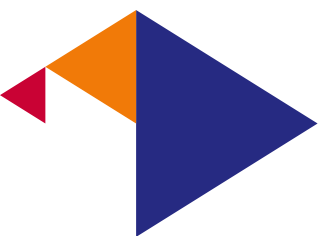
	Growth mindset		Ruimte voor thuistaal in de klas		Aandacht voor de thuiscultuur		Aandacht voor de thuissituatie	
Covariaat	B	P	B	P	B	P	B	P
% lln met ouders met max. mbo-opleiding volgens leraren	-0,027	0,334	0,010	0,783	-0,002	0,920	0,027	0,153
% lln met migratie-achtergrond volgens leraren	-0,063	0,204	0,066	0,310	0,032	0,346	0,017	0,606
% lln met andere thuistaal volgens leraren	-0,012	0,758	-0,035	0,512	-0,026	0,357	-0,030	0,254
Op de hoogte jaar 1	0,021	0,756	-0,025	0,781	0,094	0,050	0,076	0,094
Zorgen AFS-jaar 1	-0,090	0,125	-0,054	0,487	-0,042	0,294	-0,027	0,477
Vertrouwen AFS-jaar 1	0,147	0,293	0,261	0,157	0,161	0,097	0,131	0,153
	Verwachtingen voor de toekomst		Verwachtingen in de klas		Visie op ouder-betrokkenheid		Meebeslissen	
	B	P	B	P	B	P	B	P
% lln met ouders met max. mbo-opleiding volgens leraren	-0,053	0,011	-0,139	0,042	0,001	0,972	0,003	0,908
% lln met migratie-achtergrond volgens leraren	0,004	0,901	-0,103	0,377	0,059	0,099	0,040	0,356
% lln met andere thuistaal volgens leraren	-0,004	0,878	-0,032	0,736	-0,044	0,122	-0,026	0,460
Op de hoogte jaar 1	0,023	0,637	0,469	0,005	0,003	0,955	0,051	0,406
Zorgen AFS-jaar 1	0,027	0,524	-0,046	0,739	-0,022	0,608	-0,028	0,586
Vertrouwen AFS-jaar 1	0,422	0,000	0,928	0,006	0,213	0,036	0,166	0,184

	Wederzijds Informeren		Vertrouwen AFS		Zorgen over AFS-aanpak		Vertrouwen collega's	
	B	P	B	P	B	P	B	P
% lln met ouders met max. mbo-opleiding volgens leraren	-0,049	0,029	-0,007	0,750	-0,001	0,978	0,045	0,077
% lln met migratie-achtergrond volgens leraren	0,068	0,082	0,003	0,926	-0,104	0,156	-0,029	0,516
% lln met andere thuistaal volgens leraren	-0,068	0,031	-0,020	0,519	0,023	0,697	0,003	0,938
Op de hoogte jaar 1	0,075	0,168	0,077	0,129	0,104	0,302	0,028	0,649
Zorgen AFS-jaar 1	-0,037	0,414	-0,095	0,037	x	x	-0,024	0,652
Vertrouwen AFS-jaar 1	0,168	0,127	x	x	-0,413	0,044	0,239	0,061

Voortgezet onderwijs

	Growth mindset		Ruimte voor thuistaal in de klas		Aandacht voor de thuiscultuur		Aandacht voor de thuissituatie	
	B	P	B	P	B	P	B	P
Covariaat	B	P	B	P	B	P	B	P
% lln met ouders met max. mbo-opleiding volgens leraren	0,149	0,099	-0,059	0,671	0,067	0,272	-0,013	0,825
% lln met migratie-achtergrond volgens leraren	0,020	0,838	0,020	0,908	0,154	0,058	0,148	0,059
% lln met andere thuistaal volgens leraren	-0,078	0,271	0,084	0,525	-0,068	0,243	-0,121	0,038
Op de hoogte jaar 1	0,158	0,360	0,446	0,164	-0,144	0,301	-8,059E-05	1,000
Zorgen AFS-jaar 1	-0,036	0,793	0,285	0,271	-0,188	0,103	-0,230	0,043
Vertrouwen AFS-jaar 1	-0,422	0,149	0,170	0,744	0,473	0,047	0,468	0,042

	Verwachtingen voor de toekomst		Verwachtingen in de klas		Visie op ouder-betrokkenheid		Meebeslissen	
	B	P	B	P	B	P	B	P
% lln met ouders met max. mbo-opleiding volgens leraren	0,032	0,658	-0,047	0,805	0,167	0,027	0,013	0,870
% lln met migratie-achtergrond volgens leraren	-0,007	0,937	0,157	0,517	-0,045	0,617	0,014	0,872
% lln met andere thuistaal volgens leraren	0,025	0,709	0,072	0,684	0,032	0,631	-0,019	0,764
Op de hoogte jaar 1	-0,129	0,435	-0,154	0,727	-0,022	0,884	0,001	0,995
Zorgen AFS-jaar 1	-0,035	0,798	-0,245	0,502	-0,172	0,175	-0,213	0,093
Vertrouwen AFS-jaar 1	0,197	0,478	-0,098	0,894	0,174	0,509	0,284	0,273
	Wederzijds Informeren		Vertrouwen AFS		Zorgen over AFS-aanpak		Vertrouwen collega's	
	B	P	B	P	B	P	B	P
% lln met ouders met max. mbo-opleiding volgens leraren	0,063	0,390	0,135	0,133	-0,007	0,963	0,079	0,388
% lln met migratie-achtergrond volgens leraren	0,001	0,988	0,073	0,565	-0,092	0,657	0,205	0,053
% lln met andere thuistaal volgens leraren	-0,059	0,316	-0,089	0,348	0,159	0,314	-0,099	0,187
Op de hoogte jaar 1	-0,051	0,719	0,274	0,030	0,117	0,625	0,210	0,218
Zorgen AFS-jaar 1	0,003	0,982	-0,044	0,775	x	x	-0,111	0,434
Vertrouwen AFS-jaar 1	-0,256	0,290	x	x	-0,858	0,105	-0,183	0,544



Bijlage 5.

