
BRUGGEN TUSSEN SCHOOL EN THUIS:

Monitoring en evaluatie van brugfunctionarissen op basisscholen

Oktober 2024

Dr. Per Bles

Prof. Dr. Inge de Wolf

INHOUDSOPGAVE

.....	1
Samenvatting	4
1. Inleiding	7
1.1 Wat is een brugfunctionaris?	7
1.2 Korte verkenning van de wetenschappelijke literatuur	7
1.3 Monitoring en Evaluatie van Brugfunctionarissen	8
2. Verschillen tussen scholen met en zonder brugfunctionaris	9
2.1 Taken en Tijdsbesteding.....	9
2.2 De ervaren effecten.....	11
2.3 Wat vinden de brugfunctionarissen van hun eigen werk?	13
2.4 Conclusies verschillen tussen scholen met en zonder brugfunctionaris.....	13
3. Randvoorwaarden, knelpunten en succesfactoren	15
3.1 Ervaren effectiviteit	15
3.2 Succesfactoren inzet brugfunctionarissen	17
3.3 Knelpunten: Waar loopt men tegenaan?	19
3.4 Randvoorwaarden: wat is er nodig?	20
3.5 Beleidsaanbevelingen respondenten	20
4. Kosten-batenanalyse	22
4.1 Introductie	22
4.2 Verwachte effecten voor leerlingen	22
4.3 Langetermijn baten van brugfunctionarissen	26
4.4 Voorkomen maatschappelijke kosten op de korte termijn.....	27
4.5 Kosten brugfunctionarissen	28
4.6 Conclusies kosten-batenanalyse.....	28
5. Bronnenlijst	30
6. Appendix	32
6.1. Technische verantwoording vragenlijst	32
6.2. Technische verantwoording kosten-batenanalyse	36

SAMENVATTING

Dit onderzoek brengt in kaart wat brugfunctionarissen doen, hoe hun effectiviteit ervaren wordt, waar kansen en uitdagingen liggen en wat de kosten en baten van brugfunctionarissen zijn. Dit onderzoek is gedaan als flankerend onderzoek bij de landelijke pilot, waarin gestart is met de inzet van brugfunctionarissen op basisscholen met een hoog schoolgewicht in het schooljaar '23/'24.

Wat doet een brugfunctionaris?

Een brugfunctionaris heeft tot taak een brug te slaan tussen de school- en thuisomgeving van kwetsbare leerlingen. Er zijn vijf hoofdtaken die een brugfunctionaris doet. Dit zijn:

1. **contactmomenten organiseren met ouders**, zoals 'aanwezigheid op het schoolplein', 'organiseren van koffiemomenten op school', 'aanwezigheid bij oudergesprekken', 'huisbezoeken' en het 'organiseren van thema- bijeenkomsten'.
2. **ondersteuning bieden aan en voor ouders**, zoals 'hulp bij basisbehoeften zoals eten of kleding', 'hulp met aanvraag van financiële ondersteuning, fondsen etc.', 'aanvragen van een thuiscomputer' en 'ouders in contact brengen met andere instanties'.
3. **contact met leerlingen en hun talentontwikkeling bemoedigen**, zoals het 'helpen met realiseren van hobby's en sport', en 'hulp bij de keuze voor voortgezet onderwijs'.
4. **samenwerking binnen de school ondersteunen**, zoals 'signalering van problemen bij kinderen', 'overleg over problemen bij kinderen' en 'afstemming van taken tussen functies'.
5. **samenwerking met organisaties in het sociaal domein bevorderen**, zoals 'contacten leggen, netwerken', 'afstemmen van de taken tussen de partners' en 'cases van leerlingen bespreken en eventueel doorverwijzen'.

Het takenpakket van een brugfunctionaris is dus erg divers. Uit de enquête komt dat deze taken ook vrijwel allemaal worden uitgevoerd. Maar ook dat er substantiële verschillen bestaan tussen respondenten in de taken die op hun school uitgevoerd worden.

Wat zijn ervaren effecten van de inzet van brugfunctionarissen, op zowel de leerling als de school?

Op scholen met een brugfunctionaris wordt meer tijd besteed aan **directe hulp aan leerlingen in de meest kwetsbare situaties**, zoals kleding, eten, hulp bij financiën, assistentie bij hobby's en sporten. Dit zijn zaken waar leerlingen in de meest kwetsbare situaties direct van profiteren. Uit de casestudies kregen we de indruk dat de hulp de leerlingen direct ten goede komt. Door de hulp hebben leerlingen **minder stress en komen ze beter tot ontwikkeling**. Er zijn indicaties dat het welbevinden en de sociaal emotionele ontwikkeling beter is. Ook is minder verzuim onder deze leerlingen, ze doen vaker mee met de les en gaan minder snel naar het speciaal onderwijs (aldus de betrokkenen in de casestudies). Ook lijkt de **preventieve aanpak** en de nauwe monitoring ertoe dat erger voorkomen wordt bij leerlingen en gezinnen. De ondersteuning door de brugfunctionaris leidt vaak tot direct ingrijpen, voor zaken verder escaleren. Hiermee lijken veel zorgkosten bespaard te worden.

Daarnaast lijkt het erop dat de inzet van een brugfunctionaris leidt tot een grotere **focus op primaire taken** binnen een schoolteam. De antwoorden op de vragenlijst laten zien dat leerkrachten op een school met een brugfunctionaris meer tijd besteden aan contact met leerlingen en minder aan intern overleg. Daarnaast besteden IB-ers meer tijd aan ondersteuning van de leerlingen en minder aan contactmomenten. Ook de

schoolleider lijkt ontlast te worden; zij besteden minder tijd aan contactmomenten met leerlingen en meer aan samenwerking binnen de school. In al deze gevallen lijkt de brugfunctionaris ervoor te zorgen dat leraren, IB-ers en schoolleiders meer tijd aan hun primaire taken besteden. Hierdoor wordt op scholen met een brugfunctionaris ook **meer tijd besteed aan talentontwikkeling van leerlingen**. Hier hebben niet alleen de leerlingen in de meest kwetsbare situaties baat bij, maar ook de andere leerlingen. Er is meer rust, leraren kunnen beter focussen op de lessen. Er zijn enige indicaties dat dit leidt tot meer welbevinden en betere leerresultaten op de scholen met een brugfunctionarissen, zo laten de vragenlijst en de casestudies zien.

Tussen scholen zien we wel **grote verschillen in effectiviteit van brugfunctionarissen**. Er is veel spreiding in de antwoorden op de vragenlijst. En de verschillen springen direct in het oog bij bijeenkomsten van brugfunctionarissen. Het takenpakket is divers en uitdagend. En er is grote spreiding in de mate waarin brugfunctionarissen aangeven voldoende kennis van het sociaal domein en effectieve aanpakken te hebben.

Wat zijn kansen, uitdagingen en randvoorwaarden voor een kansrijke inzet van brugfunctionarissen?

De ervaren effecten bij de inzet van brugfunctionarissen zitten bij (a) hulp aan de kwetsbare leerlingen zelf, (b) beter onderwijs door ontlasting van leraren, IB-er en schoolleider en (c) de signalering en ondersteuning van gezinnen. De **complexiteit van de taak is een uitdaging** en maakt dat effecten niet altijd in volle omvang gerealiseerd worden. Succesfactoren die de participanten en respondenten noemen zijn: (1) laagdrempeligheid en het vertrouwen dat de brugfunctionaris krijgt, (2) opgebouwde expertise, (c) de verbinding tussen de brugfunctionaris, team en schoolleider en (4) samenwerking met partners buiten de school.

Als eerste knelpunt wordt de complexiteit bij de ondersteuning van leerlingen en hun gezinnen genoemd. Ook gebrek aan tijd, capaciteit en expertise wordt als knelpunt ervaren. En tot slot de diversiteit in rol, taken en aanpakken van de brugfunctionaris. Deze factoren maken dat de invulling niet op alle scholen optimaal is. En dat de **ervaren effectiviteit van brugfunctionarissen verschilt** tussen deelnemers aan dit onderzoek. Belangrijke randvoorwaarden om tot optimale effectiviteit te komen zijn tijd en middelen, continuïteit en zichtbaarheid en steun vanuit de directie.

De belangrijkste aanbevelingen die respondenten doen zijn een structurele regeling voor brugfunctionarissen en het goed neerzetten en invullen van de brugfunctie binnen een school (in type professionals dat aangenomen wordt voor de functie, taken en positionering). Meer inhoudelijk zien respondenten kansen in extra activiteiten (laagdrempelig en zonder financiële belemmeringen) en communicatie met ouders.

Wat zijn economische kosten en baten van het inzetten van een brugfunctionaris?

Loont de investering in brugfunctionarissen? Om deze vraag te kunnen beantwoorden, hebben we de verwachte baten in kaart gebracht. We rekenen hier met drie scenario's, omdat dit onderzoek laat zien dat de effectiviteit van de brugfunctionaris sterk verschilt tussen scholen. We verwachten daarom niet dat alle brugfunctionarissen alle mogelijke baten realiseren. Een enkele brugfunctionaris zal 100% effectief zijn, maar er zijn ook brugfunctionarissen die slechts een deel van de verwachte baten weten te realiseren. Om deze reden weken we met **drie scenario's van verwachte effectiviteit van de brugfunctionaris**, namelijk 33%, 67% en 100% van de verwachte baten.

Bij de inzet van brugfunctionarissen gaat het ten eerste om **baten door directe effecten voor leerlingen** die door de brugfunctionaris geholpen worden. De inzet van een brugfunctionaris leidt naar verwachting tot minder stress, grotere ouderbetrokkenheid en het voorkomen van verzuim. Ook profiteren deze leerlingen van betere lessen/leraren en minder verzuim onder al deze zaken dragen positief bij aan de leerprestaties van de leerlingen die direct geholpen worden. De verwachte totale langetermijnbaten, worden berekend door de leergroei te koppelen aan hogere ontvangen lonen gedurende de levensloop van de leerlingen. Deze lopen uiteen van 88 tot 264 miljoen euro, afhankelijk van de effectiviteit van de brugfunctionaris.

Daarnaast verwachten we langetermijnbaten door indirecte effecten, namelijk **effecten voor de andere leerlingen op de school** als gevolg van betere lessen/leraren en minder verzuim van leraren. Deze effecten dragen positief bij aan de prestaties van de andere leerlingen. Deze indirecte baten gelden voor alle leerlingen op de scholen met een brugfunctionaris. Ook deze verwachte toename in leerprestaties kan leiden tot een toename in BBP, die geschat wordt tussen de 17 en 50 miljoen euro, afhankelijk van de effectiviteit van de brugfunctionaris.

Tot slot verwachten we kortetermijnbaten door het **voorkomen van maatschappelijke kosten**. Het gaat hier in eerste instantie om minder zorgkosten en lagere kosten in het sociaal domein. Daarnaast zijn er lagere kosten door minder verwijzingen naar het speciaal onderwijs. Deze totale potentiële baten worden ingeschat tussen de 44 en 133 miljoen euro, afhankelijk van de effectiviteit van de brugfunctionaris.

Onze conclusie is dat de inzet van brugfunctionarissen **kosteneffectief** lijkt, de baten zijn in alle drie de scenario's hoger dan de kosten. In het meest conservatieve scenario, waar de brugfunctionarissen slechts 33% van de potentiële baten realiseren, zijn de verwachte kortetermijnbaten 44 miljoen euro en de verwachte langetermijnbaten 105 miljoen euro. De verwachte baten nemen sterk toe naarmate de brugfunctionarissen effectiever worden. In theorie kunnen de baten doorgroeien tot 133 miljoen euro op korte termijn en 314 miljoen euro op lange termijn (bij 100% effectieve brugfunctionarissen).

De inzet van brugfunctionarissen loont dus, zowel op korte als lange termijn. Hierbij stijgen de verwachte opbrengsten sterk stijgen naarmate de brugfunctionaris effectiever is. Het is dus raadzaam te investeren in het goed neerzetten van de rol, het aannemen van goede mensen en het uitvoeren van de juiste combinatie van taken op een school.

1. INLEIDING

In het schooljaar 2023/2024 is een pilot gestart met de inzet van brugfunctionarissen op basisscholen met een hoog schoolgewicht. Deze pilot was onderdeel van de landelijke agenda 'Omgaan met armoede op scholen' en is uitgevoerd door de Gelijke Kansen Alliantie (hierna GKA). De participerende scholen zijn voorgedragen door het Jeugdeducatiefonds (hierna JEF) en hebben in schooljaar 2023/2024 ook deelgenomen aan een leernetwerk over de implementatie en uitvoering van brugfunctionarissen (zie Huijbers et al., 2022). Dit onderzoek is een verslag van de monitoring en evaluatie van deze pilot.

1.1 WAT IS EEN BRUGFUNCTIONARIS?

Een brugfunctionaris heeft tot taak het slaan van een 'brug' tussen de school en de thuisomgeving. Een brugfunctionaris gaat relaties aan met de ouders/verzorgers en de leerlingen en draagt zo bij aan vroegtijdige signalering bij problemen, extra hulp of ondersteuning en het doorverwijzen naar de juiste instanties. Daarnaast draagt een brugfunctionaris bij aan vertrouwen van ouders en leerlingen in de school en het verkleinen van de kloof tussen de thuis- en schoolsituatie (Denessen & van Heumen, n.d.; Kassenberg, 2021; Lagerweij & van der Wolde, 2021).

De brugfunctie bestaat al langer en de functie kan op verschillende manieren ingekleed en benoemd worden. Zo bestaat bijvoorbeeld de brugfiguur in Gent al sinds 1997 (Stad Gent, 2017), de medewerker kansengelijkheid in Rotterdam sinds 2021, en de brugfunctionaris in Zaandam sinds 2019 (Huijbers et al., 2022). De taken die een brugfunctionaris uitvoert bestaan al heel lang en werden veelal uitgevoerd door bijvoorbeeld schoolmaatschappelijk werkers, oudercoördinatoren, zorgcoördinatoren, maar deels ook door leerkrachten, directeuren en intern begeleiders. In dit onderzoek hanteren we de term 'brugfunctionaris' als overkoepelende term voor de verschillende benamingen van de brugfunctie.

1.2 KORTE VERKENNING VAN DE WETENSCHAPPELIJKE LITERATUUR

De invulling van de brugfunctie valt in bredere zin in te bedden in theorieën over netwerken, en de 'brokers' in dat netwerk (Juchtmans & Groenez, 2018; Stovel & Shaw, 2012). Brokers zijn personen die gaten in de sociale structuur overbruggen en helpen informatie, kansen en kennis over die gaten heen te brengen (Stovel & Shaw, 2012). Brugfunctionarissen vervullen de rol van broker als het gaat over het zijn van een contact tussen ouder en school, of een coördinator tussen school en partijen in het sociale domein. Theoretisch lijkt het voor de effectiviteit van belang om in de gaten te houden of de brugfunctionaris slechts een doorgeefluik van informatie is, of ook daadwerkelijk onderdeel is van het proces (Juchtmans & Groenez, 2018; Stovel & Shaw, 2012). Ook de mate van inbedding van de brugfunctionaris in de organisatie is van belang voor de perceptie van de brugfunctionaris door ouders, kinderen en andere organisaties in het sociale domein en daarmee de effectiviteit van de functie (Juchtmans & Groenez, 2018; Stovel & Shaw, 2012).

