

IMPLEMENTATIEONDERZOEK SUBSIDIEREGELING 'VERBETERING BASISVAARDIGHEDEN'

BEGINMETING TRANCHE 4 TIJDVAK 1

RAPPORT

seo • economisch onderzoek  **SARDES**

AUTEURS

EMINA VAN DEN BERG, HARRIËT PRINS, HANNEKE NIJLAND

IN OPDRACHT VAN

MINISTERIE VAN OCW

AMSTERDAM, MEI 2026

Samenvatting

Scholen zetten de subsidieregeling Verbetering basisvaardigheden vooral in voor taal en rekenen-wiskunde en investeren de middelen voornamelijk in professionalisering, lesmateriaal en extra personeel. De uitvoering van de activiteiten verloopt overwegend goed, ondanks hoge werkdruk. In deze beginmeting een half jaar na de start zijn nog weinig effecten zichtbaar op leerprestaties, maar focus en samenwerking binnen de school zijn verbeterd.

Meerjarig implementatieonderzoek

In het kader van de subsidieregeling 'Verbetering basisvaardigheden' (2022-2028) voeren Sardes en SEO Economisch Onderzoek gezamenlijk een meerjarig onderzoek uit naar de implementatie op scholen die aan deze regeling deelnemen. Met de ontvangen subsidie werken zij aan het verbeteren van één of meer van de volgende basisvaardigheden bij hun leerlingen: taal, rekenen-wiskunde, burgerschap en digitale geletterdheid.

Het onderzoek brengt in kaart hoe scholen de subsidie inzetten, welke keuzes zij maken bij de uitvoering van de verbeteractiviteiten en in hoeverre deze inspanningen bijdragen aan de ontwikkeling van de basisvaardigheden van leerlingen. De hoofdvraag van het onderzoek is als volgt geformuleerd: *Hoe verloopt de implementatie van de subsidieregeling 'Verbetering basisvaardigheden' op de deelnemende scholen en welke effecten ervaren scholen bij hun leerlingen?*

Voorliggend rapport heeft betrekking op de scholen die vallen onder tranche 4, tijdvak 1. Deze scholen krijgen subsidie voor de schooljaren 2025/2026 en 2026/2027 (tot en met 31 juli 2027). De bevindingen zijn gebaseerd op de meting, uitgevoerd via een vragenlijst onder de betrokken scholen in het eerste subsidiejaar, ongeveer een half jaar na de start. In totaal hebben 2.438 scholen hun medewerking verleend aan de enquête (po=1.946; vo=321; go=180). Dit is 92 procent van het totaal aantal po-scholen, 89 procent van het totaal aantal vo-scholen en 89 procent van het totaal aantal go-scholen dat deelneemt in deze tranche. De hoge respons is representatief naar type school (prioriteitsschool en overige school), schoolgrootte, leerlingenscore (alleen po en vo) en hoogte van het subsidiebedrag.

Belangrijkste bevindingen beginmeting tranche 4, tijdvak 1

Keuzes en inzet op basisvaardigheden

- *Sterke focus op taal en rekenen-wiskunde, met bredere inzet in het vo*
Bijna alle scholen richten zich op de basisvaardigheden taal en rekenen-wiskunde. In het vo wordt daarnaast relatief vaker dan in het po en go ingezet op burgerschapsvorming en digitale geletterdheid.
- *Scholen stellen bij de start vooral schoolbreed behoefte aan begeleiding vast bij hun leerlingen op taal en rekenen-wiskunde*
De mate van behoefte aan begeleiding om leerlingen op het vereiste niveau te laten komen voor taal en rekenen-wiskunde is binnen sectoren vergelijkbaar, maar verschilt tussen sectoren. In het po en vo geeft ongeveer twee derde van de scholen aan dat er in beperkte mate sprake was van leerlingen die begeleiding nodig hadden om op niveau te komen en een derde geeft aan dat hier in sterke mate sprake van was. In het go

is dit omgekeerd: daar geeft circa twee derde van de scholen aan dat er in sterke mate sprake was leerlingen die begeleiding nodig hadden om op niveau te komen.

De meeste scholen geven aan dat de behoefte aan begeleiding schoolbreed geldt, vooral in het go. Bij een kleinere groep scholen is de behoefte aan begeleiding om op niveau te komen voor taal en rekenen-wiskunde relevant voor een specifieke doelgroep (leerlingen van specifieke leerjaren, niveaus of met bepaalde kenmerken).

- *Burgerschap verder ontwikkeld dan digitale geletterdheid*
Voor burgerschapsvorming hadden de meeste scholen bij de start al een visie en werken zij aan verdere verbetering van het aanbod. Digitale geletterdheid bevond zich bij de start vaker nog in een beginfase: veel scholen moeten hiervoor nog een visie ontwikkelen en hebben dit minder vaak structureel verankerd in het curriculum.
- *Activiteitenplannen zijn vooral met internen vormgegeven, met nadruk op inhoudelijke kwaliteit*
Het schoolteam en de schoolleiding spelen de belangrijkste rol bij het opstellen van de activiteitenplannen. De medezeggenschapsraad heeft vooral een formele instemmingsrol, die door de meeste scholen als waardevol wordt gezien voor draagvlak en toetsing. Bij de keuze van interventies wegen inhoudelijke overwegingen – zoals effectiviteit, bijdrage aan basisvaardigheden en aansluiting bij de schoolvisie – zwaarder dan praktische uitvoerbaarheid.
- *Gefaseerde besteding van middelen met de nadruk op taal*
Scholen krijgen subsidie voor twee schooljaren en bepalen zelf hoe zij de middelen over de tijd verdelen. De meeste scholen verwachten maximaal de helft van hun totale budget in het eerste schooljaar te besteden, meestal tussen 26-50 procent. Gemiddeld genomen wordt het grootste deel van het budget besteed aan taal, gevolgd door rekenen-wiskunde. In het vo is de verdeling van het budget evenwichtiger over de vier basisvaardigheden dan in het po en go, wat samenhangt met het verschil in aantal vaardigheden waarop wordt ingezet. Scholen besteden meer aan taal en rekenen-wiskunde indien de mate waarin sprake was van leerlingen met behoefte aan begeleiding om op niveau te komen hoger was, Dit geldt het sterkst als de behoefte aan begeleiding schoolbreed aanwezig is.
- *Inzet van middelen vooral op professionalisering en extra personeel*
Scholen zetten de middelen breed in, vooral op deskundigheidsbevordering, lesmateriaal en (extra) personele inzet. Dit zijn niet per se de activiteiten waar ook financieel het sterkst op wordt ingezet. Op deskundigheidsbevordering wordt vaak en sterk ingezet. Op de andere veelgebruikte activiteiten wordt minder vaak financieel het sterkst ingezet. Dit geldt vooral voor de aanschaf van (extra) lesmateriaal.

Uitvoering van de activiteitenplannen

- *Uitvoering verloopt overwegend goed, maar werkdruk vormt belangrijke belemmering*
Scholen slagen er in grote meerderheid in om hun activiteitenplannen uit te voeren. Tussen de 73 en 84 procent van de scholen geeft aan dat dit (zeer) goed lukt. Ook de tevredenheid over de uitvoering is hoog: de meeste scholen zijn tevreden of zeer tevreden, al bevindt een deel zich nog in een opstartfase.

De uitvoering wordt vooral bevorderd door draagvlak onder personeel en een goede aansluiting van interventies op bestaande schoolontwikkelingen. Tegelijkertijd vormt een hoge werkdruk en gebrek aan tijd de

grootste belemmering; meer dan twee derde van de scholen ervaart deze aspecten als belemmering. Ook concurrerende prioriteiten en financiële onzekerheid door de tijdelijke subsidie spelen een rol.

- *Capaciteit personeel vormt een knelpunt*
Scholen ervaren regelmatig knelpunten bij het vrijmaken van personeel voor de uitvoering van activiteitenplannen. Vooral binnen het bestaande schoolteam kost dit vaak (veel) moeite. Ook het aantrekken van nieuw personeel van buitenaf blijkt voor scholen die hiermee te maken hebben doorgaans lastig.
- *Meerderheid van de scholen zet externe partijen, vooral voor professionalisering*
Bovendien zet een meerderheid van de scholen externe partijen in, met name voor professionalisering van personeel. Scholen besteden gemiddeld meer budget aan private dan aan publieke externe partijen. Met name kleinere po-scholen en scholen die aangeven hoge werkdruk als belemmerende factor te ervaren, maken relatief vaker gebruik van externe inzet.
- *Ondersteuning vanuit OCW overwegend positief beoordeeld*
De door OCW geboden ondersteuning wordt over het algemeen positief ontvangen. De interventiekaart wordt door een ruime meerderheid als behulpzaam ervaren, al geeft een aantal scholen ze suggesties om meer concrete praktijkvoorbeelden op te nemen en de opzet overzichtelijker te maken.

Ongeveer de helft van de scholen heeft deelgenomen aan de startbijeenkomsten en ongeveer een kwart aan begeleide leernetwerken. Redenen om niet deel te nemen zijn onder andere voldoende aanwezige expertise en tijdgebrek.

Prioriteitsscholen zijn positief over de inzet van onderwijscoördinatoren (gemiddeld rapportcijfer 7,8). Deze ondersteuning leidt in twee derde van de gevallen tot aanpassingen in de gekozen activiteiten of inzet van middelen, en wordt vooral gewaardeerd vanwege de bijdrage aan kennisontwikkeling en planvorming.

Ervaren effecten tot nu toe

- *Nu al ervaren impact op schoolorganisatie, voor effecten op leerlingen is het nog te vroeg*
Vrijwel alle scholen monitoren de opbrengsten van hun interventies, met name via toetsresultaten van leerlingen en gesprekken met docenten. Vooral in het po wordt daarnaast gebruikgemaakt van observaties van leerlingen. Scholen combineren doorgaans meerdere instrumenten om zicht te krijgen op de effecten.

Ongeveer een half jaar na de start is het volgens veel scholen nog te vroeg om duidelijke uitspraken te doen over effecten op leerlingniveau. Dit geldt met name voor burgerschap en digitale geletterdheid. Voor taal en rekenen-wiskunde ervaren scholen al wat effecten, maar ook hier geeft een aanzienlijk deel van de scholen aan dat het nog te vroeg is om effecten vast te stellen. Scholen die wel een oordeel geven, ervaren doorgaans beperkte tot gematigde vooruitgang.

Daarentegen ervaren scholen al wel duidelijke effecten op schoolniveau. De inzet van de subsidiemiddelen draagt volgens een grote meerderheid van de scholen bij aan een sterkere gezamenlijke focus op basisvaardigheden, betere samenwerking binnen onderwijsteams en meer helderheid in schoolbrede doelen. Ook zien scholen vooruitgang in de expertise van leraren, met name op het gebied van taal en - in mindere mate - rekenen-wiskunde en burgerschap.

Vergelijking met voorgaande tranches

Tranche 4 betreft de laatste groep scholen die gebruikmaakt van de subsidieregeling 'Verbetering basisvaardigheden'. De beginmeting is dus ook uitgevoerd bij de voorgaande drie tranches, ongeveer een half jaar na de start. Over de tranches heen zijn de uitkomsten van de beginmeting vrijwel identiek in richting en aard. Scholen zetten vooral in op taal en rekenen-wiskunde, gebruiken vergelijkbare interventies, ervaren dat de uitvoering grotendeels goed loopt maar belemmerd kan worden door factoren als hoge werkdruk. Gezien de korte looptijd van de regeling, vinden de meeste het nog te vroeg om uitspraken te doen over de effecten bij hun leerlingen. Er zijn kleine verschillen: in de latere tranches is sprake van iets meer ervaren effecten, meer aandacht voor schoolbrede/overstijgende aanpakken en minder afhankelijkheid van Nationaal Programma Onderwijs (dit programma liep tot juli 2025). Ook staat in tegenstelling tot de eerdere tranches het personeelstekort dit keer niet in de top drie van de belemmerende factoren.

Inhoudsopgave

Samenvatting		2	
1	Inleiding	7	
	1.1	Subsidieregeling 'Verbetering basisvaardigheden'	7
	1.2	Implementatieonderzoek	8
	1.3	Opzet van het onderzoek voor tranche 4, tijdvak 1	9
	1.4	Leeswijzer	10
2	Keuzes en inzet op basisvaardigheden	11	
	2.1	Startsituatie en begeleidingsbehoefte	11
	2.2	Totstandkoming van het activiteitenplan	15
	2.3	Financiële inzet en interventiekeuze	17
	2.4	Meest impactvolle interventies	21
3	Uitvoering van de activiteitenplannen	24	
	3.1	Voortgang en tevredenheid	24
	3.2	Uitvoerende partijen	26
	3.3	Ondersteuning bij de uitvoering	28
4	Ervaren effecten tot nu toe	31	
	4.1	Monitorinstrumenten	31
	4.2	Leerlingopbrengsten tot nu toe	32
	4.3	Schoolopbrengsten tot nu toe	33

1 Inleiding

De subsidieregeling ‘Verbetering basisvaardigheden’ wordt van 2022 tot en met 2028 gemonitord. Deze monitor geeft inzicht in de uitvoering op scholen en de ervaren effecten bij leerlingen en binnen de schoolorganisatie. Dit rapport presenteert de eerste bevindingen voor tranche 4, tijdvak 1.

Een goede beheersing van basisvaardigheden is van groot belang voor het succes van leerlingen in het onderwijs, hun toekomstige positie op de arbeidsmarkt en hun actieve deelname aan de samenleving (OECD, 2023¹; Inspectie van het Onderwijs, 2024²). Vaardigheden op het gebied van taal, rekenen-wiskunde, burgerschap en digitale geletterdheid vormen de basis waarmee leerlingen kennis kunnen opdoen, kritisch leren nadenken en zich kunnen redden in een steeds complexere maatschappij.

Tegelijkertijd blijkt uit verschillende nationale en internationale studies dat de ontwikkelingen van deze vaardigheden al langere tijd onder druk staan. Zo laten PISA-onderzoeken zien dat de prestaties van Nederlandse leerlingen op het gebied van leesvaardigheid en wiskundige geletterdheid sinds 2012 een dalende trend vertonen (OECD, 2023). Ook nationale peilingsonderzoeken van de Inspectie van het Onderwijs tonen aan dat een toenemend aantal leerlingen aan het eind van het basisonderwijs het vereiste referentieniveau voor taal en rekenen niet haalt (Cito, 2022³).

1.1 Subsidieregeling ‘Verbetering basisvaardigheden’

Met de subsidieregeling ‘Verbetering basisvaardigheden’ ondersteunt de Nederlandse overheid scholen bij het versterken van de basisvaardigheden van hun leerlingen. De subsidie is bedoeld voor de inzet van evidence-informed interventies die gericht zijn op een duurzame verbetering. De door OCW ontwikkelde interventiekaart basisvaardigheden⁴ kan hierbij als hulpmiddel dienen.

Na toekenning van de subsidie stellen scholen een activiteitenplan op waarin zij hun keuzes onderbouwen. Daarnaast zijn scholen verplicht om minimaal een nulmeting uit te voeren voor taal en rekenen-wiskunde en de voortgang te monitoren. Op deze manier krijgen zij inzicht in de leerprestaties van hun leerlingen vóór, tijdens en na de uitvoering van de subsidieregeling.

Looptijd en verschillende tranches

De subsidieregeling wordt in vier tranches uitgevoerd in de periode 2022–2028 (zie Tabel 1.1). Tranche 1 en 2 zijn inmiddels afgerond. Tranches 3 en 4 zijn nog in uitvoering.

Tranches 2, 3 en 4 wijken ten opzichte van tranche 1 af in zowel de wijze van toekenning als de hoogte van de subsidie per leerling. Vanaf tranche 2 wordt gewerkt met verschillende tijdvakken en is het onderscheid tussen een

¹ OECD. (2023). *PISA 2022 Results: Learning During and from Disruption*. Paris: OECD Publishing.

² Inspectie van het Onderwijs. (2024). *De Staat van het Onderwijs 2024*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

³ Cito. (2022). *Peil Taal en Rekenen 2022: Resultaten van peilingsonderzoek in het primair onderwijs*. Arnhem: Cito.