Aanbodinventarisatie: Lijst van genoemde partners

In de tabel is weergegeven welke partners scholen noemden tijdens de voortgangsgesprekken in 2024. De lijst met partners is per categorie op alfabetische volgorde geordend.

Genoemde partners
a. Brede talentontwikkeling/sport
Ara Cora
Aslan Muziekcentrum
Beach
Beatzone
Bekijk 't
Circus
Cultura
Cultuurbus
Cultuurcoach
Cultuurhuis De Vlucht
Discussiëren kun je leren
Doelab/denklab
Dynamo
Hallo Muziek
Hiro Schooljudo
House of Esports
Inspireer
Jeugdland
Jinc
Kaskantine
Kerken (algemeen)
Kleinkunstig
Leerorkest
Lokale bakkerij
Mad Science
Meervaart Theater
Mijnsport

MOCCA
Music Factory
Muziekschool/muziekdocent
New Amsterdam
NextGen
NME
Noordje Schrijflab
Only Friends
Oost Beweegt/West Beweegt
Pauzesport
Poldertheater
PPOZO
Q Factory
Ricardo van Rhijn Foundation
Rode Loper
Schaakclub
Sciandri
Smaak te pakken
Sport & Behaviour/Gedrag
Sportvereniging (algemeen)
Stadsboerderij
Stadsdeel Noord Sport
Sterrenmakers
Stichting Educatieve Projecten (SEP)
Stichting Spin
Studio 52nd
S&O
Talententent
Team Sportservice
Techniekclub
Theaterstraat
Toneelmakerij
Topscore
VR-helden
Wijsneus

b. Extra ondersteuning/bijles/huiswerkbegeleiding

BijlesAcademie

Day a Week School

Expertisecentrum voor Zorg en Onderwijs (ECZO)

Huiswerkbegeleiding (algemeen)

Weekendschool/ Weekendacademie

Studiezalen

TipTop Onderwijs

VI-kids

c. Leesonderwijs

Bibliotheek/OBA

Bieb op School (BOS)

VoorleesExpress

d. Financiële educatie/seksuele voorlichting

Aflatoun

Geld Gappie

Money Start

Qpido

e. Gedrag/fysieke en mentale gezondheid

Alleen jij bepaalt

Altra

Arkin

BEN

Consultatiebureau

Evolve

GGD/JGZ/jeugdverpleegkundige

Happyles

High Five

Jellinek

Jeugdpsycholoog/orthopedagoog

Jongerenwerk

JouwMoment.nu

Jumpin

LeerZo!

Kentalis

Lewel op School (LOS)

MOC 't Kabouterhuis

Preventief Interventie Team (PIT)
Rots & water
SEZO
SJSO
Smart can be Hard
Speltherapie Amsterdam
Stichting voor Kennis en sociale Cohesie (SKC)
Straatcoaches
Venzo
f. Voorzien in maaltijden
Allakondre
Boterhammenbar
Crisp
Eerlijke start
Rode Kruis
Schoolfruit/Schoolmaaltijden
Voedselcirkel
g. Ondersteuning/aanbod voor ouders/gezinnen
Academica
Akros
Akwaaba
Ben in de Buurt
Buurthuis (algemeen)
Buurtteam
Caribic
Civic
COA
Combiwel
Cordaan
Cybersoek
DOCK
Familieteam
FC De Kikker
Flying Squad
Humanitas
Keukentafel
Leefkringhuis

Leger des Heils
LolaLieven
NIDOS
OKT/OKA
Ouderplatform
Pak je Kans
Per Mens
Perron 32
Project VoorUit
Riki Stichting
Sagènn
SINA
Single Super Mom
Stichting voor Interculturele Participatie en Integratie (SIPI)
Toptaal
Vrouw en vaart
h. Kennispartners/professionalisering schoolteams
ABC
Academie van het bestuur (algemeen)
Beuker Onderwijs
CAL
Digital Rights House
Dream Support
Expertisecentrum Z&O
Fenom
IPabo
KindKans
Lectoraat Armoede HvA
LeerKRACHT
Nederlands Centrum Jeugdgezondheid (NCJ)
Ouderavondspel
Pedagogische Alliantie
RID
Sitara
Stichting Praat
Trias Pedagogica

i. Onderwijspartners

BSO/Kinderdagverblijf/VVE/voorschool

(Familie)scholen

Impuls

Orion

OR/ MR

Swazoom

Vesper BSO+

TSO Spelbegeleiding

Viertaal

Waldorf

j. LOB/stage/bijbaan

Stagebedrijven/ werkgevers (algemeen)

Startpunt

Streetwise

k. Overig

KANS

Leerplicht

Schooltuinen

Wijkagent/jeugdpolitie