In de internationale context lijken brugfunctionarissen het meeste op actoren binnen het zogenaamde *school social work* of *social work in schools* (SSW/SWIS). De onderzoeken naar SSW/SWIS gaan net als bij de brugfunctionarissen over het ondersteunen van leerling en ouders, samenwerking met leraren en schoolleiders en andere actoren in het sociale domein. Volgens docenten en schoolleiders werkt dit preventief bij sociale problemen (Kelly et al., 2016; Wicki et al., 2020). Onderzoeken laten inderdaad zien dat social workers leerling en ouders ondersteunen, samenwerken met leraren en schoolleiders en andere

actoren in het sociale domein opzoeken (Kelly et al., 2016; Stone & Charles, 2018). Het is nog onbekend in hoeverre SWW de werkdruk van leraren verlaagt: bestaande onderzoeken richten zich op de werkdruk en het verloop van de school social worker zelf (Beck et al., 2023). Daarnaast is het onderzoek niet in overeenstemming over het “complexe” (Bates & Zhang, 2024, p. 200) effect op sociale of cognitieve uitkomsten van de leerlingen.

Het onderzoek in een vergelijkbaar veld, de zogenaamde *Community Collaboration Model* (CCM) studies (Anderson-Butcher et al., 2022), heeft als doel heeft om ondersteuning in meerdere sectoren (school, zorg, thuis) te identificeren, zodat scholen aan de alomvattende behoeften van de leerlingen kunnen voldoen (Anderson-Butcher et al., 2022). Deze literatuurstroming laat positieve resultaten zien als het gaat om “grotere betrokkenheid van leraren en personeel, verbeterde perceptie van het schoolklimaat, groter gevoel van verbondenheid, [...] en betere toegang tot bronnen in de gemeenschap” (uit het Engels vertaald, Anderson-Butcher et al., 2022, p. 18). Ook inzichten uit de Family-School Partnership (FSP) literatuur kunnen helpen bij het verklaren van de effecten die brugfunctionarissen zouden kunnen hebben (Sheridan et al., 2019; Smith et al., 2019).

1.3 MONITORING EN EVALUATIE VAN BRUGFUNCTIONARISSEN

De brugfunctionaris is op steeds meer scholen een bekend fenomeen, mede dankzij een extra impuls voor brugfunctionarissen in de vorm van subsidies (Huijbers et al., 2022). Het zijn met name basisscholen met een hoog schoolgewicht en middelbare scholen met een hoge achterstandsscore, die kiezen voor de inzet van een brugfunctionaris op hun school. De stijging van het aantal brugfunctionarissen in Nederland vraagt om tot nadere monitoring en evaluatie. Deze rapportage draagt hieraan bij.

Dit onderzoek beantwoordt vier vragen:

1. *Wat doet een brugfunctionaris?*
2. *Wat zijn ervaren effecten van de inzet van brugfunctionarissen, op zowel de leerling als de school?*
3. *Wat zijn kansen, uitdagingen en randvoorwaarden voor een kansrijke inzet van brugfunctionarissen?*
4. *Wat zijn economische kosten en baten van het inzetten van een brugfunctionaris?*

In het schooljaar 2023-2024 hebben we een onderzoek uitgevoerd naar de inzet, het functioneren en de ervaren effectiviteit van brugfunctionarissen. Dit onderzoek bestaat uit vier delen: (a) een kleinschalige literatuurstudie, (b) een vragenlijstonderzoek onder brugfunctionarissen, schoolleiders, intern begeleiders en leraren op basisscholen met een hoog schoolgewicht, (c) twee casestudies op scholen met een goed functionerende brugfunctionaris en (d) een kosten-batenanalyse.

De rapportage is als volgt opgebouwd. Als eerste bespreken we de verschillen in taken en ervaren effecten op scholen met en zonder brugfunctionaris, op basis van kwantitatieve analyses van de vragenlijst. In hoofdstuk 3 gaan we een slag dieper en doen we verslag van de randvoorwaarden, knelpunten en succesfactoren op basis van de kwalitatieve bevindingen uit de casestudies en de open antwoorden van de vragenlijst. Hoofdstuk 4 bevat een kosten/baten analyse.

2. VERSCHILLEN TUSSEN SCHOLEN MET EN ZONDER BRUGFUNCTIONARIS

In dit hoofdstuk worden de uitkomsten van het vragenlijstonderzoek besproken. De vragenlijst is uitgezet onder basisscholen met een schoolgewicht van 35 of meer. Het zijn allemaal scholen deel uitmaken van het netwerk van het JEF. Sommige scholen hebben al langer een brugfunctionaris, andere scholen hebben de brugfunctionaris in het schooljaar 2023/2024 aangesteld en een derde groep scholen heeft geen brugfunctionaris.

In totaal hebben 258 respondenten de vragenlijst ingevuld (zie appendix 6.1 voor details over de respondenten). We hebben ons in dit onderzoek vooral gericht op tijdsbesteding van de respondenten (paragraaf 2.1) en ervaren effectiviteit van taken (paragraaf 2.2). In alle analyses staat de vergelijking tussen scholen met en zonder brugfunctionaris centraal.

2.1 TAKEN EN TIJDSBESTEDING

Informatiebox 2.1. Concrete taken bij de 5 aspecten

Takenpakket 1, **contactmomenten organiseren met ouders**, bestond uit 'aanwezigheid op het schoolplein', 'organiseren van koffiemomenten op school', 'aanwezigheid bij oudergesprekken', 'huisbezoeken', en de open antwoorden bestonden vooral uit het organiseren van thema-avonden, informatiebijeenkomsten en werkgroepen.

Takenpakket 2, **ondersteuning bieden aan en voor ouders**, bestond uit 'hulp bij basisbehoeften zoals eten of kleding', 'hulp met aanvraag van financiële ondersteuning, fondsen etc.', 'aanvragen van een thuiscomputer', 'ouders in contact brengen met andere instanties', en de open antwoorden bestonden voornamelijk uit het zijn van een aanspreekpunt, het voeren van oudergesprekken en aanbieden van opvoedondersteuning.

Takenpakket 3, **contact met leerlingen en hun talentontwikkeling bemoedigen**, bestond uit 'helpen met realiseren van hobby's en sport', 'hulp bij de keuze voor voortgezet onderwijs', en de open antwoorden bestonden uit diverse rijke vormen van naschoolse opvang, zelfbewustzijn bevorderen, en wijzen op (buitenschoolse) mogelijkheden.

Takenpakket 4, **samenwerking binnen de school ondersteunen**, bestond uit 'signalering van problemen bij kinderen', 'overleg over problemen bij kinderen', 'afstemming van taken tussen functies', en de open antwoorden bestonden uit omschrijvingen van administratieve handelingen.

Takenpakket 5, **samenwerking met organisaties in het sociaal domein bevorderen**, bestond uit 'contacten leggen, netwerken', 'afstemmen van de taken tussen de partners', 'cases van leerlingen bespreken en eventueel doorverwijzen', en enkele open antwoorden gingen over het opvolgen van gemaakte afspraken.

Eerdere onderzoeken naar brugfunctionarissen hebben een aantal aspecten benoemd waaruit de functie van brugfunctionaris bestaat (Gemeente Groningen, 2021): (a) contactmomenten organiseren met ouders, (b) ondersteuning bieden aan en voor ouders, (c) contact met leerlingen en hun talentontwikkeling bemoedigen, (d) samenwerking binnen de school ondersteunen, en (e) samenwerking met organisaties in het sociaal domein bevorderen. De takenpakketten behorend bij de aspecten zijn aan de respondenten voorgelegd en in enkele gevallen aangevuld (zie informatiebox 2.1).

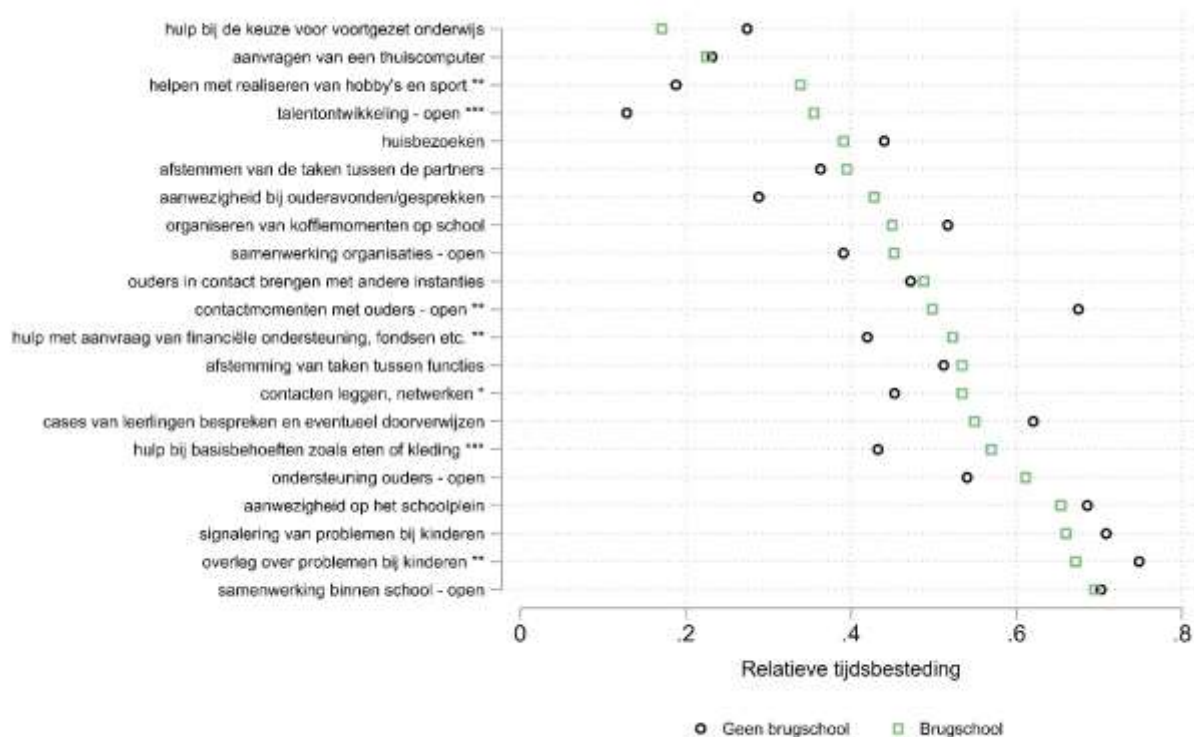
In Figuur 2.1 staan de concrete taken gerangschikt naar relatieve tijdsbesteding. Bij een deel van de taken zien we significante verschillen tussen wel/geen brugfunctionaris op school, namelijk dat op een school met brugfunctionaris meer tijd besteed wordt aan:

- talentontwikkeling van leerlingen,
- hulp bij basisbehoeften (eten, kleding),
- hulp bij hobby's en sport,
- hulp met aanvraag van financiële ondersteuning, en
- contacten en netwerken.

Tegelijkertijd wordt er op scholen met een brugfunctionaris minder tijd besteed aan:

- contactmomenten met ouders, en
- overleg over problemen van leerlingen.

Figuur 2.1. Relatieve tijdsbestedingsrank uitgesplitst naar brugschool



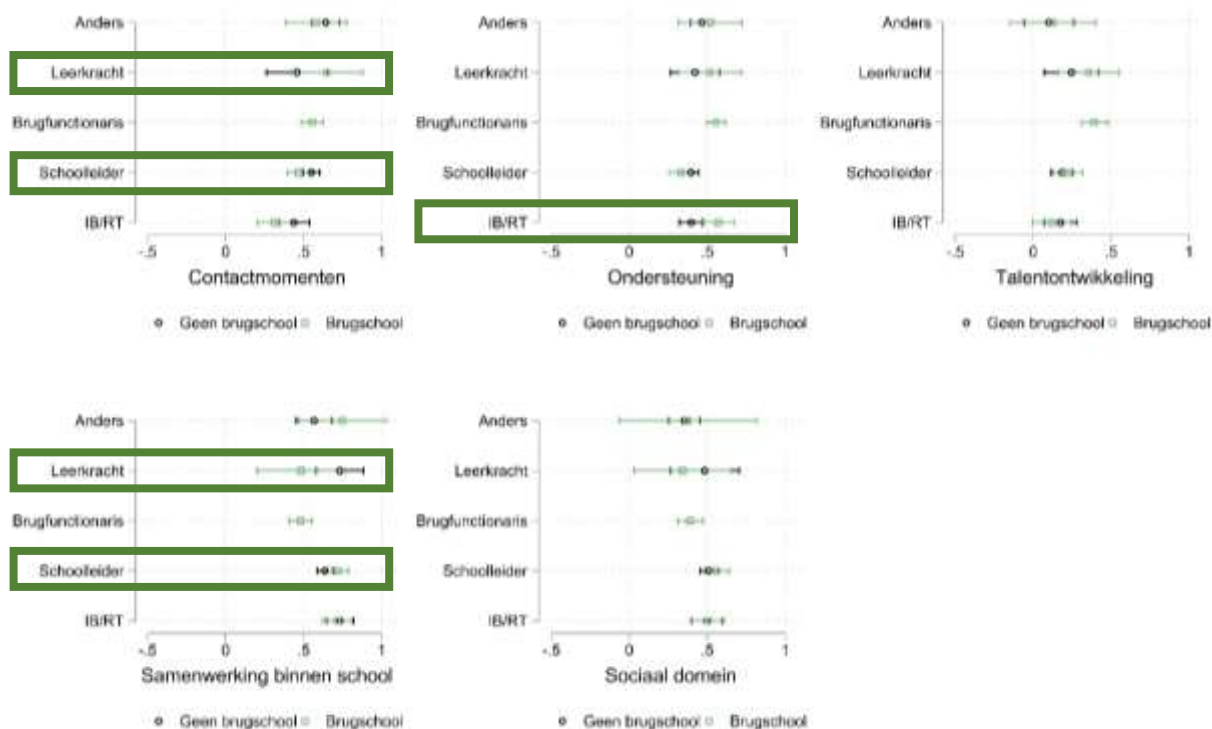
Noot: significante verschillen zijn aangegeven met *.

Ook binnen de functies hebben we gekeken naar verschillen in tijdsbesteding tussen scholen met en zonder brugfunctionaris (zie figuur 2.2). Hier zijn de significante verschillen omkaderd. Uit de figuur kunnen we concluderen dat op scholen met een brugfunctionaris:

- Leerkrachten meer tijd besteden aan contactmomenten met leerlingen;
- Leerkrachten minder tijd besteden aan coördinerende taken binnen de school;
- Intern begeleiders meer tijd besteden aan praktische ondersteuning van leerlingen;
- Schoolleiders minder tijd besteed aan contactmomenten en meer aan samenwerking binnen de school.

We zien dus dat, op scholen met een brugfunctionaris, leraren, IB-ers en de schoolleider meer tijd besteden aan taken die primair bij hun functie horen.