⁴ <https://www.masterplanbasisvaardigheden.nl/aan-de-slag-met-de-basisvaardigheden/interventiekaart-basisvaardigheden>

basissubsidie en aanvullende subsidie komen te vervallen, evenals de inzet van een zogenoemd ‘basisteam’. In plaats daarvan geldt vanaf tranche 2 één subsidiebedrag per leerling. In tranche 2 en 3 bedroeg dit € 1.000 per leerling; in tranche 4 is dit verlaagd naar € 615 per leerling. Deze verlaging hangt samen met de ambitie om het bereik van de regeling te vergroten, zodat meer scholen voor subsidie in aanmerking kunnen komen. Vanaf tranche 2 bestaat maakt de regeling onderscheid in:

1. De regeling ‘Verbetering basisvaardigheden voor zogeheten ‘prioriteitsscholen’ bedoeld voor scholen met het oordeel ‘zeer zwak’ of ‘onvoldoende’ van de Inspectie van het Onderwijs. Voor prioriteitsscholen zijn meerdere aanvraaggronden/tijdvakken ingericht, zodat scholen met een recent inspectieoordeel op relatief korte termijn kunnen instromen in de regeling.
2. Voor alle overige scholen is er de regeling ‘Verbetering basisvaardigheden voor overige scholen’.

Tabel 1.1 Overzicht van de verschillende tranches binnen de subsidieregeling ‘Verbetering basisvaardigheden’

Tranche	Tijdvak	Subsidieperiode	Doelgroep + deelname
1	-	Schooljaar 2022/2023 en 2023/2024 (t/m 31 juli 2024)	645 scholen, waarvan 91 scholen met aanvullende subsidie en 14 scholen op de BES-eilanden ⁵
2	1	Schooljaar 2023/2024 en 2024/2025 (t/m 31 juli 2025)	2.296 scholen, waarvan 84 prioriteitsscholen
	2	Schooljaar 2023/2024 en 2024/2025 en een deel van 2025/2026 (t/m 31 december 2025)	66 prioriteitsscholen
3	1	Schooljaar 2024/2025 en 2025/2026 (t/m 31 juli 2026)	2.104 scholen, waarvan 46 prioriteitsscholen
	2	Schooljaar 2024/2025 en 2025/2026 en een deel van 2026/2027 (t/m 31 december 2026)	45 prioriteitsscholen
4	1	Schooljaar 2025/2026 en 2026/2027 (t/m 31 juli 2027)	2.680 scholen, waarvan 22 prioriteitsscholen
	2	Schooljaar 2025/2026 en 2026/2027 en een deel van 2027/2028 (t/m 31 december 2027)	6 prioriteitsscholen
	3	Schooljaar 2026/2027 en 2027/2028 (t/m 31 juli 2028)	30 prioriteitsscholen ⁶

Begeleiding en ondersteuning

De prioriteitsscholen krijgen allemaal één-op-één ondersteuning van een onderwijscoördinator van OCW, eventueel aangevuld met experts van buiten de school (dit is gelijk aan de subsidieregeling van tranche 1). Voor de overige scholen worden tijdens de subsidieperiode regionale bijeenkomsten (‘startbijeenkomsten’) georganiseerd, verspreid over het land. De scholen hebben daarnaast de mogelijkheid om mee te doen aan een vervoltraject met een onderwijscoördinator. Dit zijn ‘begeleide leernetwerken’ (ook regionaal) die met clusters van scholen samen een ontwikkeltraject doorlopen, onder begeleiding van een onderwijscoördinator van OCW.

1.2 Implementatieonderzoek

In de periode van augustus 2023 tot en met december 2028 voert het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) een implementatieonderzoek uit naar de subsidieregeling Verbetering basisvaardigheden in het funderend onderwijs. Aanleiding voor deze regeling zijn de groeiende zorgen over het niveau van de basisvaardigheden van leerlingen. Met de subsidieregeling wil OCW de dalende trend in de prestaties op deze vaardigheden keren.

⁵ Bonaire, Sint Eustatius en Saba.

⁶ Voor heel tranche 4 is de verwachting dat 2.725 scholen deelnemen, waarvan 75 prioriteitsscholen.

Het implementatieonderzoek maakt deel uit van de bredere monitoring en evaluatie van het Masterplan basisvaardigheden, dat in het schooljaar 2022/2023⁷ van start ging. Dit masterplan komt voort uit het coalitieakkoord van het inmiddels demissionaire kabinet-Rutte IV (2021)⁸ en richt zich op het versterken van vier basisvaardigheden in het funderend onderwijs:

1. Taal;
2. Rekenen-wiskunde;
3. Burgerschapsvorming;
4. Digitale geletterdheid.

Het meerjarige implementatieonderzoek richt zich op de manier waarop de subsidieregeling in de praktijk wordt vormgegeven en op het proces dat scholen daarbij doorlopen. Daarbij wordt ook een eerste beeld gevormd van de ervaren opbrengsten van de regeling. Parallel hieraan vindt een meerjarig effectonderzoek plaats dat wordt uitgevoerd door het Centraal Planbureau (CPB), waarin wordt gekeken naar de meetbare effecten van de subsidieregeling op de vier basisvaardigheden van leerlingen.

Doel van het implementatieonderzoek is om per tranche een zo betrouwbaar en valide mogelijk beeld te schetsen van alle deelnemende scholen. Daarbij is tevens ruimte voor verdiepende inzichten in hoe scholen de subsidieregeling in de praktijk inhoudelijk invullen.

1.3 Opzet van het onderzoek voor tranche 4, tijdvak 1

De centrale onderzoeksvraag voor het implementatieonderzoek luidt als volgt:

Hoe verloopt de implementatie van de subsidieregeling 'Verbetering basisvaardigheden' op de deelnemende scholen en welke effecten ervaren scholen bij hun leerlingen?

Om inzicht te krijgen in de wijze waarop scholen in de praktijk uitvoering geven aan hun activiteitenplannen, is van begin februari tot eind maart 2026 een enquête afgenomen onder de deelnemende scholen uit tranche 4, tijdvak 1, van de subsidieregeling Verbetering basisvaardigheden. Deze enquête fungeert als startmeting, waaraan 2.438 scholen deelnamen (po=1.946; vo=312; go=180), wat overeenkomt met 91 procent van het totaal aantal deelnemende scholen.

In de vragenlijst kwamen de volgende thema's aan bod:

- Inzet op basisvaardigheden en startsituatie;
- Activiteitenplan en interventiekeuze;
- Voortgang en oordeel over de uitvoering van de activiteiten;
- Uitvoerende partijen;
- Oordeel over de geboden ondersteuning door OCW;
- Ervaren effecten.

Bij een beperkt deel van de scholen die deelnemen aan tranche 4, tijdvak 1 worden casestudies uitgevoerd, in de vorm van een startmeting in het eerst subsidiejaar. De casestudies worden in een afzonderlijk rapport beschreven.

⁷ Ministerie van OCW, *Brief aan de Tweede Kamer, Masterplan basisvaardigheden*, 12 mei 2022. Ministerie van OCW, *Plan van aanpak monitoring & evaluatie Masterplan basisvaardigheden, Funderend onderwijs*, voorjaar 2023.

⁸ Coalitieakkoord 2021 - 2025 (2021). *Omzien naar elkaar, vooruitkijken naar de toekomst*. VVD, D66, CDA en ChristenUnie.

1.4 Leeswijzer

Dit rapport beschrijft de resultaten van de beginmeting van de vierde tranche scholen die deelnemen in tijdvak 1 van de subsidieregeling 'Verbetering basisvaardigheden'. Hoofdstuk 2 beschrijft de startsituatie van scholen op de vier basisvaardigheden, de vormgeving van het activiteitenplan, de keuzes met betrekking tot de financiële inzet en de meest impactvolle interventies. Hoofdstuk 3 gaat vervolgens in op de uitvoering van de activiteitenplannen in de praktijk, waarbij de voortgang en tevredenheid, de uitvoerende partijen en de ontvangen ondersteuning aan bod komen. Tot slot worden in hoofdstuk 4 de ervaren effecten tot nu toe uitgelicht, zowel bij leerlingen als op de schoolorganisatie.

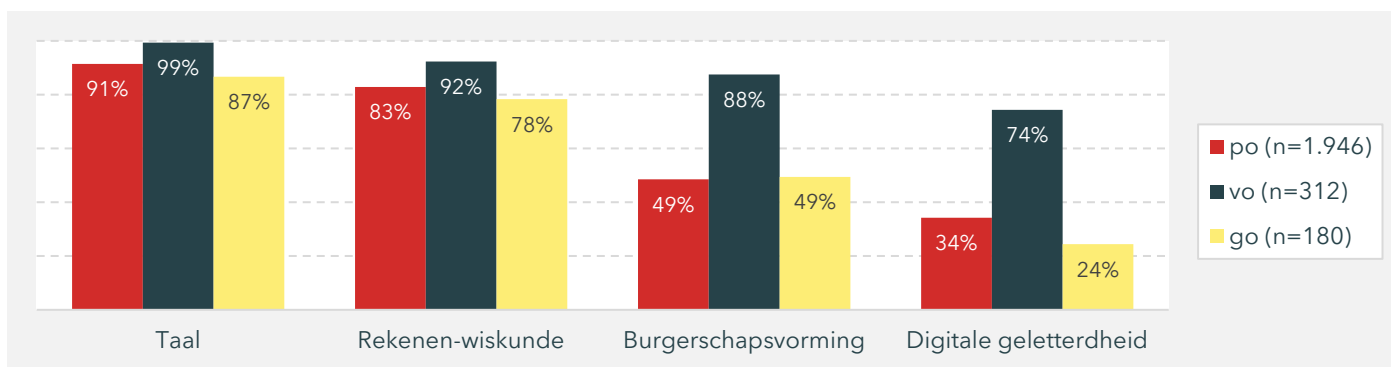
2 Keuzes en inzet op basisvaardigheden

De meeste scholen richten zich op de basisvaardigheden taal en rekenen-wiskunde en zetten hier gemiddeld genomen de meeste subsidiegelden op in. Bij de start was vooral in het go de ondersteuningsbehoefte op deze vaardigheden in sterke mate en breed aanwezig. De subsidiegelden worden in alle sectoren vooral ingezet voor professionalisering van het schoolteam, de aanschaf van (extra) lesmateriaal en extra personele inzet.

De inzet op basisvaardigheden krijgt vorm binnen de context van de startsituatie van scholen, de prioriteiten die zij stellen en de wijze waarop beschikbare middelen worden ingezet. Deze factoren spelen een rol bij de keuzes die scholen maken ten aanzien van de inrichting van onderwijsinterventies.

De deelnemende scholen in tranche 4, tijdvak 1 zetten het vaakst in op de basisvaardigheden taal en rekenen-wiskunde, zie Figuur 2.1. In het vo wordt daarnaast relatief vaak ingezet op burgerschapsvorming en digitale geletterdheid, wat maakt dat vo-scholen vaker dan po- en go-scholen inzetten op alle vier de basisvaardigheden (po=19%; vo=66%; go=12%). Scholen zetten vrijwel nooit uitsluitend in op burgerschapsvorming of digitale geletterdheid, maar combineren dit altijd met taal en/of rekenen-wiskunde, zoals de subsidieregeling dit ook voorschrijft.

Figuur 2.1 In alle sectoren zetten scholen het meest in op de basisvaardigheden taal en rekenen-wiskunde



Bron: Vragenlijst scholen, SEO/Sardes (2026)

2.1 Startsituatie en begeleidingsbehoefte

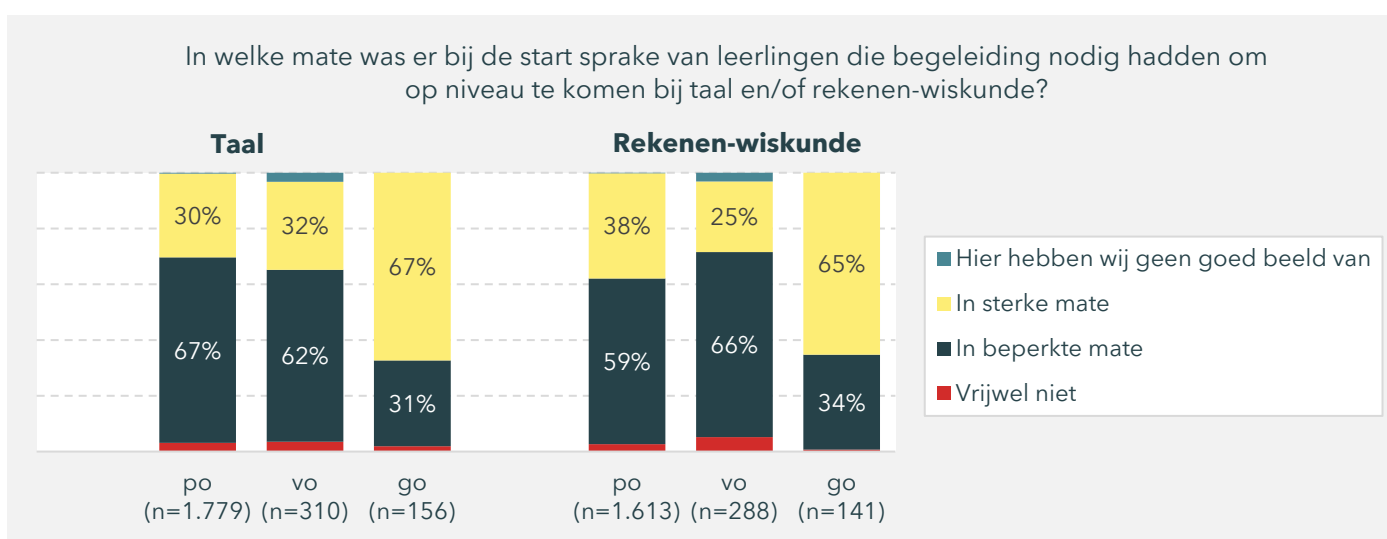
Taal en rekenen-wiskunde

Om de basisvaardigheden van leerlingen te verbeteren en de voortgang te kunnen monitoren, is het van belang om bij aanvang per basisvaardigheid de beginsituatie vast te stellen. Vanuit de regeling zijn scholen daarom verplicht een nulmeting uit te voeren, in ieder geval voor taal en rekenen-wiskunde. Voor de scholen die inzetten op taal en/of rekenen-wiskunde is via de enquête geïnventariseerd in welke mate sprake was van leerlingen die

begeleiding nodig hadden om op niveau te komen bij deze basisvaardigheden, hoe dit verdeeld was binnen de school en op basis waarvan scholen dit hebben vastgesteld.⁹

De mate waarin sprake was van leerlingen met behoefte aan begeleiding om op het vereiste niveau te komen, is voor beide basisvaardigheden grotendeels vergelijkbaar binnen elk van de drie onderscheiden onderwijssectoren (Figuur 2.1). Binnen het po en vo geeft ongeveer twee derde van de scholen aan dat hier in beperkte mate sprake van was voor taal en/ of rekenen-wiskunde, terwijl circa een derde aangeeft dat hier in sterke mate sprake van was. Voor het go ligt dit patroon juist andersom: daar geeft ongeveer een derde van de scholen aan dat er in beperkte mate sprake was van leerlingen die begeleiding nodig hadden om op niveau te komen voor taal en/of rekenen-wiskunde en ongeveer twee derde geeft aan dat hier in sterke mate sprake van was.

Figuur 2.2 Bij aanvang was in het go het sterkst sprake van leerlingen die begeleiding nodig hadden om op niveau te komen



Bron: Vragenlijst scholen, SEO/Sardes (2026)

Bij de grootste groep scholen was de behoefte aan begeleiding om op niveau te komen bij taal en/of rekenen-wiskunde schoolbreed aanwezig bij de start van de subsidieregeling (zie Figuur 2.3). Dit is het meest van toepassing op het go. Bij een deel van de scholen beperkt de begeleidingsbehoefte zich tot enkele individuele leerlingen (taal: po=17%; vo=20%; go=6%, rekenen-wiskunde: po=16%; vo=28%; go=6%), tot bepaalde leerjaren of onderwijsniveaus¹⁰ (taal: po=18%; vo=24%; go=8%, rekenen-wiskunde: po=21%; vo=25%; go=11%) of tot leerlingen met bepaalde kenmerken¹¹ (taal: po=17%; vo=11%; go=13%, rekenen-wiskunde: po=4%; vo=6%; go=6%).