Figuur 2.2. Relatieve rangorde van tijdsbesteding aan taken binnen takenpakket naar functie en brugschool



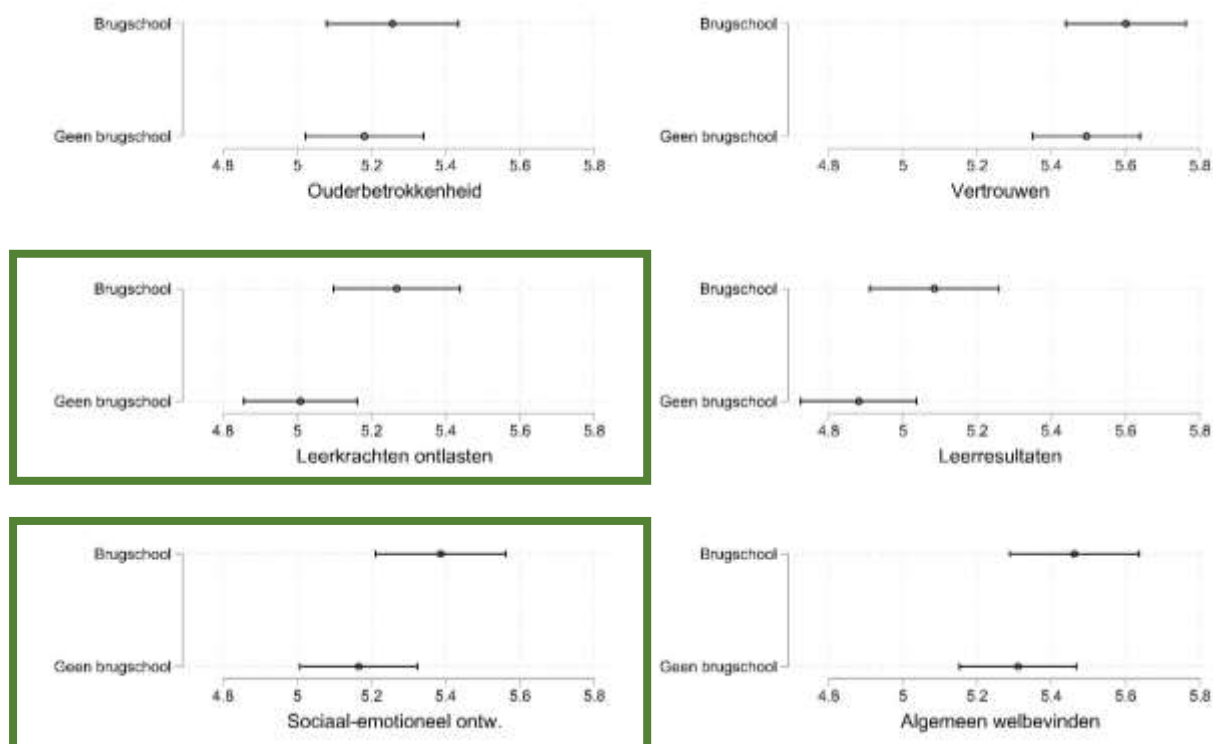
Noot: significante verschillen zijn omkaderd.

2.2 DE ERVAREN EFFECTEN

In Figuur 2.3 zien we de verschillen in ervaren effecten van de eerder besproken taken op zes uitkomsten: 1) grotere ouderbetrokkenheid; 2) meer vertrouwen tussen ouders en school; 3) ontlasten van de leerkrachten; 4) betere werkhouding en schoolprestaties van leerlingen; 5) positieve sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen; en 6) een verbeteringen van het algemeen welbevinden van leerlingen. De figuur toont de gemiddelde ervaren effectiviteit (op een 7-puntsschaal), voor scholen met en zonder brugfunctionaris (gecontroleerd voor functie van respondenten).

Figuur 2.3 laat zien dat de ervaren effectiviteit vrijwel op alle scholen boven de 5 ligt, wat betekent dat de activiteiten volgens de respondenten bijdragen. Op scholen met een brugfunctionaris worden de taken gemiddeld genomen effectiever ingeschat dan op scholen zonder brugfunctionaris. Significante verschillen tussen scholen met en zonder brugfunctionaris zien we bij het ontlasten van leerkrachten en de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen. Op scholen met een brugfunctionaris dragen de (brugfunctie)activiteiten naar verwachting meer bij aan het ontlasten van leraren en aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen. Dat op scholen met een brugfunctionaris een grotere ervaren effectiviteit op het ontlasten van leraren wordt ervaren, geeft de indruk dat de brugfunctionaris een spil is om taken bij leraren weg te halen, waardoor zij zich kunnen concentreren op lesgeven, leerlingen lekkerder in hun vel zitten en sociaal-emotioneel kunnen groeien. Verder lijken de verschillen in ervaren effectiviteit op leerresultaten en welbevinden groot, maar deze zijn niet significant (mede door de spreiding tussen de scholen).

Figuur 2.3. Ervaren effectiviteit tussen brugscholen en niet-brugscholen



Noot: significante verschillen zijn omkaderd.

Verder valt op dat de ervaren effectiviteit aanzienlijke spreiding kent tussen de scholen. We hebben aanvullend verkend of de ervaren effectiviteit samenhangt met de ervaring en de functie-omvang. Dit blijkt niet het geval (zie bijlage 6.1.).

2.3 WAT VINDEN DE BRUGFUNCTIONARISSEN VAN HUN EIGEN WERK?

De brugfunctionarissen hebben ook enkele vragen beantwoord over wat ze van hun werk vinden (zie Tabel 2.1). De schaal loopt van (1) onvoldoende tot (7) voldoende. Het lijkt erop dat de meeste brugfunctionarissen zich onderdeel van het schoolteam vinden, niemand heeft een antwoord gegeven onder de 4 en het gemiddeld is 6,5. De brugfunctionarissen zijn wat meer verdeeld over hun kennis van het sociaal domein en werkzame interventies. Hier variëren de scores sterk tussen de brugfunctionarissen, met scores tussen de 3 en 7. De gemiddelde scores zijn een 5,7 (sociaal domein) en 5,6 (kennis over werkzame interventies). De mate waarin brugfunctionarissen kennis hebben van het sociale domein en werkzame interventies verschilt dus erg tussen brugfunctionarissen en scholen.

Tabel 2.1. Gemiddelden van antwoorden op stellingen over het eigen werk.

	N	Gem.	Std. Dev.	Min.	Max.
Voldoende onderdeel van in schoolteam	35	6.514	0.887	4	7
Voldoende kennis over organisaties in het sociale domein	35	5.743	1.010	3	7
Voldoende kennis over werkzame interventies	35	5.600	1.090	3	7

Tot slot hebben brugfunctionarissen aangegeven of ze vinden dat het aantal uren dat ze werken voldoende is om het gewenste aantal leerlingen ook daadwerkelijk te ondersteunen. De mogelijke antwoordcategorieën waren (1) ruim onvoldoende, (2) onvoldoende, (3) voldoende, (4) ruim voldoende. De brugfunctionarissen geven gemiddeld gezien een 3,3. Vijf op de zes brugfunctionarissen vinden het aantal uren (ruim) voldoende.

2.4 CONCLUSIES VERSCHILLEN TUSSEN SCHOLEN MET EN ZONDER BRUGFUNCTIONARIS

Het vragenlijstonderzoek leidt tot een aantal conclusies over verschillen tussen basisscholen met en zonder brugfunctionaris. Ten eerste wordt er **op scholen met een brugfunctionaris meer tijd besteed aan talentontwikkeling van leerlingen**. Daarnaast wordt er **op scholen met een brugfunctionaris meer tijd besteed aan directe hulp aan leerlingen**, zoals kleding, eten, hulp bij financiën, assistentie bij hobby's en sporten. Zowel de talentontwikkeling als de directe hulp zijn zaken waar leerlingen direct van profiteren.

Een tweede conclusie is dat **de inzet van een brugfunctionaris leidt tot een grote focus op primaire taken binnen een schoolteam**. We zien dat leerkrachten op een school met een brugfunctionaris meer tijd besteden aan contact met leerlingen en minder aan intern overleg. Daarnaast besteden IB-ers meer tijd aan ondersteuning van de leerlingen en minder aan contactmomenten. Ook de schoolleider lijkt ontlast te worden; zij besteden minder tijd aan contactmomenten met leerlingen en meer aan samenwerking binnen de school. In al deze gevallen lijkt de brugfunctionaris ervoor te zorgen dat leraren, IB-ers en schoolleiders meer tijd aan hun primaire taken besteden.

De derde conclusie is dat **op scholen met brugfunctionaris de taken die bij de brugfunctie horen effectiever worden ervaren**. Deze activiteiten dragen meer bij aan het **ontlasten van leraren en de sociaal emotionele ontwikkeling van leerlingen** op een school met een brugfunctionaris. Verder lijken

de activiteiten ook bij te dragen aan leerprestaties van leerlingen en sociaal emotionele ontwikkeling, maar deze verschillen zijn niet significant, door grote verschillen tussen scholen en beperkte statistische power.

Tot slot concluderen we dat er **veel spreiding is in de mate waarin brugfunctionarissen aangeven voldoende kennis te hebben van het sociale domein en van effectieve aanpakken**. Mogelijk hangt deze spreiding samen met de verschillen in ervaren effectiviteit tussen de scholen.

3. RANDVOORWAARDEN, KNELPUNTEN EN SUCCESFACTOREN

In deze sectie gaan we dieper in op de ervaren effectiviteit van de brugfunctionarissen. Daarna bespreken we de ervaren succesfactoren op scholen met een brugfunctionaris. Ook gaan we in op knelpunten waar de brugfunctionarissen en schoolleiders tegenaan lopen. Tot slot brengen we ook de randvoorwaarden voor een succesvolle inzet in kaart. En we noemen enkele beleidsaanbevelingen. Het hoofdstuk is gebaseerd op de antwoorden van de respondenten op open vragen uit de vragenlijst en geïnterviewden op twee scholen, die we hier zullen aanduiden met school X en Y.

3.1 ERVAREN EFFECTIVITEIT

Scholen met een brugfunctionaris zijn (zeer) tevreden over de effectiviteit van de brugfunctionaris. De brugfunctionaris wordt als een waardevolle en snel onmisbare medewerker op de basisscholen ervaren.

Ten eerste ervaren respondenten en geïnterviewden dat **leerlingen uit kwetsbare gezinnen baat hebben bij een brugfunctionaris**. Alle geïnterviewden (ouders, leraren, IB-ers, schoolleider en brugfunctionaris) vinden dat de brugfunctionaris deze leerlingen beslist helpt. Het gaat hierbij specifiek om leerlingen die problemen in de thuissituatie hebben, zoals bijvoorbeeld armoede, geweld of een echtscheiding. Deze leerlingen komen met stress naar school. Succesvolle aanvragen voor hulp bij onder andere sporten, voor culturele activiteiten, boeken, speelgoed of andere, bredere, financiële ondersteuning, worden benoemd als successen. Hierdoor ervaren deze leerlingen meer rust en minder stress.

De schoolleider op school X geeft aan dat deze rust direct positief bijdraagt aan het werkgeheugen van deze leerlingen, dat door stress zeer belast is. Voorts krijgen leerlingen meer zelfvertrouwen en ze worden opener. Dat leerlingen zien dat hun moeders met personeel anders dan de leraar praat, maakt ze ook opener naar hen toe. Daarnaast helpen het schoolontbijt en lunch op school X, omdat leerlingen geen honger meer hebben. Tot slot biedt naschools aanbod kansen voor kinderen en ontwikkelen ze zich breder.

Ouders en personeel op school Y komen tot vergelijkbare conclusies over de ervaren effecten van een brugfunctionaris bij kwetsbare leerlingen: minder verzuim, minder stress, toename welbevinden, beter tot leren komen, en minder verwijzingen naar speciaal onderwijs.

In de vragenlijst en in beide casestudies wordt ook het vergroten van ouderbetrokkenheid als effect gezien. De brugfunctionaris zorgt hierbij dat juist ook kwetsbare ouders bij de school betrokken worden. Ouderbetrokkenheid van deze ouders wordt als succes beschreven. Zo meldt een functionaris dat er *“Een betrokken groepje vaders [is] gecreëerd.”* Een ander spreekt simpelweg over *“gemotiveerde ouders”*.

Wat verder naar voren komt in de antwoorden die in de vragenlijst gegeven zijn, is dat successen op de ‘aparte onderdelen’ op elkaar inhaken en versterkend kunnen werken. Zo beschrijft een brugfunctionaris *“het olievlek effect. Wanneer je een ouder hebt mogen helpen en dit verspreid zich naar andere ouders.”* Ook schoolontbijten of lunches zijn hierbij een katalysator: *“Direct een mooi contact moment om te horen wat er speelt bij de ouders.”*

Ten tweede wordt op scholen ervaren dat **een brugfunctionaris het lerarenteam, de IB-er en de schoolleider ontlast**. Leraren hebben weer meer tijd en rust voor hun belangrijkste taak; het lesgeven. Op school X wordt verteld dat de brugfunctionaris veel taken overneemt waar de leraren, intern begeleider (IB-er) en schoolleider niet aan toekomen en/of die stress opleveren. De IB-er geeft aan dat ze sinds de brugfunctionaris meer tijd heeft voor echte IB-taken. Hieronder verstaat ze bijvoorbeeld dyslexie-

aanvragen, contacten met samenwerkingsverband en maatschappelijke organisaties en directe zorg (moment-zorg) voor leerlingen. Zo zei ze: *'Scheelt zoveel tijd, zodat ik echt de zorgtaken kan oppakken.'* In het team van school X is meer rust gekomen. Iedereen kan doen waarvoor hij/zij is aangenomen. Dit is zichtbaar bij leerkrachten. Er lagen daar veel zorgtaken bij leerkrachten. Door deze weg te nemen, levert dit een forse tijdsbesparing bij leraren op. Zij hebben hierdoor meer focus op hun lesgevende taak. En minder stress. Hierdoor wordt er weer beter lesgegeven. De schoolleider spreekt over dit ontlasten en de rust: *'Kan het iedereen aanbevelen, neemt zo veel uithanden. [...] Doordat iedereen veel meer bezig is met zijn taak, is er veel meer rust. Dit komt de leerlingen ten goede, die profiteren van die rust.'* De schoolleider concludeert: *'Hoe kan deze school onderwijs geven? Omdat er een brugfunctionaris is'*.

Op school Y zien we een soortgelijk beeld: leraren hebben minder tijd nodig voor leerlingen waar het niet goed mee gaat door problemen in de thuissituatie (armoede, conflicten, etc). En hebben daarmee meer tijd voor hun lessen (voorbereiding, lessen geven). Dit geldt ook voor de IB-er en schoolmaatschappelijk werker, die meer tijd hebben om de leerlingen direct te ondersteunen (in cognitieve of sociale en mentale ontwikkeling). De schoolleider ervaart direct verlichting van haar taak door de brugfunctionaris.

Ten derde wordt de **signalering en ondersteuning aan gezinnen als effectief ervaren**. Zo blijkt school X dat een brugfunctionaris zorgt voor meer zicht op mogelijke problemen van leerlingen (en hun ouders). Omdat men er vroeg bij is, is het makkelijker om leerlingen en hun ouders te helpen en verergeren problemen vaak niet. Zo worden extra maatschappelijke kosten voorkomen, is de ervaring. Ook op school Y werd ook hier het voorkomen van (dure) hulpverlening door het voorkomen escalatie van problemen benoemd.