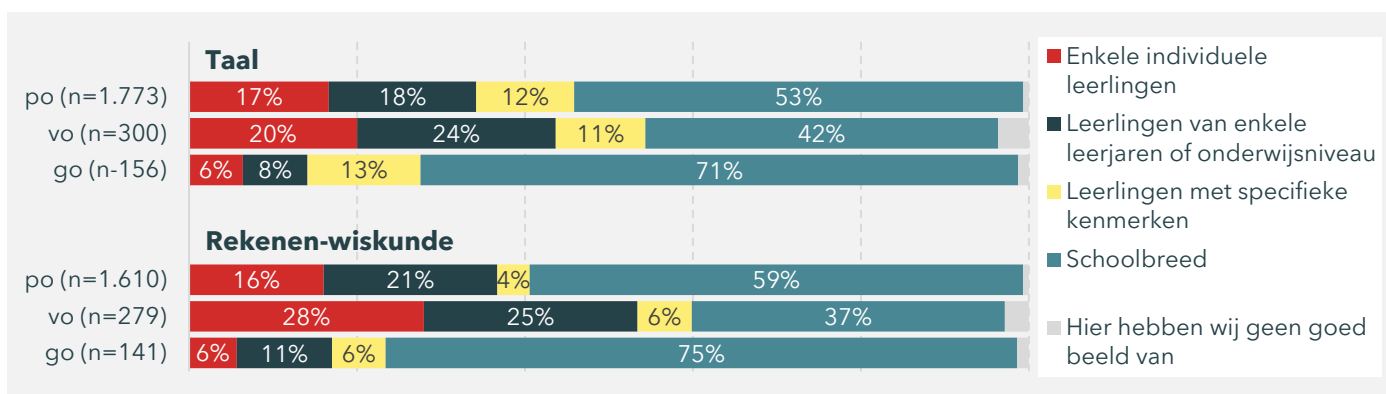
⁹ Deze aspecten zijn aangescherpt ten opzichte van de voorgaande tranches om een meer genuanceerd beeld te krijgen van de startsituatie.

¹⁰ Scholen hebben hier een toelichting bij gegeven. Voor taal betreft het in het po vooral de middenbouw en in het vo de onderbouw. Voor rekenen-wiskunde gaat het in het po met name om de bovenbouw en in het vo om de onderbouw. Voor het go kwam bij beide vaardigheden geen dominante toelichting naar voren, vanwege het beperkt aantal waarnemingen.

¹¹ Ook hier hebben scholen een toelichting gegeven. Voor taal betreft dit in alle onderwijssectoren vooral NT2-/meertalige leerlingen of leerlingen met een anderstalige achtergrond. Voor rekenen gaat het in het po met name om leerlingen met dyscalculie en in het vo vooral om ISK-leerlingen. Voor het go zijn de aantallen te klein om een dominante toelichting aan te wijzen.

Een beperkt aantal scholen (n=22, verspreid over po en vo) had bij de start van de subsidieregeling geen goed beeld van de mate waarin leerlingen begeleiding nodig hebben om op niveau te komen voor taal en/of rekenen-wiskunde of op de verdeling van deze begeleidingsbehoefte binnen hun school. De twee belangrijkste redenen hiervoor zijn dat er nauwelijks gebruikt werd gemaakt van opbrengstgegevens om leerlingen in beeld te brengen die begeleiding nodig hebben om op niveau te komen (n=7) en dat opbrengstgegevens niet systematisch worden geanalyseerd (n=7).

Figuur 2.3 Bij de meeste scholen hadden alle leerlingen behoefte aan ondersteuning voor taal en/of rekenen-wiskunde



Bron: Vragenlijst scholen, SEO/Sardes (2026)

Scholen hebben verschillende instrumenten benut voor het in beeld brengen van de leerlingen die begeleiding nodig hebben om op niveau te komen voor taal en/of rekenen-wiskunde (Tabel 2.1). In alle onderwijssectoren is de meest gebruikte bron het leerlingvolgsysteem, zowel voor taal (po=96%, vo=95%, go=92%) als voor rekenen-wiskunde (po=98%, vo=94%, go=95%). Daarnaast zijn relatief vaak gesprekken met docenten gebruikt en leerlingresultaten van proefwerken en andere toetsen. Deze drie instrumenten vormen gezamenlijk de dominante kern van de signalering van de ondersteuningsbehoefte.

Tegelijkertijd zijn er enkele verschillen zichtbaar tussen sectoren. In het vo wordt er relatief vaker gebruik gemaakt van toetsresultaten (taal=69%; rekenen-wiskunde=77%), dan van gesprekken met docenten (taal=53%, rekenen-wiskunde=52%). Voor beide basisvaardigheden in het go en voor taal in het po is dit andersom. In het po en go wordt relatief vaak gebruikgemaakt van observatie-instrumenten voor beide basisvaardigheden (circa 43-50%), terwijl dit in het vo beperkt blijft (11%). Daarnaast worden specifieke rekeninstrumenten, zoals Bareka-toetsen, vooral in het po ingezet (29%) en nauwelijks in het vo (1%) en go (7%).

Andere bronnen, zoals zelfevaluaties van leerlingen, NCO-rapportages en audits, worden in alle sectoren in beperktere mate gebruikt (meestal minder dan 20%) en vervullen voornamelijk een aanvullende functie.

Tabel 2.2 Leerlingvolgsystemen zijn de belangrijkste bron voor de signalering van de ondersteuningsbehoeften voor taal en/of rekenen-wiskunde

Welke leerlingen behoefte hebben aan begeleiding om op niveau te komen is vastgesteld met...	Taal			Rekenen-wiskunde		
	po n=1.773	vo n=300	go n=156	po n=1.610	vo n=279	go n=141
Gegevens uit ons leerlingvolgsysteem	96%	95%	92%	98%	94%	95%

Gesprekken met docenten	63%	53%	62%	66%	52%	66%
Leerlingresultaten op proefwerken en andere toetsen	53%	69%	47%	66%	77%	57%
Observatie-instrumenten	47%	11%	45%	50%	11%	43%
Resultaten van de doorstroomtoets	37%	31%	21%	52%	29%	22%
Bareka-rekentoetsen	-	-	-	29%	1%	7%
Zelfevaluatie/formatieve evaluatie door leerlingen	21%	12%	15%	22%	11%	14%
NCO-rapportage en/of NCO-leergroeirapportage	17%	6%	6%	19%	5%	5%
Leesmonitor	15%	6%	10%	-	-	-
Audits	11%	1%	8%	-	-	-
Resultaten van eindexamens	0%	13%	4%	0%	12%	5%
Resultaten van de rekentoets	-	-	-	17%	22%	14%
Anders ¹²	6%	11%	19%	5%	9%	16%

Bron: Vragenlijst scholen, SEO/Sardes (2026)

Burgerschap en digitale geletterdheid

Ook voor scholen die inzetten op burgerschap en digitale geletterdheid is via de enquête vastgesteld wat de situatie was voor die basisvaardigheid bij de start van de subsidieperiode. Hierbij is gevraagd in welke mate scholen een visie hadden op deze basisvaardigheden en/of de basisvaardigheid een (structurele) plek had in het curriculum.¹³

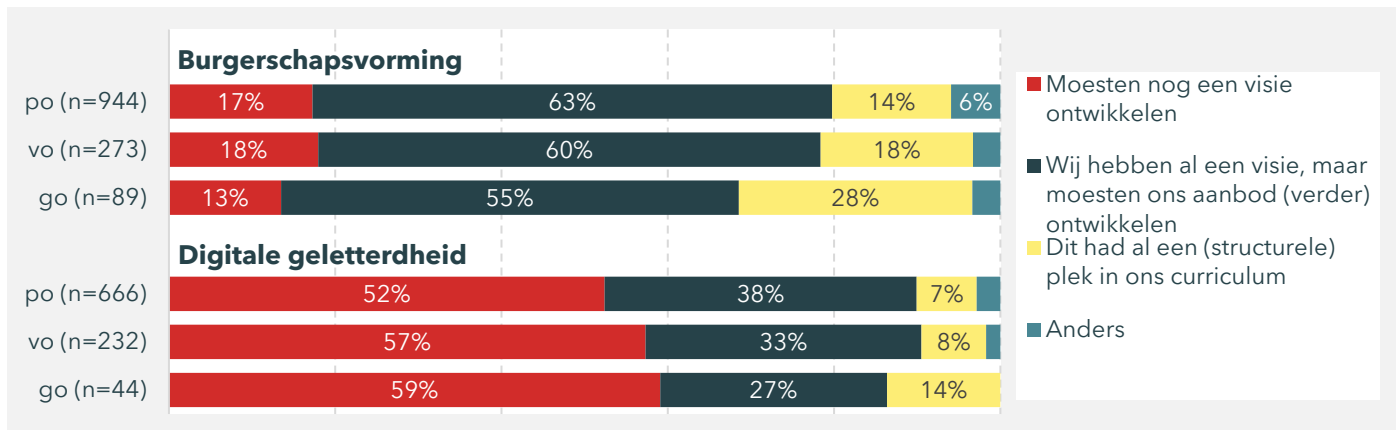
Er is een duidelijk verschil tussen de beginsituatie bij burgerschapsvorming en bij digitale geletterdheid. Voor burgerschapsvorming geldt dat de meeste scholen al een visie hebben ontwikkeld en zich vooral richten op het verder uitwerken en verbeteren van hun aanbod. Een kleiner en ongeveer evenredig deel moet nog een visie ontwikkelen of had burgerschapsvorming al structureel in het curriculum ingebed. De verschillen tussen sectoren zijn hier relatief klein, al valt op dat de (structurele) inbedding in het go relatief vaker voorkomt.

Voor digitale geletterdheid is het beeld vrijwel omgekeerd. Hier geeft juist het grootste deel van de scholen aan nog een visie te moeten ontwikkelen, en is het aandeel dat al bezig is met de doorontwikkeling van het aanbod duidelijk kleiner. Een beperkte groep scholen heeft digitale geletterdheid (structureel) verankerd in het curriculum. De verschillen tussen sectoren zijn hier relatief kleiner dan bij burgerschapsvorming, al valt ook hier op dat de (structurele) inbedding in het go relatief vaker voorkomt.

¹² Enkele voorbeelden van andere gebruikte bronnen zijn inzichten van experts (zoals logopedisten of taal- en rekencoördinatoren), informatie vanuit de basisschool (zoals de warme overdracht) en het gebruik van leerlijnen voor het maken van een inschatting van de ondersteuningsbehoefte.

¹³ De vraagstelling verschilt van de basisvaardigheden taal en rekenen-wiskunde, omdat voor burgerschapsvorming en digitale geletterdheid geen nulmeting verplicht is vanuit de subsidieregeling.

Figuur 2.4 Burgerschapsvorming is verder ontwikkeld dan digitale geletterdheid in alle onderwijssectoren



Bron: Vragenlijst scholen, SEO/Sardes (2026)

2.2 Totstandkoming van het activiteitenplan

Voor de start van de subsidieperiode stellen scholen een activiteitenplan op. Hierin beschrijven zij op welke basisvaardigheden zij de subsidie willen richten en welke activiteiten zij gaan uitvoeren. Uit de enquête blijkt dat verschillende partijen betrokken zijn geweest bij de totstandkoming van het activiteitenplan. Daarin valt op dat het schoolteam (incl. directie/management) in alle sectoren de belangrijkste rol speelt in de inhoudelijke uitwerking van het activiteitenplan. Zij denken in veruit de meeste gevallen mee (po=86%; vo=88%; go=89%) en zijn ook relatief vaak betrokken bij de instemming (po=57%; vo=56%; go=57%). Het schoolbestuur is niet altijd betrokken (vooral in vo en go relatief vaak niet), maar levert waar het wel betrokken is vooral een adviserende bijdrage (po=51%, vo=35%, go=28%) en speelt daarnaast regelmatig een rol bij de instemming (po=39%; vo=31%; go= 41%). De rol van leerlingen en ouders blijft doorgaans beperkt tot meedenken in beperkte mate over passende interventies en zij zijn nauwelijks betrokken bij de formele besluitvorming. Voor externe partijen geeft de meerderheid van de scholen aan dat zij geen betrokkenheid hebben gehad bij het opstellen van hun activiteitenplan (po=58%; vo=63%; go=59%). Wanneer externe partijen wel een rol hadden, betrof dit doorgaans een adviserende/meedenkende rol (po=41%; vo=34%; go=39%¹⁴). Dit ging met name om aanbieders van trainingen voor onderwijspersoneel, onderwijs-(advies)bureaus en de bibliotheek.

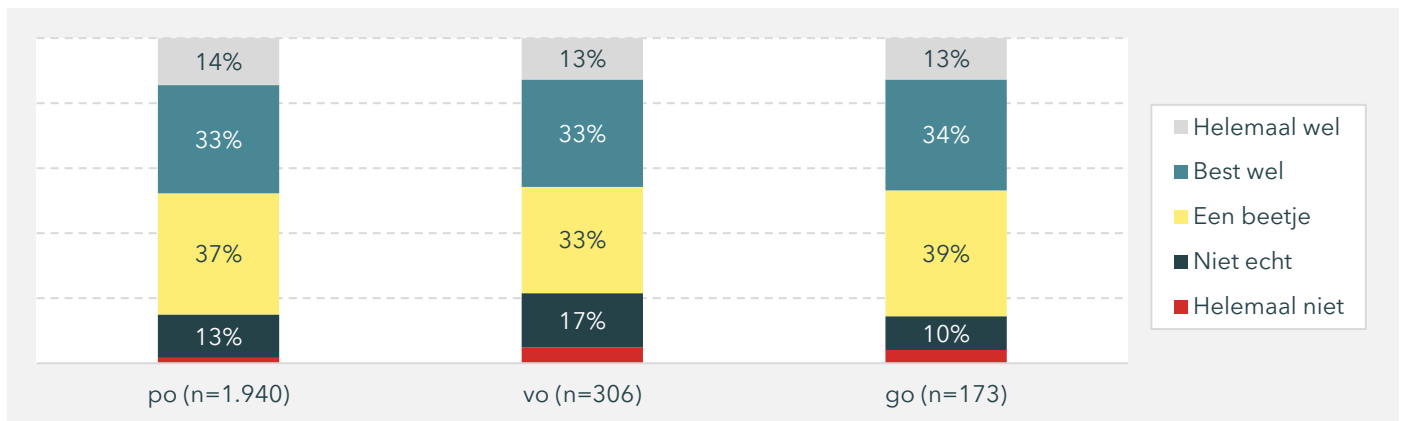
De medezeggenschapsraad (MR) heeft vooral een formele rol. Zij zijn verreweg het vaakst verantwoordelijk voor de instemming met het activiteitenplan (po=89%; vo=94%; go=88%). Bij nagenoeg alle scholen heeft de MR ook ingestemd met het activiteitenplan.¹⁵ De meerderheid van de scholen vond de instemming van de MR van meerwaarde (po=85%; vo=78%; go=86%), waarbij de mate varieert van een beetje, via best wel, tot helemaal van meerwaarde (Figuur 2.5). Deze scholen benadrukken het belang van draagvlak en zien de instemmingsfase als een moment om aanvullende inzichten vanuit de MR mee te nemen en het plan verder aan te scherpen. Ook wordt genoemd dat de MR een belangrijke toetsende rol kan vervullen, bijvoorbeeld door kritisch te kijken naar de haalbaarheid van plannen en de gevolgen voor de werkdruk van het personeel.

¹⁴ Deze percentages verwijzen naar de subset scholen waarbij externe partijen wél een rol hebben gespeeld.