De brugfunctionaris op school X vangt vroegtijdig signalen op en acteert hierop, waardoor leerlingen en ouders snel en effectief geholpen worden. De schoolleider, IB-er en ouders zijn ervan overtuigd dat dit goed is voor het welbevinden van leerlingen. En dat het latere ontsporing helpt voorkomen. De brugfunctionaris werkt hierin samen met de leraren, de IB-er en de schoolleider. Daarnaast heeft de brugfunctionaris goed zicht op en ervaring met partijen die wat voor de leerlingen kunnen betekenen (zie ook hierboven). De brugfunctionaris kan bijvoorbeeld tijdig schoolmaatschappelijk werk inschakelen, wat preventief kan werken en problemen niet verergeren. Ook is er veel vertrouwen in de brugfunctionaris en de school, waardoor leerlingen en ouders makkelijker en sneller geholpen worden.

Informatiebox 3.1.

Op school X heeft de wekelijkse ouderkamer een nieuwe impuls heeft gekregen met de aanstelling van de brugfunctionaris, en speelt een belangrijke rol in de toegankelijkheid naar ouders toe en hen actief betrekken. Deze ouderkamer is in de afgelopen anderhalf jaar zeer actief geworden. Op de woensdag komen hier zo'n 25 ouders wekelijks bijeen, nadat ze hun kind naar de klas hebben gebracht. Vaak is er een thema en iemand voor dit thema aanwezig. Ook delen ouders onderling ervaringen. En er kan makkelijk ondersteuning worden georganiseerd. Op dit moment is er aansluitend een taalles voor geïnteresseerde ouders. Een ouder vertelde: *'Woensdag is voor mij de mooiste dag. Ik heb hier heel veel geleerd voor mij en mijn kinderen'*.

3.2 SUCCESFACTOREN INZET BRUGFUNCTIONARISSEN

De respondenten op de vragenlijst zijn zeer eenduidig in hun antwoord op de vraag: wat is er nodig voor het goed functioneren van een brugfunctionaris? Ten eerste zijn er antwoorden die gekenschetst worden door wat men zou kunnen noemen zichtbaarheid door aanwezigheid. Termen als *“bekend gezicht”*, *“voldoende aanwezigheid”*, *“laagdrempelig bereikbaar”* en *“goed bereikbaar en zichtbaar”* passeren de revue. Ook in de interviews tijdens de schoolbezoeken werd dit met klem benadrukt, door zowel brugfunctionaris als de ouders. **Laagdrempeligheid en het vertrouwen dat de brugfunctionaris krijgt** van ouders uit kwetsbare gezinnen is een van de belangrijkste succesfactoren. De uiteindelijke effectiviteit van de brugfunctionarissen hangt af van het vertrouwen dat zij bij ouders moeten opbouwen. Dit kost tijd, zeggen geïnterviewden unaniem.

In de vragenlijst worden hierbij specifiek karaktereigenschappen als ‘empathie’ en ‘openheid’ genoemd. Succesvolle brugfunctionarissen zijn empathisch en open, wat helpt om hun taken goed te doen. Een volledig antwoord van een functionaris belicht de voorwaarden vanuit dit perspectief het beste: *“Sociale en communicatieve vaardigheden, hoge mate van sensitiviteit, empathisch vermogen, flexibiliteit, affiniteit met minima-en doelgroep gezinnen, bemiddelen, samenwerken, initiatief nemen, kennis snel eigen maken, motiveren en overtuigen, stressbestendig zijn, inventief en planmatig kunnen werken.”*

De **opgebouwde expertise** wordt als tweede succesfactor expliciet genoemd. Kennisvergaring lijkt daarbij van belang. Ervaring en expertise worden breed gezien als nodig om effectief te zijn. En ook concretere successen worden benoemd: succesvolle *“huisbezoeken”* of *“weten welke fondsen er allemaal zijn”*. Daarnaast gaat het om meer specifieke expertisen in een goede en eenduidige aanpak van extra ondersteuning en gedragsproblematiek. De brugfunctionaris helpt er dit op te zetten en te verstevigen. Op school Y wordt als voorbeeld een eenduidige aanpak richting de leerlingen en ouders genoemd. De brugfunctionaris en schoolleider dragen dit actief uit, geven zelf het goede voorbeeld en helpen leraren dit ook te doen. Er wordt ook begrip bij het team gekweekt voor specifieke problematiek, doordat het team zich afvraagt wat mogelijke redenen zijn waarom ouders iets doen. Voorts zijn er op school Y duidelijke interne afspraken, bijvoorbeeld dat er niet negatief over leerlingen en hun ouders gesproken wordt en men elkaar hierop aanspreekt. Ook worden binnen zes weken na de start van het kind op de school huisbezoeken door de leerkracht afgelegd en wordt er een interne monitor voor groepen 1 en 2 ingevuld door de leerkrachten. Hierdoor zijn zij al vanaf het begin betrokken bij het signaleren van problemen. De ruimte die de brugfunctionaris krijgt op studiedagen om de werkzaamheden onder de aandacht te brengen bij leerkrachten, wordt op beide scholen als waardevol gezien. Tot slot noemt school Y ook de expertise in het voeren van lastige gesprekken met ouders (en zorgverleners). Er zijn soms ingewikkelde gesprekken met ouders nodig. De brugfunctionaris moet, volgens de schoolleider en brugfunctionaris op school Y, deze gesprekken niet uit de weg gaan.

Ten derde geven brugfunctionarissen in de vragenlijst aan dat er een **verbinding moet zijn tussen de brugfunctionaris, het team en de schoolleider**. Succesfactoren worden hier in brede termen omschreven, zoals *“tijd, ruimte en vertrouwen”*. Een respondent beschrijft dat de *“functie moet gedragen worden door de school”*, en een ander beschrijft dat *“ook het schoolteam [...] er achter [moet] staan. Zodat [...] de samenwerking binnen school optimaal is”*. Ook op school X wordt het belang van een goede relatie met het (leraren)team benadrukt. Een goede relatie verbetert zowel het functioneren van de brugfunctionaris als van de leerkrachten. Bij deze school is er goede aansluiting met het team omdat 1) de brugfunctionaris ook leerkracht was en is; 2) de brugfunctionaris actief om acties vraagt; 3) de brugfunctionaris actief informatie deelt op bijvoorbeeld studiedagen en 4) de brugfunctionaris voldoende

tijd heeft om leraren te ontlasten. Toch is er daar ook nog steeds de wens om nog beter álle leraren mee te krijgen in het signaleren van problemen en communiceren met de brugfunctionaris. In de vragenlijst spreken ervaren functionarissen over het belang over de verbinding: *“Het hebben van een klik met ouders en team!”*.

Tot slot wordt goede **samenwerking met partners buiten school** als succesfactor genoemd. In de vragenlijst noemen respondenten de partners in de wijk en in het sociaal domein. Zo stelt een brugfunctionaris dat het van belang is *“de wijk [te] kennen en contacten hebben in de wijk”* en anderen benadrukken contact met de gemeente, *“zodat de ouders snel geholpen kunnen worden zonder van het kastje naar de muur gestuurd te worden”*.

Op school X wordt er ook zeer veel met partners buiten de school samengewerkt. De brugfunctionaris heeft daar een uitgebreid netwerk met sociale partners opgezet, die worden benut voor de directe hulp aan leerlingen en hun ouders. Door de brugfunctionaris worden de contacten in het sociale domein beter onderhouden, intensiever en daarmee effectiever. De brugfunctionaris kan hierdoor goed doorverwijzen naar hulporganisaties of andere personen en instanties. Daarnaast worden de sociale partners actief betrokken bij activiteiten in- en rond de school, waardoor ook andere leerlingen/ouders op een laagdrempelige manier van hun aanbod kunnen profiteren. Dit is hulp bij het voor elkaar krijgen van een zeer breed aanbod: zwemles, bijles, muziek, of opvoedkundige hulp.

Op school Y legt de brugfunctionaris ook makkelijk de verbinding naar andere partners. De ervaring is dat snel acteren effectiever is en verdere escalatie van sociale problematiek voorkomt. Ze zei: *‘Hoe eerder erbij, hoe effectiever de inzet’*. De brugfunctionaris zorgt ook dat ouders hulp accepteren, waar deze nodig is. En ze zorgt voor ‘emergency readiness’, waardoor ook de partners in het sociale domein makkelijker en sneller kunnen ondersteunen of ingrijpen. Ook de verbinding met de wijk is er ook een taak van de brugfunctionaris. Ze heeft gezorgd voor ‘vreedzame wijk’, waarbij er samengewerkt wordt met partners in de wijk. Daarnaast helpt het dat er dezelfde taal en afspraken gehanteerd worden. Hierdoor is er eenduidigheid van optreden.

Informatiebox 3.2.

Tijdens de schoolbezoeken werden op beide scholen ook besproken welke eigenschappen een brugfunctionaris zou moeten hebben.

Op school X wordt de brugfunctionaris omschreven als iemand die 1) veel empathie en een open houding heeft, zich in ouders kan verplaatsen, die werkt uit nederigheid, kijkt waar kansen liggen en zorgt dat je er echt bent; 2) voor de herkenbaarheid het liefst uit eigen organisatie/school komt; en 3) verbindend is.

Op school Y wordt het volgende profiel geschetst: de brugfunctionaris is iemand met 1) ervaring; 2) aansluiting bij ouders vindt; 3) in staat is het goede gesprek te voeren; 4) niet oordeelt; 5) naast de ouders staat; 6) daadkrachtig is; 7) staat voor het schoolbeleid; en 8) altijd voor het belang van het kind gaat.

3.3 KNELPUNTEN: WAAR LOOPT MEN TEGENAAN?

Scholen lopen ook tegen knelpunten aan wat betreft de inzet van brugfunctionarissen. Een eerste knelpunt is de **complexiteit bij de ondersteuning van leerlingen en hun gezinnen**. Het zijn “[t]eveel regels die niet werken voor onze ouders.” Zo beschrijft een brugfunctionaris dat “Ouders [...] vaak door een wirwar van regels en voorwaarden heen [moeten] voordat duidelijk is waar ze nu daadwerkelijk recht op hebben.” De functionaris vervolgt: “Soms moet je zelf ook even goed kijken wat er nu daadwerkelijk gevraagd wordt. Als dat voor ons als brugger al moeilijk is, hoe moeilijk moet het dan voor ouders zijn.” Ook lastig is het verlenen van de juiste hulp “i.v.m. schaamte, cultuur en taalbarrière”. Of is er “[e]en ouder die hulp weigert”. Ook is hulp geven lastig als er een “wisseling van gezichten bij externen” is en, zo vervolgt de functionaris, is het “ieder jaar [m]aar afwachten of de brug nog bestaat”.

Tijdens het schoolbezoek aan school X kwam schaamte ook ter sprake. In eerste instantie was er daar zeer veel schaamte bij ouders om aan te kloppen bij de school. Na de komst van de brugfunctionaris en goed functionerende manieren van hulp, zijn ouders zijn zeer enthousiast over de laagdrempeligheid, de inhoud van de activiteiten, de verbindende rol van de brugfunctionaris en de rol die zij zelf hebben in tal van activiteiten. Zij zijn van plan dit te blijven doen, ook als hun kinderen niet meer op school zitten. Doordat contact met en hulp aan de ouders goed tot stand is gekomen ontstaat er ook een wens tot wederkerigheid; ouders willen graag wat terug doen. Terugblikkend zei de IB'er: *‘In gesprek zijn met ouders is de grootste winst geweest.’*

Op school Y wordt benoemd hoe complex de thuissituatie van leerlingen kan zijn. De situatie waarin sommige ouders zich bevinden op school Y is niet altijd eenvoudig, met bijvoorbeeld schulden, gedragsproblematiek, sociaal isolement en soms ook zorgen om veiligheid. Regelmatig is er sprake van problematiek die al meerdere generaties bestaat. Er is daardoor een sprake van wantrouwen naar organisaties of overheid. Verder blijkt de weg naar de bestaande hulpverlening voor deze ouders te ingewikkeld, omdat deze uitgaat van zelfredzaamheid en veel administratie en wachtlijsten kent. De brugfunctionaris probeert de ouders de weg te laten vinden, hoewel dat ook niet altijd lukt en veel tijd vraagt.

Gebrek aan tijd, capaciteit en expertise wordt ook als knelpunt gezien. De functie van brugfunctionaris kost tijd, die er niet altijd voldoende is. De capaciteit is vaak beperkt. En de heel specifieke expertise is schaars. Het is een lastig te organiseren functie. In dit kader is er tijdens het schoolbezoek op school Y ook benoemd dat er met de opschaling van brugfunctionarissen vanaf schooljaar 2024/2025 commerciële bureaus opkomen die brugfunctionarissen aanbieden. De brugfunctionaris en schoolleider bespreken deze trend en uitten zorgen of de kwaliteit van deze brugfunctionarissen wel ok is. Het is nadrukkelijk ook geen functie die je even in kunt vliegen in je school. De brugfunctionaris moet vertrouwen kweken bij de ouders en onderdeel van het team zijn. Als de kwaliteit tegenvalt komt dit niet tot wasdom.

Een derde knelpunt is de **diversiteit in rol, taken en aanpakken van de brugfunctionaris**. Dit kan belemmerend werken voor de samenwerking binnen de school. Zo beschrijft een brugfunctionaris in de vragenlijst de *“beperkte bereikbaarheid en samenwerking [van de] directie”*, of juist het tegenovergestelde: *“[het is] belangrijk om goed met elkaar in gesprek te blijven over taken, rollen en verwachtingen. [A]nders ligt het op de loer dat je een manusje van alles wordt”*. Een goede taakomschrijving lijkt daarin essentieel: *“het is nog zoeken binnen school waar welke verantwoordelijkheden liggen.”* Zo worden ook overlap met IB'ers benoemd, of een stroeve samenwerking met de leerkrachten. Zoals eerder aangehaald, hoewel de inbedding van de brugfunctionaris in het team in school X goed is, is daar ook nog steeds de wens om betere inbedding en contact met alle leraren te bewerkstelligen.

Het gebrek aan eenduidigheid in aanpakken van brugfunctionarissen is in dit kader ook genoemd. De vragenlijst laat zien dat er grote verschillen tussen scholen zijn in activiteiten van brugfunctionarissen. Tijdens het schoolbezoek van school Y wordt dit punt ook aangestipt in een ander verband: de nieuwe brugfunctionarissen die starten in het schooljaar 2024/2025. De schoolleider van die school vraagt zich af waarom op de verschillende scholen waar gewerkt wordt met een brugfunctionaris vaak het wiel opnieuw uitgevonden wordt. De schoolleider vraagt zich af waarom er niet meer geleerd wordt van de lessen uit andere steden. Ze is van mening toegedaan dat er weinig van elkaar geleerd wordt.

Scholen lijken deels nog zoekende naar de precieze invulling. Dit heeft ook te maken met het gegeven dat de functie van brugfunctionaris nieuw is: *“Het is nog een heel nieuwe functie, ik merk dat sommige collega’s en ouders mij al heel goed weten te vinden. Anderen nog niet, daardoor soms gemiste kansen.”*

3.4 RANDVOORWAARDEN: WAT IS ER NODIG?

De meest genoemde randvoorwaarde is tijd. Dit horen we in de schoolbezoeken en geven respondenten van de vragenlijst ook aan: *“tijd om contacten te leggen”*, maar ook *“genoeg tijd”* moeten hebben om de taken uit te voeren. Een brugfunctionaris meldt: *“ik kan in 24 uur mijn werk in de basis doen, maar zou er met een dag extra nog meer uit kunnen halen”*. Op school X is de overtuiging is er dat dit niet voor één dag erbij kan worden gedaan.

Naast tijd voor de brugfunctionarissen, gaat het om **tijd en middelen** in algemene zin. De voorwaarde voor voldoende middelen uit zich onder andere in de behoefte aan een eigen ruimte voor *“gesprekken met leerlingen, collega’s [en] ouders”*. School X heeft ook zo’n ruimte, die de ouderkamer wordt genoemd.

Schoolleiders en brugfunctionarissen maken zich daarbij ook zorgen om de **continuïteit**. Een brugfunctionaris in de vragenlijst geeft aan dat *“door de tijdelijke factor [...] continuïteit niet gegarandeerd [is]”*. Wij bemerkten dezelfde geluiden over de tijdelijkheid op de leernetwerkbijeenkomsten. Ook tijdens de schoolbezoeken werd er gepleit voor langdurige en structurele inbedding van de brugfunctionaris. En ook hier zijn er zorgen over de onzekere financiering van brugfunctionarissen. Nu zijn er nog subsidies, daarna mogelijk niet meer. Dit is brengt onrust voor de toekomst met zich mee.

Uit de vragenlijst komen, naast tijd en middelen, ook **zichtbaarheid en steun vanuit de directie** als belangrijke randvoorwaarden. Opvallend is dat deze randvoorwaarden door zowel ervaren als meer onervaren brugfunctionarissen worden genoemd (door hen die in het afgelopen jaar zijn begonnen en zij die al langer brugfunctionaris zijn).

3.5 BELEIDSAANBEVELINGEN RESPONDENTEN

Tot slot is de respondenten op de vragenlijst gevraagd om aanbevelingen voor beleid om ervoor te zorgen dat alle leerlingen kunnen deelnemen aan activiteiten binnen en buiten school.

Schoolleiders zien een **structurele regeling voor brugfunctionarissen als een goede methode om kansengelijkheid te bevorderen**. Zo meldt een schoolleider: *“Maak geldstromen structureel. Nu is het af en toe een subsidietombola”*. Dit structurele component wordt door schoolleiders met veel en weinig ervaring even vaak benoemd. Ook wordt een link gelegd met de lerarentekorten: *“het structureel beschikbare stellen van een betreffende functionaris. Deze taak moet niet bij een leerkracht of ondersteuner terecht komen. Wegens de grootte tekorten, hebben we deze mensen voor de klassen nodig!”*. Een ander meldt: *“Maak de functie Brugfunctionaris structureel, zodat leerkrachten zich kunnen richten op hun vak*

(onderwijzen) en de brugfunctionaris de gezinnen kan ondersteunen.”. Eenzelfde geluid komt van een leerkracht die bemerkt dat de brug eenmaal is geslagen tussen ouders en school er weer gefocust kan worden op de kerntaak: *“De “brug” die wordt geslagen tussen ouders & school is fantastisch! Ik als leerkracht kan me nu bezighouden met waarom het echt draait: onderwijs geven!”*

De brugfunctie zelf moet hierin zelf ook goed worden neergezet: *“[...] laat de functie ook niet door iedereen invullen maar alleen bemensen door professionals met expertise (uit bv. de hulpverlenershoek) en die een goede aanvulling kunnen zijn voor het team als sparringpartner (geen onderwijsassistent bijvoorbeeld die uitbreiding krijgt). Het is een functie die op waarde geschat moet worden, stel dus functie eisen.”* Een goede functieomschrijving wordt als belangrijk gezien, er is zorg dat deze nu vertroebelt: *“Door de landelijke subsidie ben ik bang dat de functie brugfunctionaris een soort containerbegrip gaat worden voor het manusje van alles zonder dat er een bepaalde kwaliteitsstandaard aan hangt. Dat zou zonde zijn, want door de toevoeging van deze functie valt er veel te bereiken!”*

Intern begeleiders of remedial teachers noemen nog **extra activiteiten, die laagdrempelig en makkelijk bereikbaar**. Dit zijn bijvoorbeeld activiteiten tijdens **verlengde schooldagen**. Het is belangrijk dat hier weinig bureaucratie of andere administratieve drempels zijn en verbonden is met de schooldag. Een respondent zegt: *“Zorg dat het aansluit op de schooltijden zodat leerlingen niet 'ver[d]wijnen' achter een beeldscherm, op de bank of op verkeerde plekken in de wijk.”* Ook worden externe partijen benoemd: *“Dat we ook de zorgpartners zover krijgen om contact te leggen met de scholen om te kijken hoe we elkaar kunnen versterken.”* Deze variaties op verlengde schooldagen worden zowel door minder als meer ervaren krachten benoemd.

Een andere term die in verschillende vormen voorbijkomt als het gaat over gelijke toegang tot alle activiteiten, **zonder financiële belemmering**. Zo wordt kort en krachtig geschreven: *“afschaffen ouderbijdrage”*. De ongelijkheid die dit veroorzaakt kan, zo wordt regelmatig beschreven, worden tegengegaan door gratis aanbod. De school als middelpunt is ook een aspect dat daar wordt genoemd: *“Schooltijden oprekken tot 17.00 uur! Sport, voeding, creativiteit, zwemmen. Alles onder schooltijd. Voor ieder kind gelijk.”*

De **communicatie met de ouders** een punt van zorg: *“Zorg ervoor dat 'de taal' die je spreekt voor alle ouders/verzorgers te begrijpen is. Betrek ouders in de school- en naschoolse activiteiten om de ouderbetrokkenheid en de relaties met school te vergroten.”* Andere respondenten geven echter ook aan dat het ook gaat om ouders verantwoordelijkheid te geven: *“eigen rol en verantwoordelijkheid. Niet teveel van ouders overnemen, maar ouders juist steunen en begeleiden.”*

4. KOSTEN-BATENANALYSE

4.1 INTRODUCTIE

Deze sectie beschrijft de verhouding tussen de kosten en verwachte baten van brugfunctionarissen. Deze kosten-batenanalyse is gebaseerd op mechanismen die komen uit de literatuur, de vragenlijst en de interviews met schoolleiders, brugfunctionarissen, IB'ers en ouders. We richten ons vooral op effecten op de *leerlingen* en sluiten aan bij bestaande analyses die baten van onderwijsbeleid in kaart brengen: toekomstige positieve effecten van leergroei op het inkomen, gebaseerd op soortgelijke batenberekeningen uit Kansrijk Onderwijsbeleid (CPB, 2016, 2020) en het voorkomen van maatschappelijke kosten op de kortere termijn gebaseerd op kleinschaligere casestudies (Lagerweij & van der Wolde, 2021). Een gedetailleerde beschrijving van de aannames en aanpak staat vermeld in bijlage 6.2.

4.2 VERWACHTE EFFECTEN VOOR LEERLINGEN

We verwachten diverse effecten van de brugfunctionaris op de leergroei van de leerlingen die door de brugfunctionaris geholpen worden. We volgen hier dezelfde methode als het CPB gebruikt (CPB, 2016, pp. 322-323) en baseren ons op studies waaruit een verband blijkt met leergroei. De ervaren effecten die we in deze studie gevonden hebben vormen de basis van de analyse van de baten. Het gaat hier om twee effecten voor leerlingen:

1. *Directe effecten op leerlingen die extra ondersteund worden:*
We verwachten directe effecten voor de leerlingen die geholpen worden door de brugfunctionaris. Het gaat hier om leerlingen uit kwetsbare situaties (armoede, gezinsproblematiek, etc.), die door de brugfunctionaris direct worden ondersteund.
2. *Indirecte effecten op alle leerlingen op scholen met brugfunctionarissen:*
We verwachten ook indirecte effecten op alle leerlingen op de scholen met een brugfunctionaris, doordat leraren er meer ontlast worden en de teams zich meer op hun primaire taken richten.

Hieronder beschreven we de verwachte effecten van de directe en indirecte effecten.

Direct effect: leergroei voor de leerlingen die geholpen worden

Voor leerlingen uit kwetsbare situaties gaat het om positieve effecten van:

1. **Stressreductie:**
Internationaal onderzoek laat een verband tussen armoede, stress en scholing zien (Williams Shanks & Robinson, 2013) en later inkomen (Bellani & Bia, 2019). Voor de relatie tussen stress en leergroei is er een Nederlands onderzoek van SEO (Ter Weel et al., 2023) waarin financiële stressfactoren thuis in kaart zijn gebracht en zijn afgezet tegenover de eindtoetsscores. Ter Weel et al. (2023) hebben in hun onderzoek zowel in 2021 als in 2023 vragenlijsten uitgezet onder alle basisscholen in Nederland; de sample bestaat uit 350-400 leerkrachten. Dat onderzoek laat zien dat als de financiële stress een standaardafwijking lager ligt in een klas, dit samenhangt met een toename van de CITO eindtoetsscore van 0,3 punt (Ter Weel et al., 2023, p. 33). Dit komt neer op een standaardafwijking van ongeveer 0,03. Er is in het onderzoek niet causaal een specifieke beleidsmaatregel geëvalueerd, maar gekeken naar verschillen tussen scholen. Omdat deze studie in Nederland is uitgevoerd, wordt er geen verdiscontering voor de context gedaan.

2. Ouderbetrokkenheid:

Uit de casestudies concluderen we dat ouderbetrokkenheid toeneemt op een school met een brugfunctionaris, door actief te communiceren met ouders, een band op te bouwen en samenwerking met de ouders te initiëren. In de literatuur over family-school partnership blijken deze aspecten een positieve uitwerking te hebben op leergroei. In de meta-analyse blijkt er overall effect van .25 van family-school partnership op leergroei (Smith et al., 2019, p. 520)¹. Meer algemene maten van ouderbetrokkenheid laten iets kleinere effecten zien: een second-order meta-analyse van observationele studies voor het basisonderwijs werd de effectgrootte vastgesteld op zo'n 0,09 SD (Kim, 2022, p. 9). Voor deze kosten-batenanalyse gaan we uit van een effectgrootte van 0,17, het gemiddelde van de 0,25 van Smith et al. (2019) en de 0,09 van Kim (2022). We doen dit omdat de ouderbetrokkenheid die de brugfunctionarissen in de casestudies organiseerden tussen communicatie en partnerschap in zaten.

3. Voorkomen leerlingverzuim:

Het voorkomen van verzuim van leerlingen kan ook tot leergroei leiden. De studie van Aucejo and Romano (2016) vindt dat een leerling voor elke dag absentie voor rekenen 0,0055 SD en voor lezen 0,0029 SD lager scoort op de test, gebaseerd op 1,3 miljoen leerlingen in het onderwijssysteem in North Carolina. Voor het gestandaardiseerde effect waarmee we werken nemen we het gemiddelde van de twee: 0,0042 SD. In dit onderzoek is gebruik gemaakt van longitudinale informatie en is de identificatiestrategie een zogenaamde *fixed-effect approach*, waardoor een algemeen niet interventie-gebonden effect van absentie geschat is. Uit Nederlands onderzoek (Roelofs et al., 2021) blijkt dat het totaal aan ziekteverzuim per schooljaar in het primair onderwijs in armoedeprobleemcumulatiegebied (APC) 5,7 dagen is, versus 5,3 dagen voor leerlingen die niet in een APC-gebied wonen (Roelofs et al., 2021, p. 68). Hier wijzen we op contextuele aannames: de brugfunctionaris is hier een van de actoren die een bijdrage levert aan een lager leerlingverzuim. Omdat de brugfunctionaris niet de enige in de omgeving de leerling is die verzuim probeert tegen te gaan (NJI, 2020), is het effect dat we kunnen toedichten aan de brugfunctionaris niet het volledige effect. Stel dat de brugfunctionaris de helft van dit verschil weet te dichten, dan betekent dat een leergroei-effect van 0,00084 SD. We verdisconteren voor de VS-context met 0,95, het effect uitkomende op 0,000798 SD.

4. Hogere leskwaliteit:

Onderzoek laat zien dat de kwaliteit van de leraar uitmaakt (Chetty et al., 2014). Onze aanname is dat de leskwaliteit verbetert doordat leraren ontlast worden. Zij hebben minder stress, meer tijd om de lessen voor te bereiden en er is minder afleiding in de les. De lessen zijn daardoor efficiënter en effectiever op scholen met een brugfunctionaris.

Onderzoek van Van der Steeg and Gerritsen (2013) van een pilot naar het verbeteren van leerkrachtvaardigheden liet zien dat er effecten zijn van de kwaliteit van de leraren op de leerresultaten van de leerlingen bij 125 leerkrachten op 7 scholen in Amsterdam. Zij vonden bij 1 SD hogere leraarevaluatiescore toenames tussen de 0,11 SD (lezen) en 0,18 SD (spelling) in leerresultaten. Een studie uit Australië laat daarnaast zien dat een lerarenontwikkelingsprogramma een positieve effect heeft op de toetsscores van leerlingen op rekengebied (Gore et al., 2021). De omvang van de effecten lagen in de orde van grootte van 0,02 tot 0,12 SD (Gore et al., 2021, p. 103297). Een meta-analyse van lesaspecten op de uitkomsten van leerlingen lieten zien dat klassenmanagement, tijdsmanagement en een goede leeromgeving in de klas allemaal positieve

¹ Merk op dat de meta-analyse van Smith standardised mean difference (SMD) gebruikt als effectgrootte, wat neerkomt op een verschil tussen twee gestandaardiseerde gemiddelden: die van de interventiegroep en van de controlegroep. Voor de interpretatie van die effectgrootte voor deze kosten-batenanalyse maakt dat geen verschil.

effecten laten zien op de leerresultaten van de leerling. De grootte van de effecten ligt daar tussen de 0,05 en 0,45 (Kyriakides et al., 2013, p. 148). De effecten van meer effectieve leraren variëren dus tussen de studies, maar kennen enigszins vergelijkbare bandbreedtes.

Voor onze kosten-batenanalyse gebruiken we de studie van Van der Steeg and Gerritsen (2013). Deze studie is weliswaar niet gericht op de effecten van een brugfunctionaris, maar is wel bruikbaar omdat het een studie op basisscholen in Nederland is en een van de sub-domeinen uit het onderzoek direct wijst op mogelijke effecten van brugfunctionarissen. Het gaat om een toename in de efficiëntie, dat overeenkomt met wat Van der Steeg and Gerritsen (2013) organisatorische vaardigheden noemen. Immers, de leerkracht is niet beter of slechter in zijn pedagogische of vakbekwame vaardigheden, maar de les kan verbeteren omdat het bij de organisatorische aspecten onder andere gaat over het voorkomen van “irrelevante uitwijdingen” of de “leerlingen niet laten wachten” (Van der Steeg & Gerritsen, 2013, p. 50). De brugfunctionaris zorgt voor meer rust bij leraren waardoor er meer gefocust kan worden op de les.