¹⁵ Het is een verplichting vanuit de subsidieregeling dat de MR de kans krijgt om in te stemmen met het activiteitenplan. De 19 scholen (po=6; vo=6; go=7) die geen instemming op het activiteitenplan kregen van de MR, geven hiervoor onder andere als reden dat toestemming bij hen anders georganiseerd is of dat toestemming vanuit de MR in hun geval geen vereiste was.

Scholen die de instemming van de MR niet van meerwaarde vinden, zijn van mening dat deze rol niet goed past binnen hun organisatiestructuur. Ook staat de MR volgens hen te ver af van de dagelijkse (onderwijs)praktijk om inhoudelijk bij te dragen. Daarnaast was er soms onvoldoende tijd voor een zorgvuldig instemmingsproces. In andere gevallen was de MR al gedurende het hele traject betrokken, waardoor de formele instemming vooral als een formaliteit werd ervaren, zonder nieuwe inbreng.

Figuur 2.5 De meerwaarde van de MR-instemming varieert van beperkt tot groot



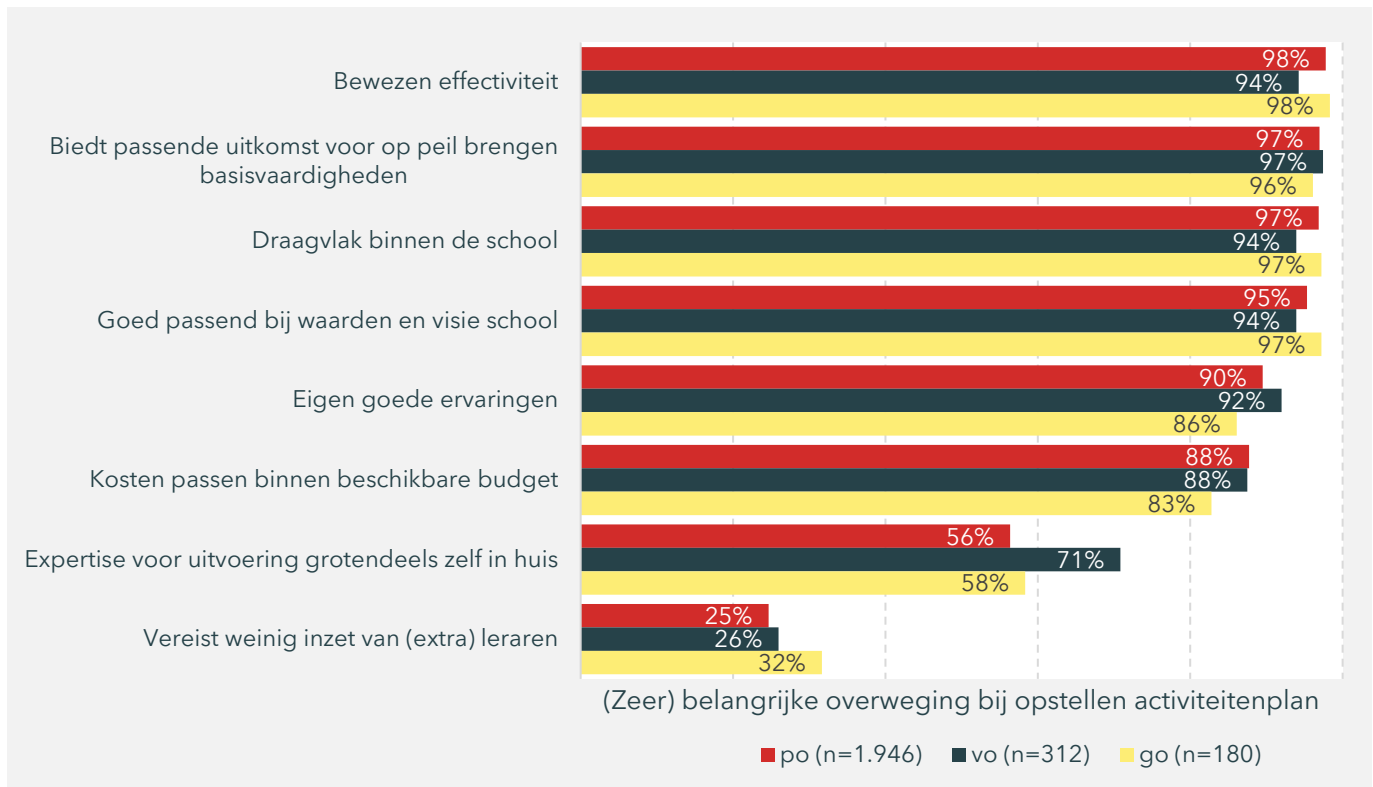
Bron: Vragenlijst scholen, SEO/Sardes (2026)

Bij het opstellen van het activiteitenplan zijn verschillende overwegingen van belang geweest (Figuur 2.6). Vrijwel alle scholen vonden de volgende overwegingen (zeer) belangrijk bij het opstellen van het activiteitenplan: de bewezen effectiviteit, de mate waarin een activiteit een passende uitkomst biedt voor het op peil brengen van de basisvaardigheden, het draagvlak binnen de school en de mate waarin een activiteit past bij de waarden en visie van de school. Daarnaast vinden veel scholen ook eigen goede ervaringen en de vraag of de kosten binnen het beschikbare budget passen belangrijk. De verschillen tussen sectoren zijn op deze criteria beperkt.

Overwegingen rond de praktische uitvoerbaarheid werden minder vaak als belangrijk gezien en juist hier zijn de verschillen tussen sectoren iets duidelijker. Zo hechten vo-scholen relatief vaker belang aan de aanwezigheid van expertise binnen de school (71%), vergeleken met po (56%) en go (58%). In het go wordt het criterium dat een activiteit weinig inzet van (extra) leraren vereist iets vaker als belangrijk gezien (32%) dan in het po (25%) en vo (26%), al blijft dit in alle sectoren de minst belangrijke overweging.

Specifiek aan de prioriteitsscholen (n=20) is gevraagd of bij het opstellen van het activiteitenplan rekening is gehouden met de aansluiting van de activiteiten op de herstelopdracht van de Onderwijsinspectie. De meerderheid (75%) gaf aan dat dit (zeer) belangrijk was. Vanwege de kleine omvang van deze groep scholen moeten deze resultaten echter als indicatief worden beschouwd.

Figuur 2.6 Inhoudelijke kwaliteit weegt zwaarder dan praktische uitvoerbaarheid bij de keuze van activiteiten



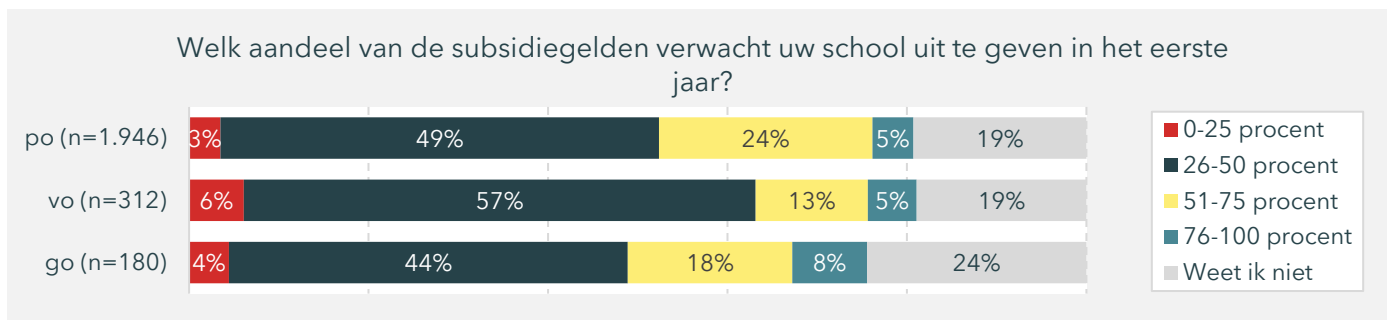
Bron: Vragenlijst scholen, SEO/Sardes (2026)

De door OCW georganiseerde startbijeenkomsten waren bedoeld ter ondersteuning van het opstellen van de activiteitenplannen (zie ook hoofdstuk 3). Ongeveer een derde van de scholen die deze bijeenkomsten hebben bijgewoond (po=34%; vo=41%; go=40%), oordeelt dat deze best wel tot helemaal wel van meerwaarde zijn geweest.

2.3 Financiële inzet en interventiekeuze

Scholen hebben voor twee schooljaren subsidiemiddelen toegekend gekregen, namelijk 2025/2026 en 2026/2027. Zij bepalen zelf hoe ze de middelen over de subsidieperiode verdelen. Om inzicht te krijgen in de gemaakte keuzes, is aan scholen gevraagd welk aandeel van de totale subsidiegelden zij verwachten te besteden in het eerste subsidiejaar (Figuur 2.7). De grootste groep scholen verwacht tot maximaal de helft van de middelen in het eerste subsidiejaar uit te geven (po=52%; vo=63%; go=48%). Binnen deze groep betreft dit vooral een besteding van 26-50 procent van de middelen. Een kleinere groep scholen is van plan een groter percentage van de middelen uit te geven (po=29%, vo=18%, go=26%), waarbij het zwaartepunt ligt tussen 51 en 75 procent van de middelen. De overige scholen (po=19%; vo=19%; go=24%) hebben (nog) geen duidelijk beeld van hun bestedingen.

Figuur 2.7 De meeste scholen verwachten maximaal de helft van de middelen te besteden in het eerste jaar



Bron: Vragenlijst scholen, SEO/Sardes (2026)

Ook is aan scholen gevraagd hoe zij de totale subsidiemiddelen verdelen over de verschillende basisvaardigheden. Figuur 2.8 toont per sector de spreiding van deze verdeling, waarbij het gemiddelde en de bandbreedte waarbinnen 80 procent van de scholen valt zijn weergegeven.

In het po besteden scholen gemiddeld het grootste deel van de middelen aan taal (46%), gevolgd door rekenen-wiskunde (37%). De spreiding is hierbij relatief groot, wat erop wijst dat scholen hun middelen in uiteenlopende mate over deze vaardigheden verdelen. Voor burgerschap en digitale geletterdheid liggen de gemiddelde aandelen beduidend lager (respectievelijk 10% en 7%), en worden deze vaardigheden minder vaak als hoofdbestedingsdoel gekozen.

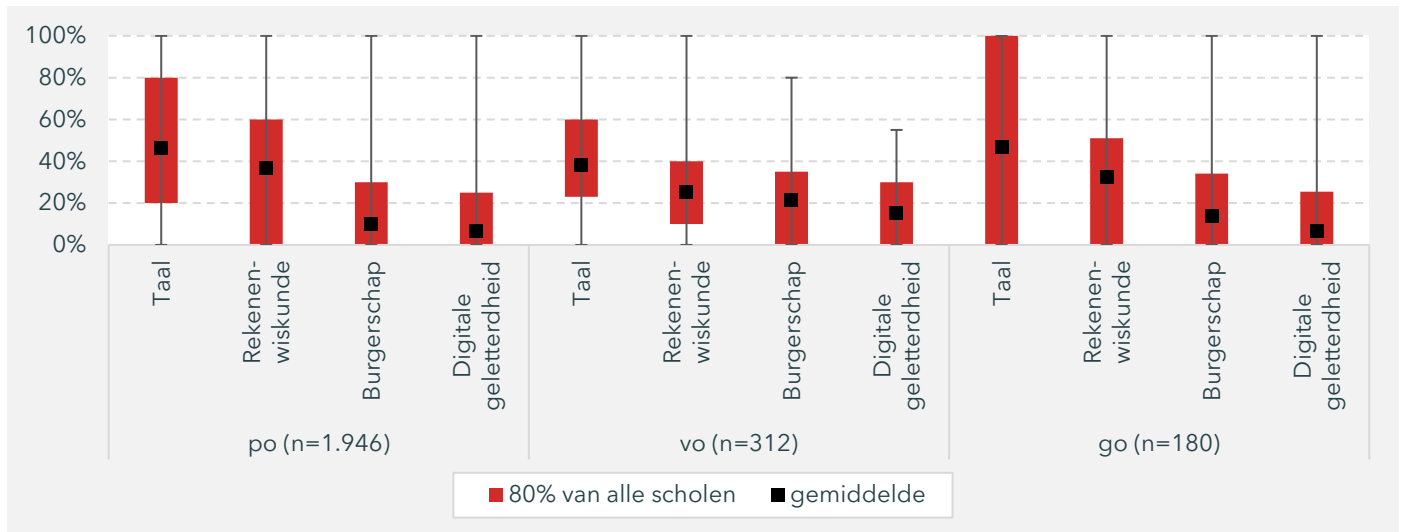
Vo-scholen besteden gemiddeld 38 procent van de middelen aan taal en 25 procent aan rekenen-wiskunde. De overige middelen worden verdeeld over burgerschap (gemiddeld 21%) en digitale geletterdheid (gemiddeld 15%). De spreiding van de besteding is beperkter dan in het po, wat duidt op een meer gelijkmatige verdeling van middelen over de verschillende basisvaardigheden.

In het go ligt de financiële nadruk nog sterker op taal, met een gemiddeld aandeel van 47 procent. Rekenen-wiskunde volgt op afstand (gemiddeld 32%). Net als in het po is er sprake van een relatief grote spreiding, wat aantoont dat scholen de middelen vaker concentreren op specifieke vaardigheden. De aandelen voor burgerschap (gemiddeld 14%) en digitale geletterdheid (gemiddeld 7%) zijn ook hier duidelijk lager.

Om inzicht te krijgen in de factoren die samenhangen met de keuze in de verdeling van middelen, zijn nadere analyses uitgevoerd naar de relatie met de startsituatie van scholen en schoolkenmerken. Daaruit blijkt dat scholen meer middelen inzetten voor taal en rekenen-wiskunde naar gelang de mate waarin sprake was van leerlingen met behoefte aan begeleiding om op niveau te komen op deze vaardigheden groter was bij de start, met name wanneer deze behoefte schoolbreed aanwezig is. Daarnaast besteden grotere scholen relatief minder aan taal en iets meer aan burgerschap en digitale vaardigheden, terwijl scholen met een hoge leerlingsscore¹⁶ juist meer aan taal en minder aan digitale vaardigheden uitgeven. In G4-gemeenten gaat relatief minder budget naar rekenen-wiskunde en relatief meer naar burgerschap en digitale vaardigheden dan in andere gemeenten. En in minder stedelijke gebieden wordt relatief minder ingezet op digitale vaardigheden dan in stedelijke gebieden. Voor overige schoolkenmerken zijn geen duidelijke verbanden gevonden.

¹⁶ Leerlingsscores zijn een maat voor de verwachte onderwijsachterstand van leerlingen. Hoe hoger de leerlingsscore, hoe hoger de verwachte onderwijsachterstanden.