De groei in organisatorische vaardigheden was de helft van de gemiddelde groei in vaardigheden. Dit komt overeen met een gemiddeld effecten op rekenen, lezen en spelling van 0,0734 SD. Dit effect delen we door 2, omdat het bij een brugfunctionaris niet om een ontwikkelingsprogramma voor leraren gaat, maar om een interventie die leraren ontlast. Het geschatte effect is daarmee 0,0367.

5. Minder verzuim leraren

Uit de eerdere secties van dit onderzoek kwam naar voren dat er meer rust en minder stress in het leerkrachtenteam was. Stress leidt vaker tot verzuim (Ter Weel et al., 2020). Brugfunctionarissen kunnen dus een schakel zijn in minder lerarenverzuim.

Verzuim van onderwijspersoneel in het basisonderwijs ligt zo rond de 6%², wat hoger is dan de 4,5 á 5%³ voor alle sectoren. Er zijn studies bekend die onderzoeken in welke mate absentie van leraren invloed heeft op de kwaliteit en effectiviteit van de les. Meestal worden er tijdelijke vervangers ingezet, die minder effectief zijn (Hermann & Rockoff, 2012). Hermann and Rockoff (2012) analyseerden alle leerkrachten in New York City voor en tussen 1999 en 2008, en vonden dat ziekteverzuim door leraren en hen vervangen door tijdelijke krachten, per dag een negatief effect heeft op de leerresultaten van de leerlingen van 0,0012 SD voor rekenen en 0,006 SD voor Engels (wat in onze context zou slaan op lezen of spelling). Een recentere studie met data uit Noorwegen komt ongeveer op dezelfde effectgroottes uit (Borgen et al., 2024). De CPB-methode volgende wordt het gemiddelde van 0,0009 SD met 0,95 verdisconteerd voor de VS-context, wat neerkomt op een effect van 0,000855 SD.

Als we ervanuit gaan dat het verzuim zou kunnen worden teruggedrongen tot het landelijke gemiddelde van 4,5% is er bij een voltijdsbetrekking (richtlijn 1659 uren per jaar), ongeveer 25 uren meer aanwezigheid, wat neerkomt op 0,65 dag. Het effect komt dan dus neer op 0,00055 SD.

Bovenstaande mechanismen zijn in de studies los getoetst. We weten niet hoe deze mechanismen op elkaar ingrijpen. Daarom kunnen effecten kunnen niet zomaar bij elkaar worden opgeteld. We gaan in deze analyse uit van een afnemende meeropbrengst, dat wil zeggen afnemende rendementen van additionele mechanismen. Om deze reden nemen we aan dat iedere additionele maatregel de helft van de verwachte effectgrootte toevoegt op de eerdere effectgroottes. Met andere woorden, een deel van het tweede mechanisme zit al in het effect van het eerste en dat geldt voor alle mechanismen. Een voorbeeld hiervan

² [Arbeid en gezondheid | Onderwijs algemene feiten en cijfers | OCW in cijfers](#)

³ [StatLine - Ziekteverzuim volgens werknemers: arbeidsomstandigheden \(cbs.nl\)](#)

is dat ouderbetrokkenheid al een deel van de stress zou kunnen wegnemen. Een ander voorbeeld zou kunnen zijn dat andere actoren in het sociale domein zorgen voor veranderingen bij de leerling.

Tabel 4.1 beschrijft de gevonden effectgroottes, de verdiscontering voor de context en de verdiscontering voor de afnemende meeropbrengst. Het totale effect berekenen we door de SD die is verdisconteerd voor de context te vermenigvuldigen met verdiscontering voor de afnemende meeropbrengst, welke telkens de helft van de vorige verdiscontering is. Voor de leergroei van kwetsbare leerlingen is het gemiddelde verwachte effect de som van $(1 \cdot 0,1700) + (0,5 \cdot 0,0367) + (0,25 \cdot 0,0300) + (0,125 \cdot 0,008) + (0,0625 \cdot 0,0006)$. We komen hiermee op een verwacht effect van de brugfunctionaris op leergroei van 0,1960 SD.

Tabel 4.1. Verwachte effecten brugfunctionarissen (BF) op leergroei van kwetsbare leerlingen.

Mechanismen	Studie	SD	Context		SD in context	Afnemende meer-opbrengst	SD baten-berekening
Ouderbetrokkenheid	Smith (2019) & Kim (2022)	0,1700	Diverse	1,00	0,1700	1,00	0,1700
Kwaliteit van de leraar	Van der Steeg & Gerritsen (2013)	0,0734	Amsterdam	0,50	0,0367	0,5	0,0184
Stress	Ter Weel (2023)	0,0300	Nederland	1,00	0,0300	0,25	0,0075
Voorkomen leerlingenverzuim	Aucejo and Romano (2016)	0,0017	North Carolina	0,95	0,0008	0,125	0,0001
Voorkomen lerarenverzuim	Hermann & Rockoff (2012)	0,0006	New York City	0,95	0,0006	0,0625	0,0000
Verwachte effect							0,1960

Om de grootte van dit effect in context te plaatsen vergelijken we de grootte met maatregelen die worden gepresenteerd in Kansrijk Onderwijsbeleid (CPB, 2020). Het effect is qua grootte te vergelijken met de maatregelen rondom klassenverkleining (CPB, 2020, p. 9): als voor beginnende docenten de klassen tot 21 leerlingen worden gemaximeerd levert dat een effect van .17 SD op, en is een slag groter als we kijken naar coaching van beginnende docenten (0,11 SD) (CPB, 2020, p. 7).

Indirect effect: leergroei voor alle leerlingen

Ook op de leerlingen die niet direct te maken hebben met de brugfunctionaris verwachten we een effect van de brugfunctionaris. De interviews leren ons dat de brugfunctionarissen rust brengen bij het personeel, en leraren in het bijzonder. Door ontlast te worden van zorgtaken, kunnen zij zich concentreren op het lesgeven. Dit is niet alleen voor leerlingen die geholpen worden door de brugfunctionaris fijn, maar ook voor de rest van de leerlingen. We gebruiken opnieuw de effecten gevonden in de hierboven beschreven studies over de leseffectiviteit en het lerarenverzuim voor het berekenen van het indirecte effect.

Net als bij de directe effecten, kunnen we deze effectgroottes niet zomaar bij elkaar optellen. Ook hier (zie Tabel 4.2) worden de effectgroottes opgeteld, uitgaande van een afnemende meeropbrengst van iedere extra maatregel. Dit betekent een verwacht indirect effect van $(1 \cdot 0,0367) + (0,5 \cdot 0,0006) = 0,0370$ SD⁴.

⁴ Merk op dat de aanname over de afnemende meeropbrengsten in dit geval een sterk effect heeft op het totale indirecte effect door dat het effect van het voorkomen verzuim relatief klein is.

Tabel 4.2. Indirecte leergroei-effecten van potentiële brugfunctionarismechanismen

Mechanismen	Studie	SD	Context	SD in context	Afnemende meer-opbrengst	SD batenberekening	
Kwaliteit van de leraar	Van der Steeg & Gerritsen (2013)	0,0734	Amsterdam	0,50	0,0367	1	0,0367
Voorkomen verzuim	Hermann & Rockoff (2012)	0,0006	New York City	0,95	0,0006	0,5	0,0003
Indirect effect						0,0370	

Ter vergelijking, deze indirecte effecten zijn te vergelijken qua grootte met de in Kansrijk Onderwijsbeleid gepresenteerde effecten voor het samenwerken van beginnende docent met een ervaren kracht (0,03 SD) (CPB, 2020, p. 7).

4.3 LANGETERMIJN BATEN VAN BRUGFUNCTIONARISSEN

In Tabel 4.3 staan de schattingen van de verwachte baten van de brugfunctionarissen. Hierbij hebben we bepaald voor hoeveel leerlingen met de brugfunctionaris bereikt worden. Het aantal scholen dat door de subsidieregeling vanaf schooljaar 2024/2025 brugfunctionarissen kan aannemen wordt geschat op 900. Cijfers van leerjaar 2023/2024 laten zien dat er gemiddeld 225 leerlingen op een basisschool zitten (DUO, 2024), wat maakt dat 202.500 leerlingen scholen zitten met een brugfunctionaris aanwezig. Hiervan schatten we dat brugfunctionarissen gemiddeld genomen 20 leerlingen direct ondersteunt. Dit betekent er in het schooljaar 2024/2025 in totaal (i.e. $900 \cdot 20 =$) 18.000 kwetsbare leerlingen ondersteund worden door een brugfunctionaris. Daarnaast profiteren ($202.500 - 18.000 =$) 184.500 leerlingen indirect van de aanwezigheid van een brugfunctionaris op hun school.

Onzekerheid zit met name bij de verwachte effectiviteit van brugfunctionarissen. Dit onderzoek laat zien dat er grote verschillen tussen scholen bestaan in de kwaliteit van de brugfunctionaris en in de manier waarop de rol wordt ingevuld. Ook de verwachte effectiviteit verschilt tussen scholen. Om deze redenen werken we met drie scenario's van verwachte effectiviteit van de brugfunctionarissen. Hierbij gaan we uit van 33%, 66% of 100% effectiviteit van de inzet van brugfunctionarissen. In de tweede kolom van Tabel 4.3 staat de leergroei in standaardafwijkingen (zoals hierboven beschreven) vermenigvuldigd met deze effectiviteitsscenario's. In de derde kolom staat wat dit voor de totale netto contante waarde betekent (i.e. de totale baten over de levensloop van de betrokken leerlingen).

Tabel 4.3. De geschatte langetermijn baten van directe effecten op kwetsbare leerlingen

Efficiëntie	SD leerwinst	Totale baten (mln)
Laag (33%)	0,0653	87,9
Midden (66%)	0,1307	176,0
Hoog (100%)	0,1960	263,9

De toekomstige baten bij een effectiviteit van 33% zijn geschat op *88 miljoen euro*, bij 66% is de schatting baten ter waarde van bijna *176 miljoen euro*, terwijl er bij 100% effectiviteit *264 miljoen euro* toekomstige baten zijn.

Tabel 4.4. De geschatte langetermijn baten van indirecte mechanismen op alle andere leerlingen op BF-scholen

Efficiëntie	SD leerwinst	Totale baten (mln)	
Laag (33%)		0,0123	16,6
Midden (66%)		0,0247	33,2
Hoog (100%)		0,0370	49,8

De langetermijn baten door indirecte mechanismen worden geteld voor alle andere leerlingen die niet direct te maken hebben met de brugfunctionaris, maar die indirect via beter onderwijs en minder verzuim profiteren van de brugfunctionaris. Indien 33% effectiviteit van de indirecte mechanismen door de brugfunctionaris wordt bewerkstelligd levert dan een ongeveer 17 miljoen euro langetermijn baten op; bij 66% is dit 33 miljoen euro en bij 100% is dan bijna 50 miljoen euro.

4.4 VOORKOMEN MAATSCHAPPELIJKE KOSTEN OP DE KORTE TERMIJN

Uit de eerder besproken casestudies en leernetwerkbijeenkomsten komt ook naar voren dat brugfunctionarissen helpen bij het voorkomen van maatschappelijke (zorg)kosten op de kortere termijn. Dit zijn korte termijn baten, die aanvullend zijn op de verwachte lange termijn baten (paragraaf 4.2). Tijdens de gesprekken werden twee onderliggende mechanismen genoemd die tot korte termijn baten leiden:

1. Voorkomen van maatschappelijke (zorg)kosten door vroegtijdige signalering en laagdrempelige ondersteuning, waardoor toekomstige dure zorgkosten voorkomen worden.
2. Voorkomen van verwijzingen naar het speciaal onderwijs van kinderen uit kwetsbare gezinnen, door betere ondersteuning op de reguliere basisschool.

Ook hier geldt dat we niet zomaar kunnen uitgaan van een scenario waarin de brugfunctionaris zorgt voor deze besparingen; zoals eerder besproken heeft de brugfunctionaris een variëteit aan taken, en moeten de randvoorwaarden goed op orde zijn voordat de besparingen zijn beslag hebben. Ook hier berekenen we daarom drie scenario's: 33%, 66% en 100% effectiviteit.

Het voorkomen van maatschappelijke (zorg)kosten is aan de hand van een reeks concrete gezinnen onderzocht binnen de gemeente Leeuwarden (Lagerweij & van der Wolde, 2021). Uit dit onderzoek blijkt dat een jeugdwerker op een IKC gemiddeld per gezin 14.590 euro aan zorgkosten bespaart. De functie van deze jeugdwerker lijkt sterk op die van een brugfunctionaris. We verwachten daarom dat de brugfunctionaris eenzelfde bedrag aan (zorg)kosten weet te besparen. Per brugfunctionaris zal dit naar schatting jaarlijks zo'n 10 gezinnen betreffen. Dit levert dit per school met brugfunctionaris 145.900 euro aan besparing van zorgkosten op. In totaal gaat het dan voor 900 basisscholen om $(900 \cdot 145.900 =)$ 131,3 miljoen euro aan verwachte baten. In de andere scenario's gaat het respectievelijk om 43,8 (33% effectief) en 86,5 (66% effectief) miljoen euro.

Tabel 4.5. Kortetermijn baten door besparing maatschappelijke (zorg)kosten door brugfunctionaris

Scenario's	Minder zorgkosten	Minder verwijzingen	Kortetermijnbaten (mln)	
Laag (33%)	43,8	0,58	44,4	
Midden (66%)	86,5	1,17	87,7	
Hoog (100%)	131,3	1,77	133,1	

Een tweede besparing van zorgkosten betreft minder verwijzingen naar het speciaal (basis) onderwijs. Vanuit het primair onderwijs stromen jaarlijks zo'n 8 duizend leerlingen het speciaal basisonderwijs in en 8

duizend leerlingen het speciaal onderwijs⁵. Dit is jaarlijks gemiddeld 1,2 leerling per school naar het sbo en 1,2 leerling per school naar het so. Deze leerlingen kosten 928 euro meer in het sbo en 1039 euro meer in het so, dan als ze in het regulier onderwijs blijven (Staatscourant, 2023b). Wanneer we ervan uitgaan dat brugfunctionarissen eraan bijdragen dat deze leerlingen in het regulier onderwijs blijven, scheelt dat gemiddeld een kleine duizend euro per leerling. Onze aanname is dat het hier jaarlijks gaat om 1 leerling minder naar het SBO en 1 leerling minder naar het so. We schatten dit effect iets kleiner in dan de 1,2 leerling, omdat de brugfunctionaris-scholen mogelijk een enkele keer een leerling houden die wel naar het speciaal (basis) onderwijs gaat. Voor iedere school met brugfunctionaris leidt dit tot $(928+1039=)$ 1967 euro verwachte extra baten. De totale extra baten van minder uitstroom naar het S(B)O komen met 900 scholen met brugfunctionarissen op *1,77 miljoen euro*. Voor de scenario's met 33% en 66% effectiviteit komen de extra baten uit op *0,58 en 1,17 miljoen euro*, respectievelijk.