Figuur 2.8 Scholen geven gemiddeld genomen het grootste deel van hun subsidiegelden uit aan de basisvaardigheid taal

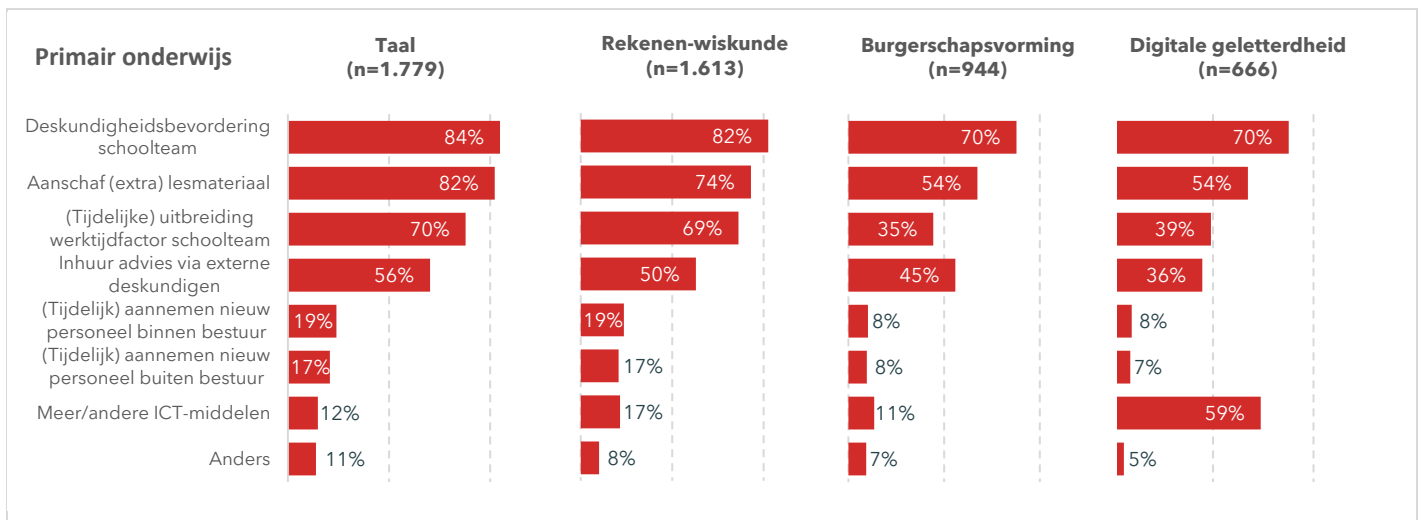


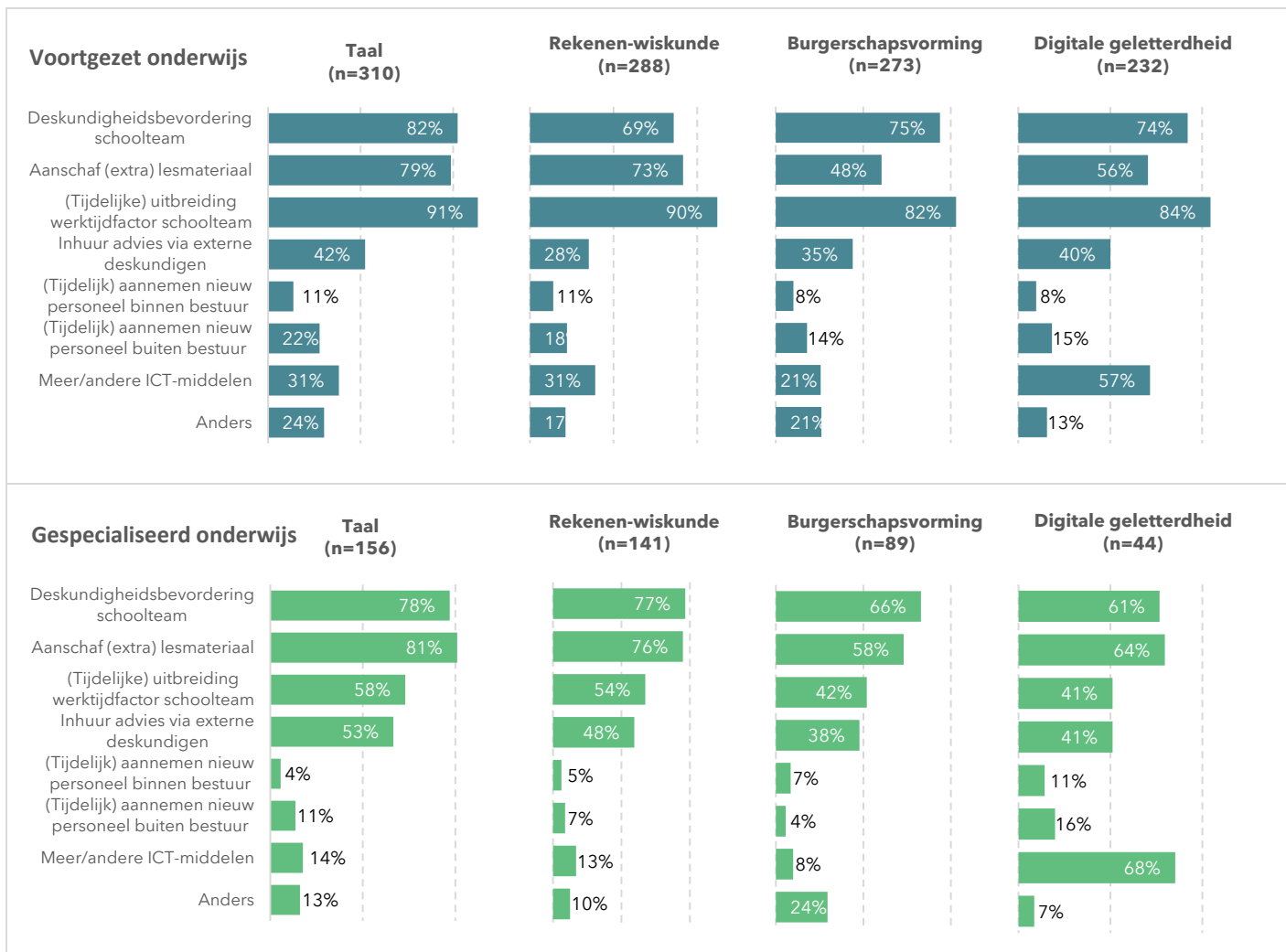
Bron: Vragenlijst scholen, SEO/Sardes (2026)

Noot: De figuur toont de verdeling van de middelen van alle scholen, rekening houdend met het aantal basisvaardigheden waarop wordt ingezet. Indien een school niet inzet op een specifieke basisvaardigheid, wordt hieraan 0% van het budget besteed. Wanneer een school enkel inzet op één basisvaardigheid, is 100% van het budget aan deze vaardigheid toegekend.

Scholen is per basisvaardigheid gevraagd aan welk type activiteiten zij de middelen besteden. Over het algemeen zijn de vier meest voorkomende uitgavenposten deskundigheidsbevordering van het schoolteam, aanschaf van (extra) lesmateriaal, extra personele inzet door (tijdelijke) uitbreiding van de werktijdfactor binnen het bestaande schoolteam en inhuur van advies via externe deskundigen. Er zijn daarbij wel enige verschillen tussen sectoren, zie 0. Het meest opvallende verschil betreft het relatief hoge aandeel vo-scholen dat voor alle de basisvaardigheden de werktijdfactor van het schoolteam (tijdelijk) uitbreidt. Voor digitale geletterdheid specifiek geldt een vijfde meest voorkomende kostenpost, namelijk de aanschaf van meer en/of andere ICT-middelen.

Figuur 2.9 De subsidiegelden worden het vaakst ingezet voor professionalisering en de aanschaf van (extra) lesmateriaal





Bron: Vragenlijst scholen, SEO/Sardes (2026)

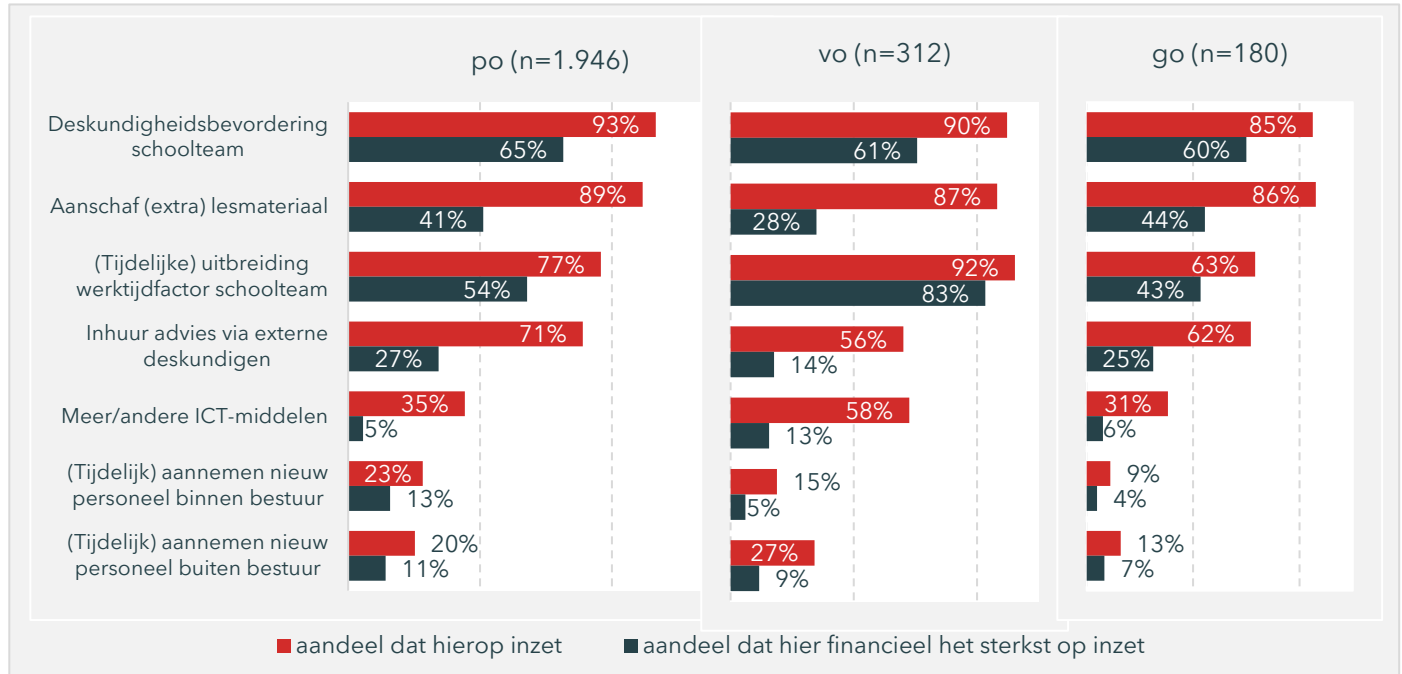
Daarnaast is aan scholen gevraagd op welk type activiteiten zij over het geheel gezien financieel het sterkst inzetten. De uitkomsten daarvan zijn weergegeven in Figuur 2.10, waarbij per type activiteit onderscheid is gemaakt tussen het aandeel scholen dat op de desbetreffende activiteit inzet en het aandeel scholen daar financieel het sterkst op inzet (als 1 van de maximaal 3 typen activiteiten die ze konden aangeven). Daaruit blijkt dat scholen breed inzetten op verschillende typen activiteiten, maar dat niet alle veelgekozen activiteiten ook de activiteiten zijn waar financieel het sterkst op wordt gezet.

Met name deskundigheidsbevordering van het schoolteam wordt door een groot deel van de scholen in alle sectoren genoemd én relatief vaak als belangrijkste bestedingspost aangemerkt. Tegelijkertijd zijn er enkele verschillen tussen sectoren zichtbaar. In het vo valt vooral de (tijdelijke) uitbreiding van de werktijdfactor van het schoolteam op: vrijwel alle scholen zetten hierop in en een groot deel geeft aan hier financieel het sterkst op in te zetten. In het po en go wordt deze activiteit ook relatief vaak genoemd, maar duidelijk minder vaak als belangrijkste financiële prioriteit. De aanschaf van (extra) lesmateriaal wordt met name in het po en vo door een groot aandeel scholen ingezet, maar door een beperkter deel als belangrijkste bestedingspost aangemerkt. In het go ligt het aandeel scholen dat hier financieel het sterkst op inzet juist relatief hoger ten opzichte van de inzet.

Andere activiteiten, zoals het inhuren van externe deskundigen en ICT-middelen, worden door een substantieel deel van de scholen ingezet, maar in beperkte mate als belangrijkste financiële prioriteit genoemd. Het (tijdelijk)

aannemen van nieuw personeel wordt relatief weinig genoemd, zowel in termen van inzet als als belangrijkste bestedingspost.

Figuur 2.10 Scholen zetten financieel het sterkst in op deskundigheidsbevordering en uitbreiding werktijdfactor



Bron: Vragenlijst scholen, SEO/Sardes (2026)

Noot: Scholen is gevraagd om van het type activiteiten waarop ze inzetten, maximaal drie activiteiten te kiezen waarop ze over het algemeen financieel het sterkst inzetten.

2.4 Meest impactvolle interventies

Aan scholen is gevraagd om beknopt hun belangrijkste interventie te beschrijven, gedefinieerd als de interventie met de grootst verwachte impact op de basisvaardigheden van hun leerlingen. Dit blijken veelal interventies gericht op taal en rekenen-wiskunde met betrekking tot didactiek¹⁷, professionalisering of de inzet van extra personeel. Deze interventies worden vaak schoolbreed ingezet onder verantwoordelijkheid van de schoolleiding of iemand binnen de school die expertise heeft op de interventie. In het po en go is vaak het hele schoolteam betrokken bij de uitvoering, in het vo vaak een individuele leraar.

Uit de nadere beschrijving van de aanpak wordt duidelijk dat een interventie vaak niet op zichzelf staat. Juist de combinatie van verschillende interventies zorgt voor de meeste impact. Een illustratief voorbeeld daarvan is het invoeren of versterken van een methode, in combinatie met scholing, begeleiding van leraren, observaties in de klas en extra ondersteuning voor leerlingen. Hieronder zijn voor de veelgenoemde interventies een aantal illustratieve voorbeelden beschreven. Deze zijn bedoeld om een beeld te schetsen van de concrete vormgeving en toepassing van de interventie in de praktijk.

¹⁷ Hieronder vallen de manier van lesgeven, de lesmethoden en het type ondersteuning aan leerlingen

Nieuwe of aangescherpte lesmethoden

Een school beschrijft dat ze voor de basisvaardigheid taal middels een intensief tweejarig begeleidingstraject een nieuwe leesmethode gaan implementeren. Een andere school geeft als voorbeeld dat ze schoolbreed zijn overgestapt op een nieuwe lesmethode voor taal, spelling en grammatica, waarbij ze de instructie specifiek richten op cruciale taaldoelen. Weer andere scholen kiezen voor een meer verkennende aanpak en proberen eerst verschillende methoden uit om tot de beste methode te komen. Daarbij worden bijvoorbeeld meerdere uitgevers uitgenodigd en proefperioden benut om te bepalen welke methode het beste aansluit bij de onderwijspraktijk en de leerlingpopulatie.

Extra ondersteuning in kleine groepen

Voor extra ondersteuning in kleine groepen wordt soms extra personeel aangenomen (zie ook verderop). Zo wordt bijvoorbeeld gewerkt met onderwijsassistenten die met kleine groepjes leerlingen aan de slag gaan, of wordt de instructie in kleinere groepen georganiseerd om meer ruimte te creëren voor gerichte differentiatie. Deze aanpak maakt het mogelijk beter aan te sluiten bij de individuele leerbehoeften van leerlingen en hen gericht te ondersteunen in hun leerproces.

Leesmotivatiebevordering

Ter bevordering van de leesmotivatie zetten scholen in op verschillende aanpakken. Zo wordt er bijvoorbeeld thematisch gewerkt met een rijk en gevarieerd aanbod van boeken. Daarnaast wordt dagelijks tijd vrijgemaakt voor lezen, bijvoorbeeld een half uur, waarbij verschillende werkvormen worden ingezet zoals duo-lezen, tutorlezen, stillezen en voorlezen. Ook het vernieuwen van de schoolbibliotheek en het gebruik van rijke, betekenisvolle teksten maken regelmatig deel uit van deze aanpak. Deze interventies zijn erop gericht zowel de taalontwikkeling als de leesmotivatie van leerlingen te versterken.

Versterking van didactische vaardigheden

Dit kan gaan om algemene didactische vaardigheden, zoals het werken met Expliciete Directe Instructie (EDI), maar ook om meer gerichte professionaliseringsactiviteiten. Zo worden lessen (of delen daarvan) gefilmd om deze gezamenlijk te analyseren en te bespreken. Ook wordt collegiale consultatie ingezet om effectieve didactische aanpakken te delen en van elkaar te leren. Het volgen van trainingen door het gehele onderwijsteam komt voor, bijvoorbeeld op het gebied van begrijpend luisteren en lezen, waarbij gezamenlijke lesvoorbereiding, lesbezoeken en feedbackgesprekken centraal staan.

Scholing op specifieke vaardigheden van het schoolteam

Scholen investeren daarnaast in de ontwikkeling van specifieke vaardigheden binnen het team. Zo wordt bijvoorbeeld ingezet op digitale vaardigheden, waarbij docenten worden geschoold in het toepassen van AI (Artificial Intelligence) in de lespraktijk. Ook vindt professionalisering plaats op het gebied van taal-, lees- en rekenonderwijs. Hierbij wordt onder meer gebruikgemaakt van externe specialisten die teams ondersteunen bij het doelgericht voorbereiden en uitwerken van lessen. Daarnaast worden docenten opgeleid in het geven van effectieve rekeninstructies. In sommige gevallen is deze scholing direct gekoppeld aan de invoering van een nieuwe leesmethode, zodat didactische vaardigheden en methodisch werken in samenhang worden versterkt.

Inzet van extra personeel

De inzet van extra personeel biedt scholen meer mogelijkheden om het onderwijs gericht te versterken. Zo maakt uitbreiding van het team het mogelijk om in kleinere groepen les te geven en om (een deel van) het personeel vrij te roosteren voor professionalisering of de implementatie van nieuw beleid. Extra personele inzet fungeert daarmee

niet alleen als extra handen voor de klas, maar ook als hefboom voor bredere schoolontwikkeling en kwaliteitsverbetering.

Daarnaast wordt ingezet op specifieke rollen binnen het team, zoals coördinatoren, specialisten en interne experts. Deze functies kunnen worden ingevuld door nieuw aangesteld personeel of door zittende medewerkers die hiervoor worden opgeleid. Specialisten, zoals taal- en rekenspecialisten, ondersteunen leraren in de klas met hun vakspecifieke expertise. Zij voeren bijvoorbeeld lesobservaties en vakgerichte gesprekken, analyseren toetsresultaten en helpen bij het bepalen en planmatig inzetten van passende interventies. Ook spelen coördinatoren een rol in het versterken van de onderwijskwaliteit, bijvoorbeeld door mee te denken over visievorming en het implementeren van doorlopende leerlijnen die bijdragen aan het realiseren van de gestelde doelen.

3 Uitvoering van de activiteitenplannen

De meeste scholen zijn tevreden over de uitvoering van de activiteitenplannen. Tegelijkertijd vormt werkdruk een belangrijke belemmerende factor en zet de meerderheid van de scholen externe partijen in voor de uitvoering.

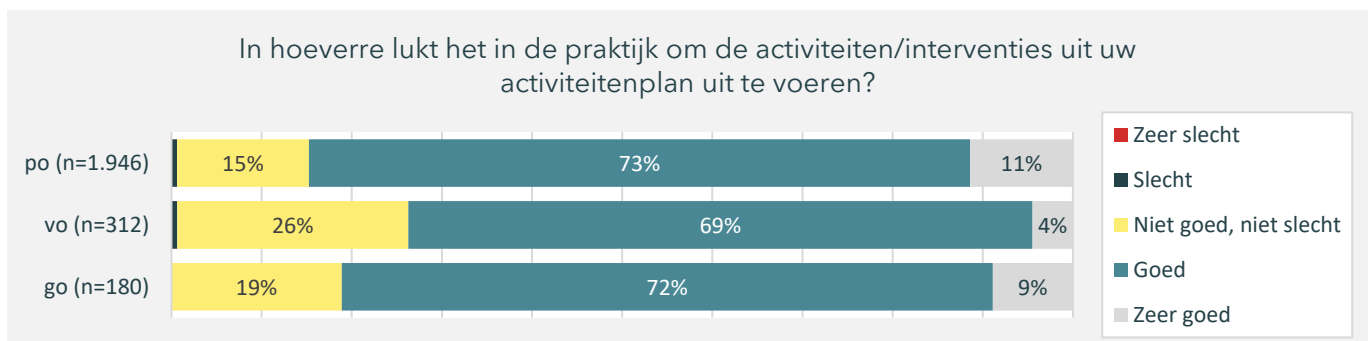
De uitvoering van onderwijsinterventies wordt in belangrijke mate bepaald door de condities waarbinnen scholen opereren. In de literatuur wordt gewezen op factoren zoals draagvlak binnen het team, beschikbare tijd en personele capaciteit, en de rol van externe ondersteuning als bepalend voor de mate waarin interventies daadwerkelijk worden gerealiseerd. Tegen deze achtergrond is het relevant om inzicht te krijgen in hoe scholen de uitvoering van hun activiteitenplannen ervaren, hoe zij de inzet van personeel en externe partijen vormgeven en in hoeverre beschikbare ondersteuning daarbij een rol speelt.

3.1 Voortgang en tevredenheid

De meeste scholen lukt het goed of zeer goed om de activiteiten/interventies uit het activiteitenplan uit te voeren (Figuur 3.1). In het po geldt dit voor 84 procent van de scholen, in het vo voor 73 procent en in het go voor 81 procent. Een relatief beperkt deel (po=15%; vo=26%; go=19%) beoordeelt de uitvoering als neutraal (niet goed, niet slecht). De enkele scholen (n=14) die aangeven dat het slecht lukt om de activiteiten uit te voeren, hebben te maken met te hoge werkdruk bij het personeel, onvoldoende tijd om zich in alle activiteiten/interventies te verdiepen, personeelstekorten en wisselingen in het personeel.

Een analyse naar achtergrondkenmerken van de scholen (schoolgrootte, stedelijkheidsgraad, G4/G40/G-overig, achterstandsscore) laat geen significante verschillen zien.

Figuur 3.1 De uitvoering van het activiteitenplan lukt de meeste scholen goed

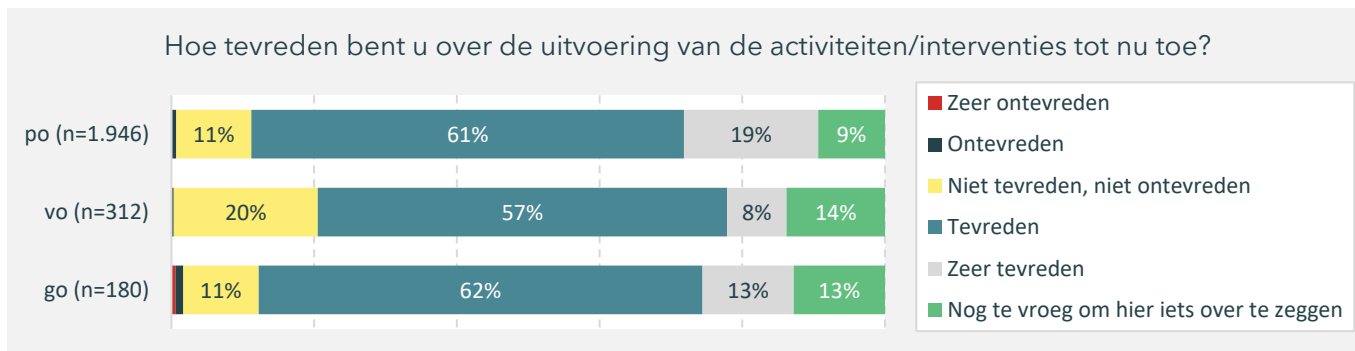


Bron: Vragenlijst scholen, SEO/Sardes (2026)

De meeste scholen zijn ook tevreden over de uitvoering van hun activiteitenplannen tot nu toe (Figuur 3.2). Een ruime meerderheid geeft aan tevreden of zeer tevreden te zijn. Tegelijkertijd vindt een deel van de scholen het nog te vroeg om hier iets over te zeggen (9-14 procent). Een relatief klein deel van de scholen is (zeer) ontevreden over de uitvoering (po=1%; vo=<1%; go=2%). In de toelichting bij de tevredenheid geven scholen veelal aan op schema te liggen, maar ook vaak nog in de opstartfase te zitten en bezig te zijn met het leggen van een basis. Factoren die bijdragen aan een positieve uitvoering zijn met name enthousiasme en draagvlak onder het personeel.

Daartegenover staan belemmeringen zoals tijdgebrek, hoge werkdruk, personeelsverloop, ziekte en concurrerende prioriteiten. Verder komt uit de toelichtingen naar voren dat scholen doorgaans verder gevorderd zijn met activiteiten gericht op taal en rekenen-wiskunde, terwijl activiteiten rondom burgerschap en digitale geletterdheid vaker nog in een eerdere fase van ontwikkeling verkeren.

Figuur 3.2 Scholen zijn veelal positief over de uitvoering, ondanks vroege fase



Bron: Vragenlijst scholen, SEO/Sardes (2026)

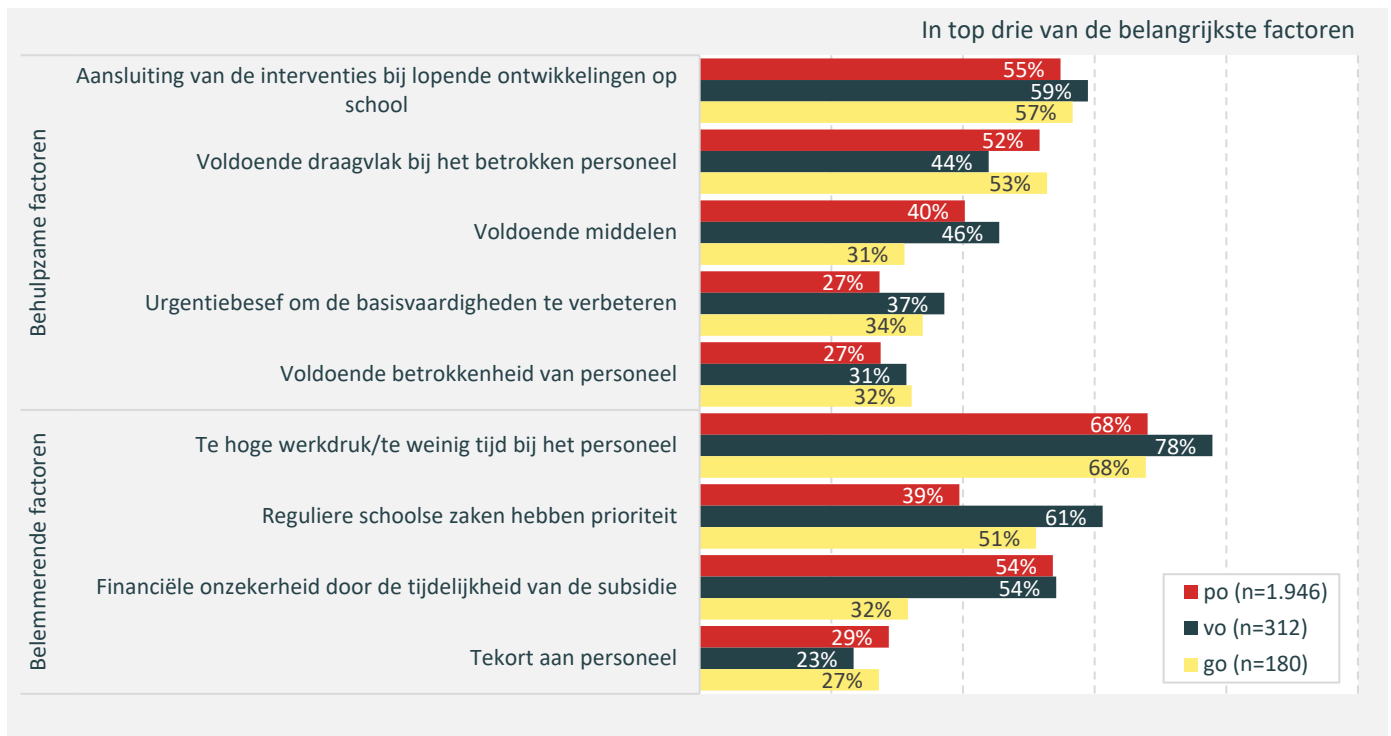
Figuur 3.3 laat zien wat de meest gekozen behulpzame en belemmerende factoren zijn bij de uitvoering van de activiteiten/interventies. De uitvoering van de activiteitenplannen wordt vooral bevorderd door een goede aansluiting van interventies op lopende ontwikkelingen binnen de school en voldoende draagvlak onder het personeel. In alle sectoren noemt meer dan de helft van de scholen deze factoren als belangrijk. Ook de beschikbaarheid van voldoende middelen draagt in belangrijke mate bij aan een succesvolle uitvoering, al is dit aandeel iets lager dan bij de eerstgenoemde factoren.

Bij de belemmerende factoren springt te hoge werkdruk/te weinig tijd bij het personeel eruit als belangrijke factor. Dit geldt voor meer dan twee derde van de scholen. In het vo en het go wordt ook het feit dat reguliere schoolse zaken prioriteit hebben door meer dan de helft van de scholen gekozen. Ook financiële onzekerheid door de tijdelijke aard van de subsidie speelt voor veel scholen een rol: 54 procent van de po- en vo-scholen wijst dit aan als belangrijke belemmerende factor bij de uitvoering. Tot slot wordt een tekort aan personeel door een kleinere, maar nog steeds relevante groep scholen genoemd als knelpunt.

Er is samenhang tussen de verwachte besteding van de middelen en de ervaren belemmerende factoren. Scholen die in het eerste subsidiejaar relatief weinig verwachten uit te geven, ervaren relatief meer belemmerende factoren in de uitvoering. Zij hebben vaker te maken met te hoge werkdruk/te weinig tijd, te weinig draagvlak, prioriteit voor reguliere schoolse zaken en wisselingen in het management. Scholen die relatief veel verwachten uit te geven, ervaren vaker de financiële onzekerheid als belemmerende factor.

Ook is er enige samenhang tussen de achtergrondkenmerken van scholen en de ervaren behulpzame en belemmerende factoren bij de uitvoering. Grotere scholen ervaren vaker dan kleine scholen voldoende beschikbare tijd bij het betrokken personeel als behulpzame factor. Tegelijkertijd noemen scholen in kleinere gemeenten vaker dan scholen in grote gemeenten externe ondersteuning en expertise als belangrijke factor. Wat betreft belemmeringen blijkt dat scholen in stedelijke gebieden vaker te maken hebben met hoge werkdruk/te weinig tijd dan scholen in minder stedelijke gebieden. Daarnaast geven scholen met een relatief hoge leerlingenscore vaker aan dat een tekort aan personeel een belangrijke belemmerende factor vormt, vergeleken met scholen met een lagere leerlingenscore.

Figuur 3.3 Werkdruk is de grootste belemmering in de uitvoering, draagvlak en aansluiting zijn de belangrijke behulpzame factoren



Bron: Vragenlijst scholen, SEO/Sardes (2026)

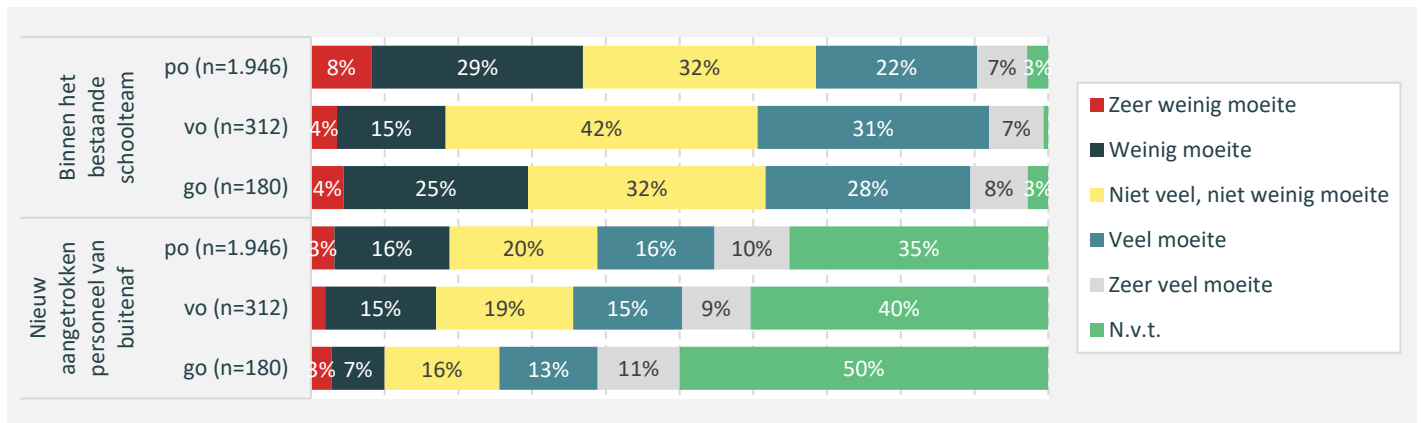
Noot: Scholen mochten de drie belangrijkste behulpzame en belemmerende factoren kiezen. De figuur geeft de meest gekozen factoren weer.