4.5 KOSTEN BRUGFUNCTIONARISSEN

De subsidieregeling voor brugfunctionarissen in schooljaar 2024/2025 biedt inzicht in de kosten. Voor het primair onderwijs is voor drie jaar 109 miljoen uitgetrokken (Staatscourant, 2023). Dit komt neer op een jaarlijkse kostenpost van 36,4 miljoen. Indirecte kosten, door bijvoorbeeld een grotere mate van doorverwijzing naar zorgpartners in het sociale domein of grotere vraag naar subsidies worden niet meegenomen.

4.6 CONCLUSIES KOSTEN-BATENANALYSE

Voor de kostenkant nemen we de jaarlijkse kosten van de 900 brugfunctionarissen die met de subsidie zijn bekostigd. Deze regeling is voor drie jaar en kost 36,4 miljoen euro per jaar.

Aan de batenkant hebben we zowel voor de korte termijn als de lange termijn schattingen gemaakt. Het optellen van de netto contante waarde van de langetermijnbaten met de kortetermijnbaten maakt dat we een vergelijking maken met niet-vergelijkbare grootheden en dient dan ook met dat voorbehoud te worden geïnterpreteerd.

Voor de leerlingen in het onderwijs in schooljaar 2024/2025, waarvan er ongeveer 202.500 op scholen zitten met een brugfunctionaris, hebben we een schatting gemaakt van zowel de kortetermijn baten als de langetermijn baten. We schatten in dat gemiddeld 20 leerlingen met school direct door de brugfunctionaris geholpen wordt. In totaal gaat het om $(900*20=)$ 18 duizend leerlingen. Omdat de effectiviteit van brugfunctionarissen sterk lijkt te verschillen, hebben we kosten/baten berekend voor drie effectiviteitsscenario's: 33%, 66% en 100% effectiviteit. Voor ieder scenario hebben we de kosten en baten in kaart gebracht.

De verwachte langetermijnbaten voor de leerlingen die op hun school ondersteund worden door een brugfunctionaris liggen tussen de 88 en 264 miljoen euro. De verwachte indirecte langetermijnbaten liggen tussen de 17 en 50 miljoen euro. In beide gevallen zijn het langetermijnbaten over de gehele levensloop van leerlingen worden gemaakt, in de vorm van verhoogd loon, doordat ze meer hebben geleerd. De voorkomen maatschappelijke kosten op de kortere termijn bedragen naar schatting 44 tot 133 miljoen euro, afhankelijk van de effectiviteit van de brugfunctionaris.

⁵ [Leerlingstromen | Thema's | OCW in cijfers](#)

Tabel 4.6. Conclusie kosten en langetermijnbaten brugfunctionarissen (in miljoen euro)

Effectiviteit brugfunctionaris	Kosten (mln)	Kortetermijnbaten (mln)	Langetermijnbaten, direct (mln)	Langetermijnbaten, indirect (mln)	Netto totaal (mln)
Kosten	36,4				
33% effectief		44,4	87,9	16,6	76,1
66% effectief		87,7	176,0	33,2	224,2
100% effectief		133,1	263,9	49,8	374,0

Ondanks dat we slechts een gedeelte van de verwachte effecten van brugfunctionarissen hebben kunnen kwantificeren (zie bijvoorbeeld discussies in Manders et al., 2022; Minne et al., 2007), kunnen we concluderen dat in onze meest conservatieve scenario op korte termijn een klein surplus van 8 miljoen is. De kortetermijnbaten nemen toe naarmate de brugfunctionaris effectiever is, tot ongeveer 97 miljoen euro op korte termijn. De langetermijnbaten zijn hoger. Deze zijn ook afhankelijk van de effectiviteit van de brugfunctionarissen en variëren naar verwachting tussen de 68 en 277 miljoen (van directe en indirecte effecten). In totaal variëren de verwachte totale baten tussen de 76 en 374 miljoen euro, afhankelijk van de effectiviteit van de brugfunctionaris.

5. BRONNENLIJST

- Anderson-Butcher, D., Bates, S., Lawson, H. A., Childs, T. M., & Iachini, A. L. (2022). The Community Collaboration Model for School Improvement: A Scoping Review. *Education Sciences*, 12(12), 918. <https://doi.org/10.3390/educsci12120918>
- Aucejo, E. M., & Romano, T. F. (2016). Assessing the effect of school days and absences on test score performance. *Economics of Education Review*, 55, 70-87. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2016.08.007>
- Bates, S., & Zhang, Y. (2024). Exploring the Relationships Among Student Outcomes and Case Management Services Delivered by School Social Workers. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 41(2), 199-208. <https://doi.org/10.1007/s10560-022-00850-8>
- Beck, K. F., Vornanen, R., Hämäläinen, J., & Borrmann, S. (2023). Work-related stressors accompanying school social workers while assessing children's well-being: A comparative study between Germany and Finland. *International Social Work*, 66(4), 1262-1276. <https://doi.org/10.1177/0020872821996748>
- Bellani, L., & Bia, M. (2019). The long-run effect of childhood poverty and the mediating role of education. *J. R. Statist. Soc.*, 182, 37-68.
- Borgen, N. T., Markussen, S., & Raaum, O. (2024). Socioeconomic differences in the long-term effects of teacher absence on student outcomes. *Eur Soc*, 26(3), 639-667. <https://doi.org/10.1080/14616696.2023.2212744>
- Chetty, R., Friedman, J. N., & Rockoff, J. E. (2014). Measuring the Impacts of Teachers I: Evaluating Bias in Teacher Value-Added Estimates. *American Economic Review*, 104(9), 2593-2632. <https://doi.org/10.1257/aer.104.9.2593>
- CPB. (2016). *Kansrijk onderwijsbeleid*.
- CPB. (2020). *Update Kansrijk Onderwijsbeleid*.
- Denessen, E., & van Heumen, F. (n.d.). *De brugfunctionarissen in Zaandam: een tussenevaluatie* Nijmegen, Radboud University.
- DUO. (2024). *Leerling-leraarratio's primair onderwijs per instelling*. https://duo.nl/open_onderwijsdata/primair-onderwijs/personeel/leerling-leraarratio-po-per-instelling.jsp
- Gemeente Groningen. (2021). *De Brugfunctionaris op school*. Gemeente Groningen.
- Gore, J. M., Miller, A., Fray, L., Harris, J., & Prieto, E. (2021). Improving student achievement through professional development: Results from a randomised controlled trial of Quality Teaching Rounds. *Teaching and Teacher Education*, 101. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103297>
- Hermann, M. A., & Rockoff, J. E. (2012). Worker Absence and Productivity: Evidence from Teaching. *Journal of Labor Economics*, 30(4).
- Huijbers, P., Mens, R., & Benrida, M. (2022). *Nota Inzet brugfunctionaris op 20 po-scholen via Landelijke GKA-Agenda: 'Omgaan met Armoede op Scholen'*.
- Juchtmans, G., & Groenez, S. (2018). *Een drievoudige inbedding voor kwetsbare gezinnen. Over brugfiguren, brugorganisaties en hun netwerk*. KU Leuven.
- Kassenberg, A. (2021). *Je mag altijd bij me komen - Inzet brugfunctionaris in het po en vo Groningen*, Hanzehogeschool Groningen.
- Kelly, M. S., Frey, A., Thompson, A., Klemp, H., Alvarez, M., & Berzin, S. C. (2016). Assessing the National School Social Work Practice Model: Findings from the Second National School Social Work Survey. *Social Work*, 61(1), 17-28. <https://doi.org/10.1093/sw/swv044>
- Kim, S. (2022). Fifty years of parental involvement and achievement research: A second-order meta-analysis. *Educational Research Review*, 37. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100463>
- Kyriakides, L., Christoforou, C., & Charalambous, C. Y. (2013). What matters for student learning outcomes: A meta-analysis of studies exploring factors of effective teaching. *Teaching and Teacher Education*, 36, 143-152. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.07.010>
- Lagerweij, J., & van der Wolde, A. (2021). *Jeugdondersteuners op een IKC – Steunstructuur 12 - Eindmeting 2021*. Sinzer - Grant Thornton.
- Manders, T., Thewissen, S., & Timmer, M. (2022). *Brede welvaart: het CPB voorbij het bbp*.
- Minne, B., van der Steeg, M., & Webbink, D. (2007). *De maatschappelijke opbrengsten van onderwijs* [The societal returns to education]. CPB.

- NJI. (2020). *Schoolverzuim aanpakken. Een wetenschappelijke onderbouwing*. NJI.
- Roelofs, M., Kennis, R., Beurskens, K., & Eimers, T. (2021). *Ziekteverzuim enkortdurend ongeoorloofd verzuim in het onderwijs*.
- Sheridan, S. M., Smith, T. E., Moorman Kim, E., Beretvas, S. N., & Park, S. (2019). A Meta-Analysis of Family-School Interventions and Children's Social-Emotional Functioning: Moderators and Components of Efficacy. *Review of Educational Research*, 89(2), 296-332. <https://doi.org/10.3102/0034654318825437>
- Smith, T. E., Sheridan, S. M., Kim, E. M., Park, S., & Beretvas, S. N. (2019). The Effects of Family-School Partnership Interventions on Academic and Social-Emotional Functioning: a Meta-Analysis Exploring What Works for Whom. *Educational Psychology Review*, 32(2), 511-544. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09509-w>
- Staatscourant. (2023). *Subsidieregeling brugfunctionaris*.
- Staatscourant. (2023b). Staatscourant van het Koninkrijk der Nederlanden, Definitieve regeling bekostiging WPO en WEC 2023, 2023, 27195.
- Stad Gent. (2017). *Wij slaan de brug! 20 jaar brugfiguren in Gent*. Gent: Onderwijscentrum Gent. <https://stad.gent/sites/default/files/page/documents/Wij%20slaan%20de%20brug%21%20-%20finale%20versie%20voor%20verspreiding.pdf>
- Stone, S. I., & Charles, J. (2018). Conceptualizing the problems and possibilities of interprofessional collaboration in schools. *Children & Schools*, 40(3), 185-192.
- Stovel, K., & Shaw, L. (2012). Brokerage. *Annual Review of Sociology*, 38(1), 139-158. <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-081309-150054>
- Ter Weel, B., Bussink, H., & Koenen, N. (2023). *Kansenongelijkheid in Nederland*.
- Ter Weel, B., Stolp, T., & de Graaf, D. (2020). *Investeren in onderwijs loont*.
- Van der Steeg, M., & Gerritsen, S. (2013). *Evaluatie pilot investeren in kwaliteit leraren* (CPB Achtergronddocument).
- Wicki, W., Künzle, R., Mueller, M., Ziegele, U., Stadelmann, K., & Gschwind, K. (2020). Tasks and impact of school social work in Switzerland as perceived by teachers, principals and school social workers – a multilevel analysis. *International Journal of School Social Work*, 5(2). <https://doi.org/10.4148/2161-4148.1052>
- Williams Shanks, T. R., & Robinson, C. (2013). Assets, economic opportunity and toxic stress: A framework for understanding child and educational outcomes. *Economics of Education Review*, 33, 154-170. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2012.11.002>

6. APPENDIX

6.1. TECHNISCHE VERANTWOORDING VRAGENLIJST

De vragenlijst is uitgezet onder basisscholen met een schoolgewicht van 35 of meer. Het zijn allemaal JEF-scholen. Sommige scholen hebben al langer een brugfunctionaris, andere scholen de brugfunctionaris in het schooljaar 2023/2024 aangesteld en een derde groep scholen heeft geen brugfunctionaris.

We hebben de vragenlijst uitgezet naar schoolleiders met het verzoek deze door te sturen naar leerkrachten, intern begeleiders of remedial teachers, brugfunctionarissen en anderen die zich bezighouden met het helpen van ouders en kinderen, zodat we verschillende perspectieven kunnen belichten. De vragenlijsten zijn ingevuld tussen 4 en 28 maart 2024.

In totaal hebben 258 mensen een vragenlijst ingevuld, allen werkzaam in diverse functies op basisscholen met een hoog schoolgewicht (>35) (zie Tabel B1). Zij hebben twee functies kunnen opgeven, ongeveer 31% heeft aangegeven een tweede functie op de school te hebben. In het onderzoek is gekozen om de grootste functie weer te geven, tenzij dat de brugfunctionaris is, dan is die functie weergegeven. Ongeveer 17% is brugfunctionaris. Ongeveer 45% van de respondenten is schoolleider, manager, of (adjunct-)directeur. Ongeveer 18% is intern begeleider, remedial teacher of soortgelijke functie bekleedend. Ongeveer 6% is leerkracht of onderwijsassistent en 14% heeft aangegeven een andere functie te bekleden. De andere functies bestaan onder andere uit schoolmaatschappelijk werkers, medewerkers ouderbetrokkenheid of administratief medewerkers.

Tabel B1. Grootste functie, tenzij brugfunctionaris

	Frequentie	Percentage
Intern begeleider/remedial teacher	46	17,83
Schoolleider	118	45,74
Brugfunctionaris	42	16,28
Leerkracht	16	6,20
Anders	36	13,95
Totaal	258	100,00

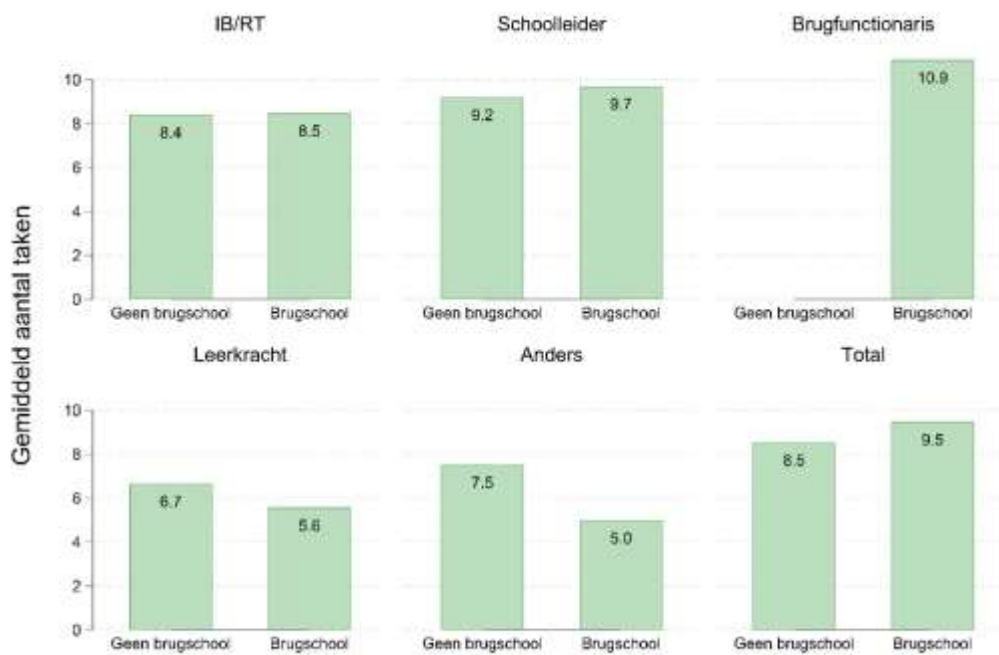
In onderzoek naar wat brugfunctionarissen doen en wat het effect van hun handelen is, vergelijken we scholen met brugfunctionarissen met scholen zonder brugfunctionarissen. We hebben respondenten die aangaven dat ze op een school met brugfunctionaris werkten, en natuurlijk de brugfunctionarissen zelf, ingedeeld als behorende bij een brugschool (113 personen). Dit is ongeveer 44% van alle respondenten.