3.2 Uitvoerende partijen

Aan scholen is gevraagd hoe zij het vrijmaken van personeel ervaren voor de uitvoering van de activiteitenplannen, waarbij onderscheid is gemaakt tussen personeel binnen het bestaande schoolteam en nieuw aangetrokken personeel van buitenaf (Figuur 3.4). Binnen het bestaande schoolteam loopt de moeite uiteen, maar een aanzienlijk deel van de scholen kost dit (zeer) veel moeite (po=29%; vo=38%; go=36%). Tegelijkertijd ervaart 37 procent van de po-scholen juist (zeer) weinig moeite, vergelijken met 19 procent in het vo en 29 procent in het go.

Het aantrekken van nieuw personeel van buitenaf is voor 37 procent van alle scholen niet van toepassing (po=35%; vo=40%; go=50%). Bij het deel van de scholen waar dit wel van toepassing is, kost het aantrekken van personeel van buitenaf over het algemeen vaker (zeer) veel moeite dan (zeer) weinig moeite. Dit beeld is ongeveer gelijk per onderwijssector.

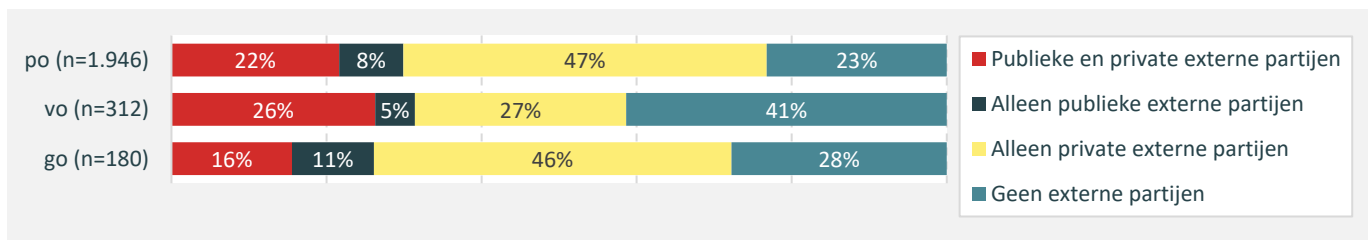
Figuur 3.4 De moeite die het kost om nieuw personeel te vinden, varieert sterk tussen de scholen



Bron: Vragenlijst scholen, SEO/Sardes (2026)

Het merendeel van de scholen maakt gebruik van externe partijen bij de uitvoering van de activiteiten (Figuur 3.5). In het po en het go gaat het om ongeveer drie kwart van de scholen, tegenover 59 procent in het vo. In de meeste gevallen betreft dit de inzet van private externe partijen, al dan niet in combinatie met publieke externe partijen. Een beperkt deel van de scholen werkt uitsluitend met publieke externe partijen.

Figuur 3.5 Po- en go-scholen zetten relatief vaker externe partijen in dan vo-scholen



Bron: Vragenlijst scholen, SEO/Sardes (2026)

De ingezette externe partijen zijn in alle sectoren het vaakst aanbieders van trainingen van onderwijspersoneel, zie Tabel 3.1. In het po en het go wordt daarnaast veel gebruikgemaakt van onderwijs(advies)bureaus. Ongeveer een kwart van de scholen zet de bibliotheek in. In het vo zet ook ongeveer een kwart van de scholen culturele aanbieders in, terwijl dit in het po en het go minder voorkomt.

Externe partijen worden in de praktijk vooral ingezet voor professionalisering/scholing van onderwijspersoneel (po=93%; vo=88%; go=92% - niet weergegeven). Andere veelvoorkomende activiteiten die externe partijen uitvoeren zijn het begeleiden van onderwijspersoneel (po=44%; vo=25%; go=36%), procesbegeleiding (po=41%; vo=39%; go=42%) en beleidsmatig advies (po=24%; vo=31%; go=20%).

Tabel 3.1 Ingezette externe partijen zijn het vaakst aanbieders van trainingen voor onderwijspersoneel en onderwijs(advies)bureaus

Type externe partij	po (n=1.494)	vo (n=183)	go (n=130)
Aanbieders van trainingen voor onderwijspersoneel	61%	70%	61%
Onderwijs(advies)bureaus	59%	35%	59%

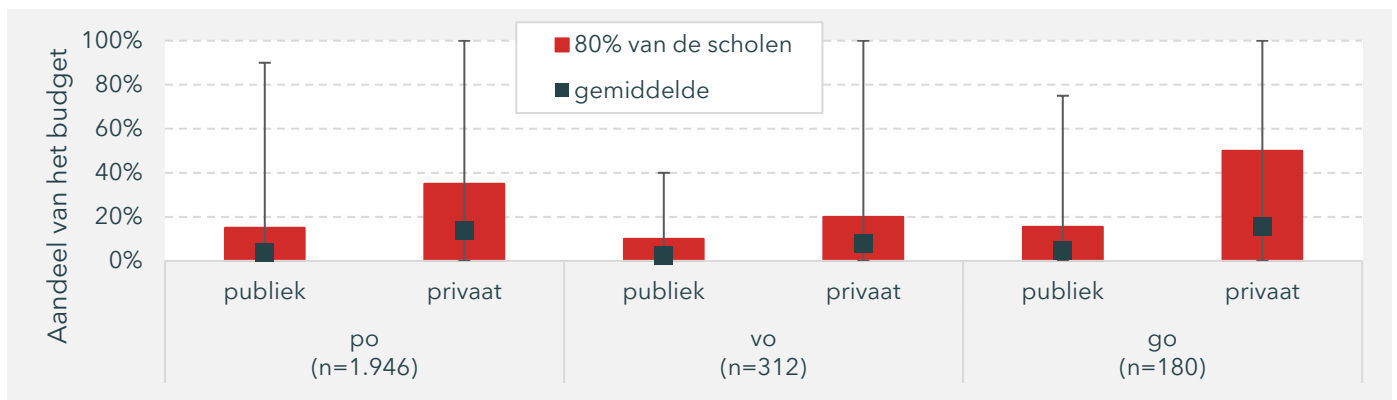
Bibliotheek	26%	31%	17%
Anders ¹⁸	10%	15%	8%
Culturele aanbieders	6%	23%	9%
Leraren/docenten die zzp'er zijn	5%	7%	3%
Aanbieders van (huiswerk)begeleiding/extra hulp aan leerlingen	4%	16%	2%
Studenten	1%	6%	2%
Sportverenigingen	1%	2%	2%

Bron: Vragenlijst scholen, SEO/Sardes (2026)

Scholen geven gemiddeld een groter deel van hun budget uit aan private externe partijen dan aan publieke externe partijen (Figuur 3.6). In het vo zijn deze aandelen het laagst: gemiddeld 3 procent wordt besteed aan publieke partijen en gemiddeld 8 procent aan private partijen. Dit is in lijn met de bevinding dat vo-scholen minder vaak externe partijen inzetten dan po- en go-scholen. Het aandeel van het budget is vergelijkbaar tussen po en go: gemiddeld 16 procent wordt besteed aan private partijen en 5 procent in het go aan publieke partijen en gemiddeld 14 procent aan private partijen en 4 procent aan publieke partijen in het po.

Hoeveel budget er naar externe partijen gaat, hangt in het po samen met schoolgrootte: kleinere scholen geven een groter deel van het budget uit aan externe partijen. In het vo en go is dit verband niet significant. Daarnaast blijkt dat po-scholen die werkdruk als belemmerende factor ervaren, een significant groter deel van hun budget uitgeven aan externe partijen dan scholen die werkdruk niet als belangrijke belemmerende factor opgeven. Ook dit verband is niet significant in het vo en go. Zowel voor po- als vo-scholen geldt dat zij meer budget besteden aan externe partijen als ze een gebrek aan draagvlak ervaren als belemmerende factor. Scholen die draagvlak juist als bevorderende factor ervaren, geven minder budget uit aan externe partijen.

Figuur 3.6 Scholen geven gemiddeld een wat groter deel van het budget uit aan private externe partijen



Bron: Vragenlijst scholen, SEO/Sardes (2026)

3.3 Ondersteuning bij de uitvoering

Het ministerie van OCW biedt op verschillende manieren ondersteuning aan scholen die deelnemen aan de subsidieregeling basisvaardigheden. Er is een interventiekaart ontwikkeld om scholen te helpen bij het opstellen

¹⁸ Dit betreft onder andere externe projectleiders, coaches, collega's van andere scholen en hogescholen.

van het activiteitenplan.¹⁹ Ook worden er startbijeenkomsten door het Masterplan basisvaardigheden georganiseerd. Prioriteitsscholen kunnen daarnaast ook hulp en advies krijgen van een onderwijscoördinator.

Interventiekaart

De meeste scholen vinden aan de interventiekaart (zeer) behulpzaam (po=75%; vo=64%; go=64%). Ongeveer een kwart van de scholen oordeelt neutraal. Een relatief klein deel van de scholen vindt de interventiekaart niet behulpzaam (po=3%; vo=8%; go=6%) of heeft de interventiekaart niet gebruikt (po=2%; vo=2%; go=5%). Enkele scholen zijn niet bekend met de interventiekaart (0 tot 1 procent).

Aan scholen die de interventiekaart hebben gebruikt, is gevraagd of en welke verbeteringsuggesties ze hebben. Tabel 3.2 toont daarvan de resultaten. Een deel van de scholen heeft geen verbeteringsuggesties of zegt het niet te weten (po=51%; vo=33%; go=47%). Verbeteringsuggesties die wel zijn gedaan betreffen voornamelijk meer concrete praktijkvoorbeelden opnemen, de interventiekaart overzichtelijker opstellen en (vooral voor het vo) interventies voor po en vo duidelijker van elkaar onderscheiden.

Tabel 3.2 Mogelijke verbeteringen interventiekaart zijn meer praktijkvoorbeelden en overzichtelijker opstellen

	po (n=1.888)	vo (n=303)	go (n=171)
Meer concrete praktijkvoorbeelden opnemen	26%	37%	27%
De interventiekaart overzichtelijker opstellen	20%	26%	18%
De interventies beter/meer toelichten	13%	16%	13%
Verduidelijken hoe de interventiekaart gebruikt moet worden	10%	14%	15%
Interventies voor po en vo duidelijker van elkaar onderscheiden	9%	25%	12%
De vindbaarheid van de interventiekaart vergroten	8%	10%	9%
De opbouw van de interventiekaart verbeteren	7%	14%	6%
Anders ²⁰	5%	13%	10%
Er ontbreken interventies	4%	8%	6%
De interventies zijn onvoldoende uitvoerbaar in de praktijk	1%	6%	2%
Niets, de interventiekaart werkt prima	34%	22%	25%
Weet ik niet	17%	11%	22%

Bron: Vragenlijst scholen, SEO/Sardes (2026)

Startbijeenkomsten en begeleide leernetwerken

Ongeveer de helft van alle gerespondeerde scholen hebben een door OCW georganiseerde startbijeenkomst bijgewoond (po=54%; vo=68%; go=46%). Ongeveer een derde van de scholen (po=30%; vo=19%; go=40%) heeft dit niet gedaan en de rest weet het niet.

Ongeveer een kwart van de po- en vo-scholen (po=22%; vo=28%) heeft zich opgegeven voor één van de begeleide leernetwerken over basisvaardigheden. In het go is dit aandeel relatief hoger (37%). In het po en go is ongeveer

¹⁹ <https://www.masterplanbasisvaardigheden.nl/aan-de-slag-met-de-basisvaardigheden/interventiekaart-basisvaardigheden>

²⁰ Enkele voorbeelden hiervan zijn: de interventiekaart meer te richten op het go, betere bronvermelding op te nemen en te zorgen dat de links blijven werken. Ook is genoemd dat de interventiekaart van het t Nationaal Programma Onderwijs overzichtelijker was.

een derde niet opgegeven (po=36%; go=34%), in het vo is dit aandeel 54 procent. Redenen om niet deel te nemen aan een begeleid leernetwerk zijn onder andere dat er al voldoende expertise in huis is of al deelneemt in een ander soort leernetwerk met scholen in de regio, de deelname niet nodig vindt of onvoldoende tijd om deel te nemen.

Onderwijscoördinator voor prioriteitsscholen

Prioriteitsscholen kunnen hulp en advies krijgen van een onderwijscoördinator. Aan deze scholen zijn enkele vragen gesteld over de waardering van de onderwijscoördinatoren. Omdat in totaal 20 prioriteitsscholen hebben deelgenomen aan de vragenlijst waarvan 18 één-op-één begeleiding hebben gekregen van een onderwijscoördinator (po=12; vo= 4; go=2), zijn de resultaten niet onderscheiden per onderwijssector.

De prioriteitsscholen beoordelen de ondersteuning van de onderwijscoördinatoren gemiddeld met een rapportcijfer 7,8. Eén school geeft de ondersteuning een onvoldoende (rapportcijfer 4). Twee derde van de prioriteitsscholen (n=12) geeft aan door de ondersteuning van de onderwijscoördinator andere keuzes te hebben gemaakt ten aanzien van de activiteiten/interventies ze initieel van plan waren. Dit geldt met name voor de keuze van de activiteiten/interventies (n=8), de besteding van de middelen (n=6) en het aantal basisvaardigheden (n=4).

De onderwijscoördinator wordt door prioriteitsscholen vooral gezien als waardevol voor kennisontwikkeling en ondersteuning bij het planvormingsproces. Met name bij het verwerven van kennis over mogelijke interventies ervaart een meerderheid van de scholen een (zeer) grote meerwaarde (n=10 scholen). Ook bij het verkrijgen van inzicht in vraagstukken die op school spelen (n=8), het doorlopen van stappen rondom planvorming en verantwoording (n=7) en het maken van de plannen (n=5) wordt de onderwijscoördinator als waardevol beoordeeld.

4 Ervaren effecten tot nu toe

Vrijwel alle scholen monitoren de opbrengsten van hun interventies. Na een half jaar is het echter nog te vroeg daar een beeld van te geven, zeker voor burgerschap en digitale geletterdheid. Wel merken veel scholen al effecten op de gezamenlijke focus, de samenwerking en de helderheid van schoolbrede doelen.

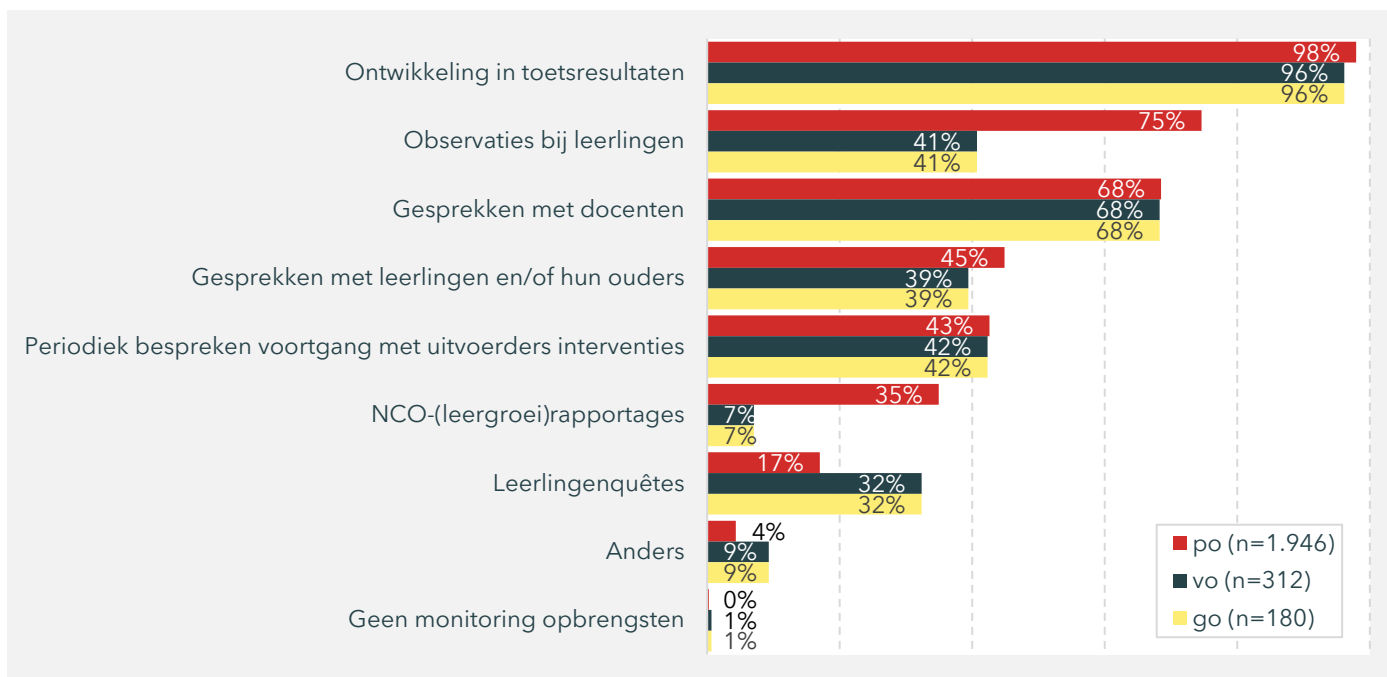
De effecten van onderwijsinterventies worden doorgaans pas op langere termijn zichtbaar in leerlingprestaties. In de eerste fase uit effecten zich vooral in veranderingen in randvoorwaarden, zoals samenwerking binnen teams, professionalisering van leraren en een gedeelde focus op doelen. Omdat deze meting plaatsvindt na het eerste half jaar van de subsidieregeling basisvaardigheden, geven de ervaringen van scholen vooral inzicht in deze vroege doorwerking van de ingezette activiteiten en interventies.

4.1 Monitorinstrumenten

Veel scholen gebruiken meerdere monitoringsinstrumenten om de opbrengsten van hun interventies in kaart te brengen, zoals weergegeven in Figuur 4.1. Nagenoeg alle scholen benutten daartoe de ontwikkeling in de toetsresultaten van hun leerlingen en ook gesprekken met docenten zijn een veel gebruikt monitorinstrument. Specifiek in het po worden resultaten relatief vaak vastgesteld door leerlingen te observeren (po=75%; vo=41%; go=41%). Relatief minder voorkomende monitorinstrumenten zijn gesprekken met leerlingen/ouders, besprekingen met de uitvoerders van de interventies, NCO-rapportages (po) en leerlingenquêtes (vo/go).

Een relatief beperkt deel van de scholen (po=4%; vo=9%; go=9%) benut (ook) andere monitoringsinstrumenten. Enkele voorbeelden daarvan zijn klasbezoeken (in po, vo en go), de doorstroomtoets (in po en go), methodetoetsen (in po), docentenquêtes (in po en vo), portfolio's (in po, vo en go), de Leesmonitor van Stichting Lezen (in po) en leerlijnen (in go).

Figuur 4.1 Vrijwel alle scholen monitoren de resultaten van de ingezette interventies via de ontwikkeling in toetsresultaten van leerlingen



Bron: Vragenlijst scholen, SEO/Sardes (2026)

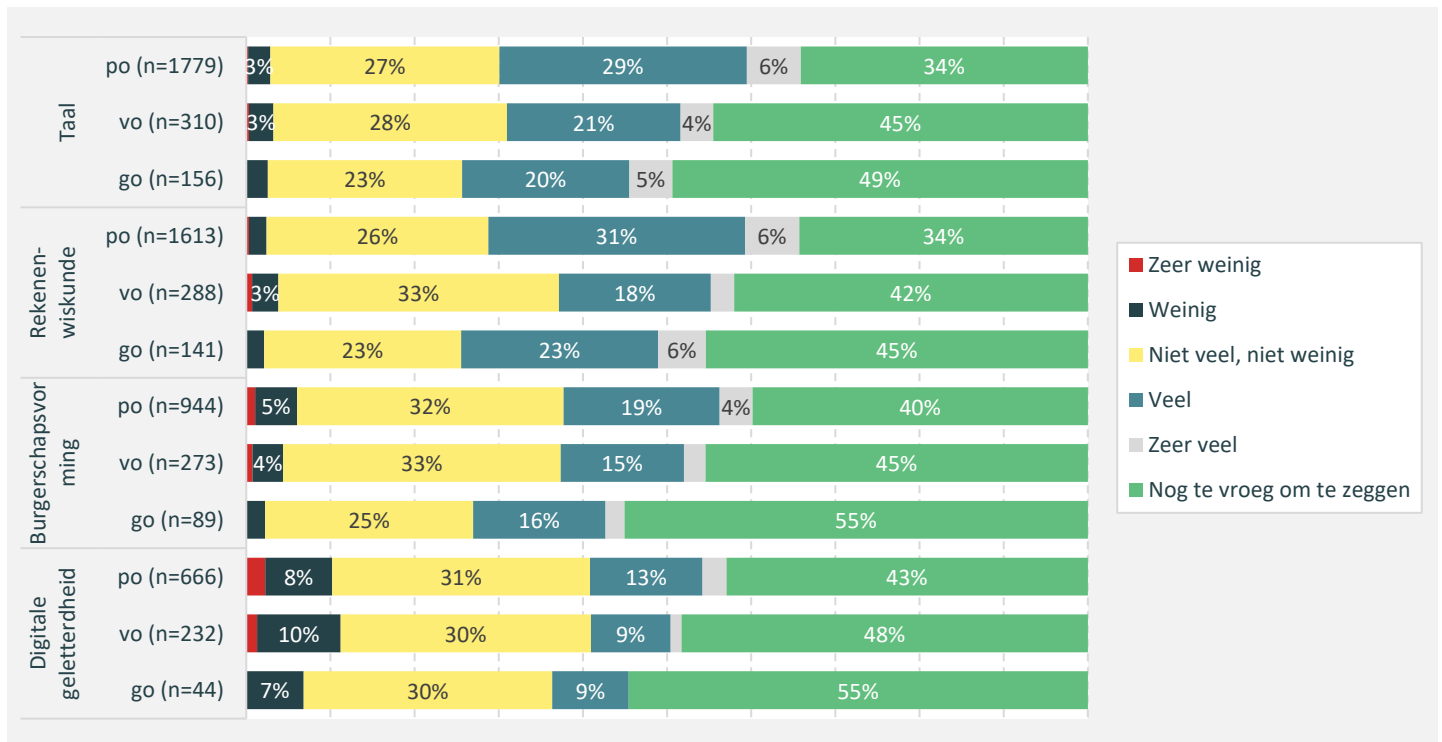
4.2 Leerlingopbrengsten tot nu toe

Aan scholen is gevraagd in welke mate ze positieve vorderingen op de basisvaardigheden bij leerlingen ervaren als gevolg van de uitgevoerde interventies tot nu toe (Figuur 4.2). Een groot deel van de scholen vindt het nog te vroeg om hier iets over te zeggen. Dit aandeel is bij alle basisvaardigheden het hoogst onder go-scholen en het laagst onder po-scholen. Bij po-scholen vindt ongeveer een derde het te vroeg om iets te zeggen over de vorderingen op taal en rekenen-wiskunde en bijna de helft vindt het te vroeg bij burgerschapsvorming en digitale geletterdheid. Van de vo-scholen vindt bij alle vier de basisvaardigheden iets minder dan de helft het te vroeg om er iets over te zeggen. Bij go-scholen is het aandeel iets minder dan de helft bij taal en rekenen-wiskunde en iets meer dan de helft bij burgerschapsvorming en digitale geletterdheid.

De scholen die wel een oordeel geven over de vorderingen bij hun leerlingen, oordelen veelal neutraal (niet veel, niet weinig). In alle sectoren worden vaker veel vorderingen ervaren bij taal en rekenen-wiskunde dan bij burgerschapsvorming en digitale geletterdheid. De basisvaardigheid waarvoor het vaakst wordt aangegeven dat er weinig vorderingen zijn tot nu toe is digitale geletterdheid (po=10%; vo=11%; go=7%).

De ervaren vorderingen bij leerlingen op de basisvaardigheden hangen nauwelijks samen met de kenmerken van scholen. Wel blijkt dat vo-scholen met een relatief hoge leerlingenscore positiever zijn over de vorderingen op taal en digitale geletterdheid. Ook de hoogte van verwachte uit te geven middelen in het eerste subsidiejaar vertoont geen systematische samenhang met de vorderingen die tot nu toe worden ervaren bij leerlingen.

Figuur 4.2 Veel scholen vinden het te vroeg om iets te zeggen over de vorderingen bij hun leerlingen



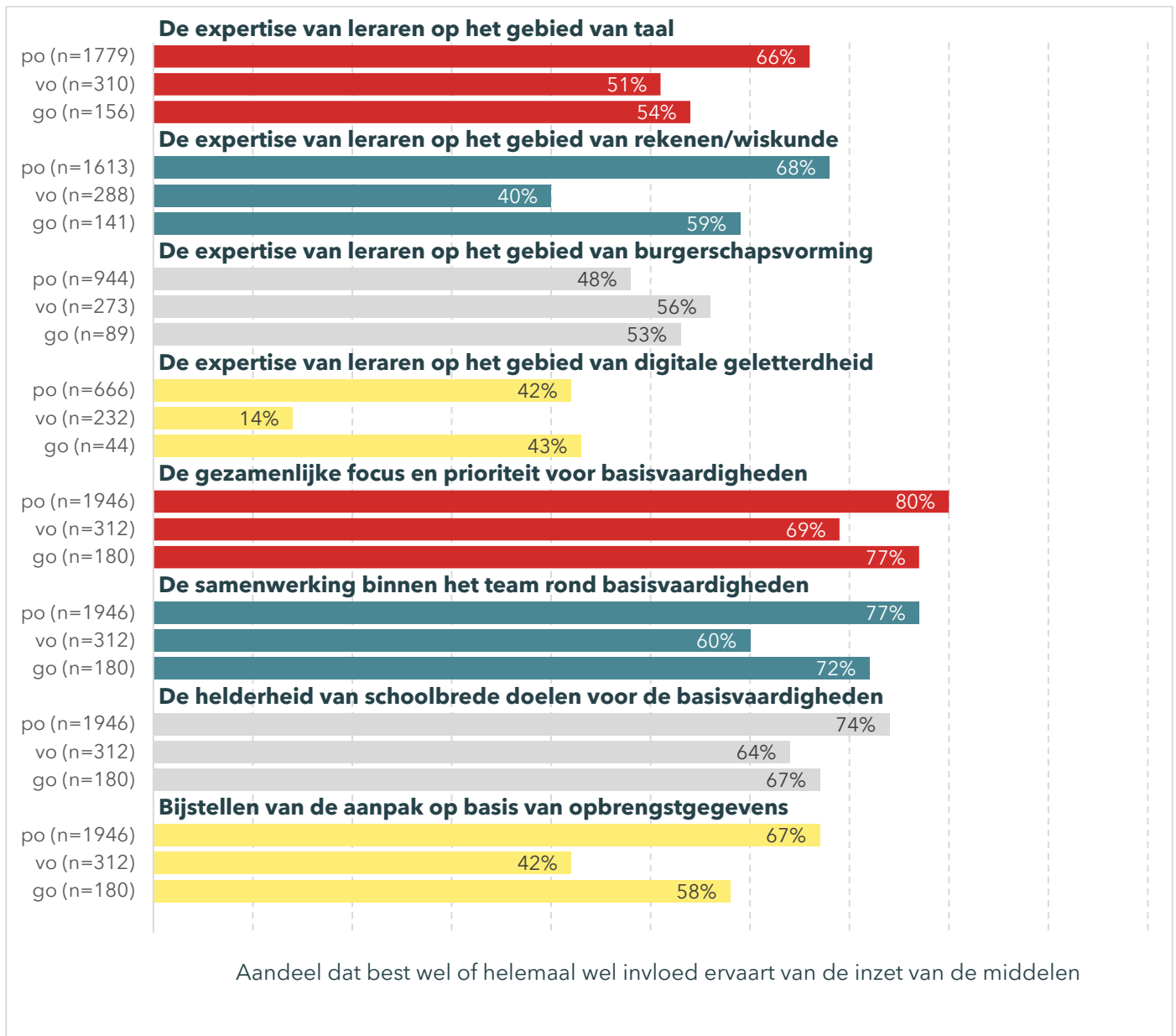
Bron: Vragenlijst scholen, SEO/Sardes (2026)

4.3 Schoolopbrengsten tot nu toe

Figuur 4.3 laat zien in hoeverre de inzet van de subsidiemiddelen tot nu toe van invloed is geweest op diverse aspecten in de school, met het oog op het duurzaam verbeteren van de basisvaardigheden. Scholen ervaren zeker op de randvoorwaarden binnen de school dat de inzet van de middelen hier invloed op heeft gehad. Op aspecten zoals de gezamenlijke focus en prioriteit voor basisvaardigheden, de samenwerking binnen het team en de helderheid van schoolbrede doelen ervaart ongeveer drie kwart van de scholen dat dit best wel of helemaal wel beïnvloed is door de inzet van de middelen. Scholen in het po en het go zijn hier gemiddeld iets positiever over dan scholen in het vo.

Ook op de expertise van de leraren ervaren scholen al invloed. Meer dan de helft van de scholen merkt invloed op de expertise van de leraren op het gebied van taal. Dit geldt voor po- en go-scholen ook voor rekenen-wiskunde, vo-scholen geven dit iets minder vaak aan (40 procent best wel of helemaal wel). Bij burgerschapsvorming geeft ongeveer de helft van de scholen (po/vo/go) aan invloed te merken. Bij expertise op digitale geletterdheid wordt dit tot nu toe het minst vaak ervaren. Iets minder dan de helft van de scholen merkt hier invloed van de inzet van de middelen. Bij deze basisvaardigheid wordt ook het vaakst aangegeven niet echt of helemaal geen invloed te merken op de expertise (ongeveer één op de vijf scholen, niet weergegeven in de figuur).

Figuur 4.3 Zeker op de randvoorwaarden ervaren veel scholen al invloed van de inzet van de middelen



Bron: Vragenlijst scholen, SEO/Sardes (2026)



“Met wetenschap naar weloverwogen keuzes”

SEO Economisch Onderzoek doet onafhankelijk toegepast onderzoek in opdracht van overheid en bedrijfsleven. Ons onderzoek helpt onze opdrachtgevers bij het nemen van beslissingen. SEO Economisch Onderzoek is gelieerd aan de Universiteit van Amsterdam. Dat geeft ons zicht op de nieuwste wetenschappelijke methoden. We hebben geen winstoogmerk en investeren continu in het intellectueel kapitaal van de medewerkers via promotietrajecten, het uitbrengen van wetenschappelijke publicaties, kennisnetwerken en congresbezoek.

SEO-rapport 2026-67

ISBN 978-90-5220-674-5

Informatie & Disclaimer

SEO Economisch Onderzoek heeft op de verkregen informatie en data geen onderzoek uitgevoerd dat het karakter draagt van een accountantscontrole of due diligence. SEO is niet verantwoordelijk voor fouten of omissies in de verkregen informatie en data.

Copyright © 2026 SEO Amsterdam.

Alle rechten voorbehouden. Het is geoorloofd gegevens uit dit rapport te gebruiken in artikelen, onderzoeken en collegesyllabi, mits daarbij de bron duidelijk en nauwkeurig wordt vermeld. Gegevens uit dit rapport mogen niet voor commerciële doeleinden gebruikt worden zonder voorafgaande toestemming van de auteur(s). Toestemming kan worden verkregen via secretariaat@seo.nl.

Roetersstraat 29
1018 WB, Amsterdam

+31 20 399 1255
secretariaat@seo.nl
www.seo.nl