Binnen de groep brugfunctionarissen, hebben we getracht een splitsing te maken naar diegene die in het afgelopen jaar begonnen zijn en zij die al langer dan een jaar ervaring hebben met de functie van brugfunctionaris. De ondersteuning van het Jeugd Educatie Fonds heeft in het afgelopen jaar voorzien in middelen om op basisscholen brugfunctionarissen aan te stellen. Dit zijn er 10 in onze steekproef (ongeveer 24%). Echter, deze subgroep is op zichzelf te klein om robuuste en zinvolle kwantitatieve conclusies op te baseren.

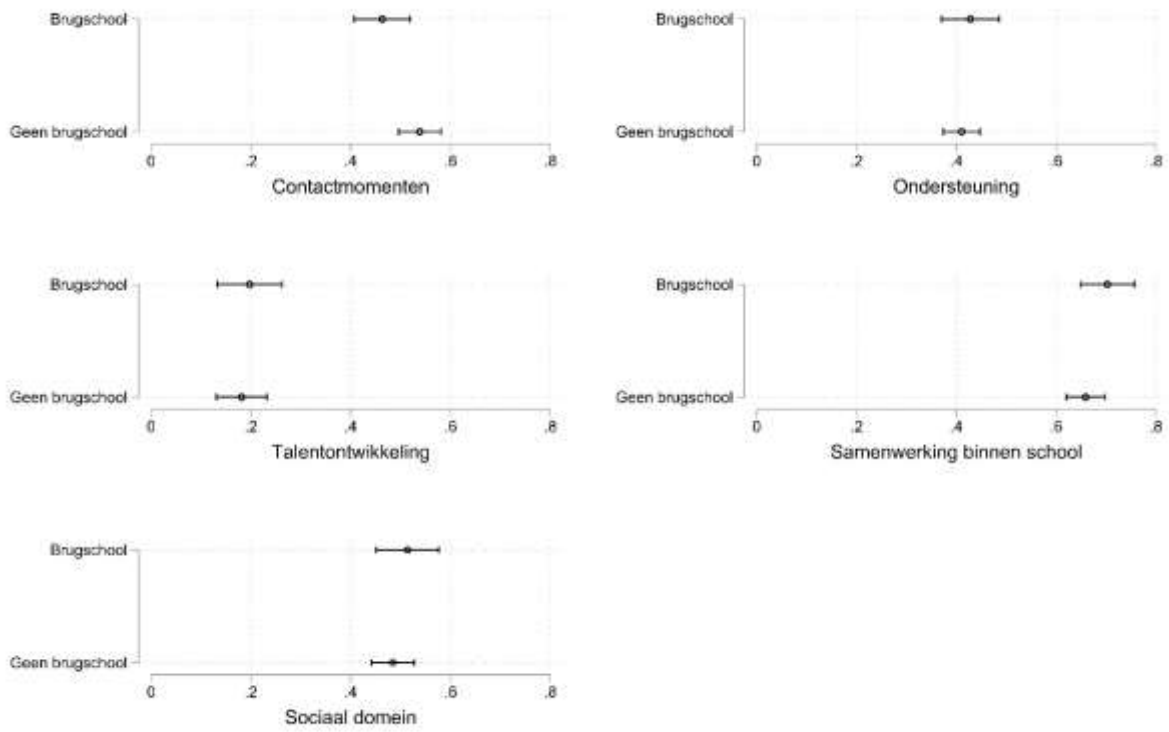
Wat betreft het aantal uren dat de respondenten aangeven per week te werken, valt op dat brugfunctionarissen minder uren per week werken (ongeveer 20). Schoolleiders werken het meest aantal uren per week (35), waarna leerkrachten (28), IB'ers/RT'ers (27) en de anders categorie (26) volgen. Er zijn geen noemenswaardige verschillen tussen brug- en niet-brugscholen.

Van de brugfunctionarissen die aangegeven hebben een tweede functie te vervullen (N=23) zijn er zeven leerkracht of leerkrachtondersteuner, elf coördinator, manager of schoolleider, twee schoolmaatschappelijk werkers, twee intern begeleider en één werkzaam bij de buitenschoolse opvang.

Figuur B1. Het aantal taken dat men uitvoert.

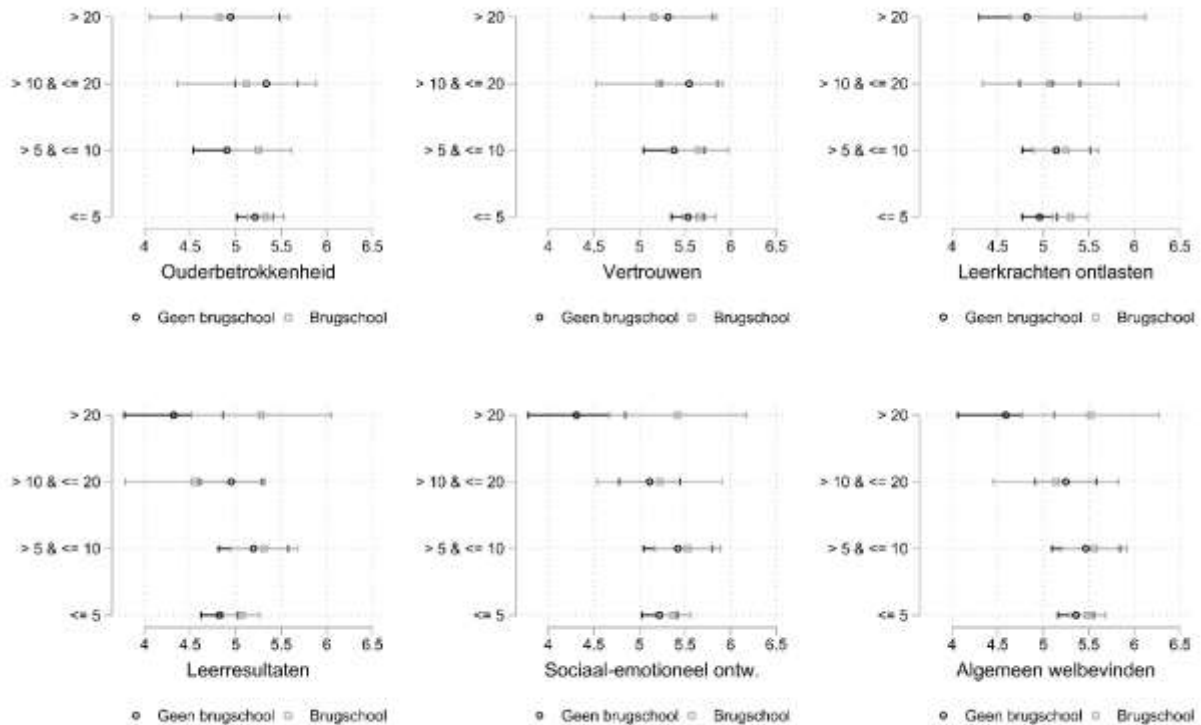


Figuur B2. Relatieve tijdsbesteding zonder brugfunctionarissen

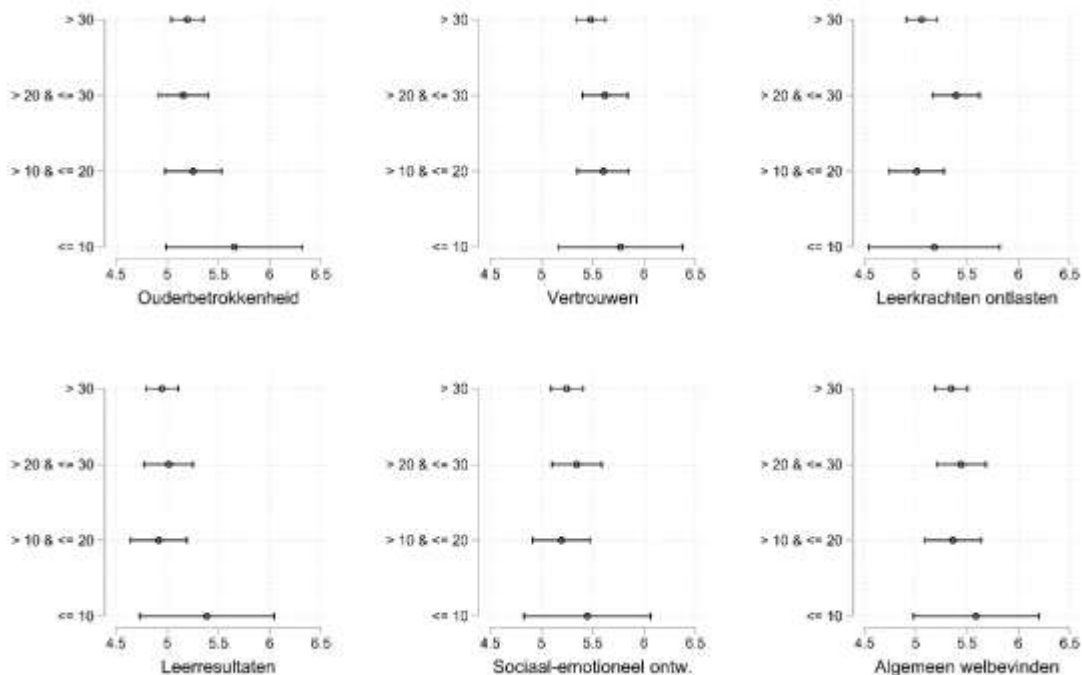


In Figuur B3 staan de verschillen in ervaring van het personeel en de uitkomsten. Het ontlasten van leerkrachten wordt als meer effectief gezien door hen met minder dan 5 jaren ervaring. Hetzelfde geldt voor de ervaren effectiviteit op het leergedrag en leerresultaten. We zien een grotere effectiviteit van de uitgevoerde taken op sociaal-emotionele ontwikkeling voor personeel met meer dan 20 jaar ervaring in de functie. Echter, de betrouwbaarheidsintervallen in van de verschillende categorieën ervaring zijn echter zo groot, dat we geen harde conclusies willen verbinden aan deze resultaten.

Figuur B3. Ervaren effecten van uitgevoerde taken uitgesplitst naar brugschool en naar ervaring



Figuur B4. Aanstellingsomvang en ervaren effectiviteit



6.2. TECHNISCHE VERANTWOORDING KOSTEN-BATENANALYSE

AANNAMES

Voordat we onze aannames in de kosten-batenberekening uit de doeken doen en trachten te beargumenteren wat een waarschijnlijke omvang van maatschappelijke kosten of baten zou kunnen zijn, is een in dit verband toepasselijke 'winstwaarschuwing' op zijn plaats. In deze analyse proberen we op een zo duidelijk mogelijke manier te omschrijven welke aannames we maken en waarom we kosten of baten verwachten die voortvloeien uit de inzet van brugfunctionarissen, maar sommige aannames zijn waarschijnlijker dan andere. Op geen enkele wijze kunnen uitkomsten geïnterpreteerd worden als causale, solitaire, gevolgen van het functioneren van de brugfunctionaris.

Een belangrijke aanname die we moeten maken is in hoeverre de effecten die in de literatuur naar voren komen ook worden bereikt door de brugfunctionaris. Problematisch is namelijk dat we de effecten uit hun context halen en plaatsen in een context waarin brugfunctionarissen aan het werk zijn. Als we stressreductie als voorbeeld nemen: stel dat onderzoek heeft vastgesteld dat 10% stressreductie leidt tot een toename in toetscores van leerlingen met 5%, dan is nog onduidelijk wát daarvoor gezorgd heeft. Ging de onderliggende studie misschien over een kleinschalig experiment waardoor er meer rust in de klas kwam? Of ging het over een landelijke beleidswijziging waarin meer handen in de klas zijn gekomen waardoor stress is verminderd? Of ging het over beleidsmaatregelen die voor een specifieke subpopulatie financiële armoede verminderde, waardoor er in de thuissituatie minder financiële stress was? Bij het bespreken van de gebruikte onderliggende studies bespreken we daarom zo duidelijk mogelijk de externe validiteit van het effect en in geval van een experiment de specificiteit en kleinschaligheid ervan. Te meer omdat de functie van de brugfunctionaris niet op de hele populatie basisschoolleerlingen van toepassing is

(zie Huijbers et al., 2022). Mocht het onderzoek uit een ander land komen volgen wij het CPB (2016, pp. 322-323) en passen een verdiscontering toe (zie ook Tabellen 1 en 2). Het CPB houdt zowel rekening met de landencontext als de representativiteit van de sample in die context. In ons geval is slechts één effect afkomstig uit de VS, waardoor een verdiscontering van 0,95 wordt toegepast.

Een tweede aanname die we moeten maken gaat over de mate waarin het gevonden effect in de context van de inzet van de multifunctionele brugfunctionarissen wordt bereikt. Zoals we in dit onderzoek al hebben besproken zijn de taken van de brugfunctionaris divers, leggen brugfunctionarissen verschillende accenten, en is de omvang van de aanstelling van de brugfunctionaris niet overal hetzelfde. Als we stressreductie weer als voorbeeld nemen: niet alle taken van de brugfunctionaris zijn op stressreductie geënt of niet altijd heeft de brugfunctionaris voldoende tijd om zich hiervoor in te zetten. Het effect op leergroei zal dan ook niet altijd bereikt worden.

Een derde aanname heeft betrekking op de implementatie van de brugfunctionarissen binnen de school. Ons onderzoek wees uit dat deze inbedding tijd kost en dat een belangrijke randvoorwaarde is dat er ondersteuning binnen het schoolteam is. De verwachte effectiviteit zal ook samenhangen met de expertise van de brugfunctionaris, de eerdere ervaring, de omvang van de aanstelling en de uitdagingen die er op hen afkomen. Opnieuw stressreductie als voorbeeld nemend: de taken die worden uitgevoerd zullen niet meteen tot een eventuele stressreductie leiden en dus ook niet direct tot leergroei leiden.

Bovenstaande drie aannames maken het volledige effect van de eerdergenoemde mechanismen die tot leergroei leiden onwaarschijnlijk. Deze kosten-batenanalyse werkt daarom met verschillende scenario's van effectiviteit: laag, midden en hoog. In het eerste scenario worden de effecten voor 33% verwezenlijkt, in het middelste scenario voor 67% en in het laatste scenario voor 100%.

De verschillende taken van een brugfunctionaris, kunnen zich laten vertalen naar verschillende gevonden *aparte* effecten uit de wetenschappelijke literatuur, bijvoorbeeld één over stressreductie en één over verminderd verzuim. Het samenspel van deze verschillende effecten is niet bekend. Wetenschappelijke studies laten zien dat er verbanden zijn tussen bijvoorbeeld mentale gezondheid, ouderlijke betrokkenheid en de het schoolbeleid rondom ouder-school-contact (e.g. Sheridan et al., 2019). Het zou bijvoorbeeld zo kunnen zijn dat een deel van het effect van ouderbetrokkenheid zit al in het effect van het wegnemen van stress. Daarom kunnen effecten niet zomaar bij elkaar worden opgeteld. De sterke aanname die we in dit geval doen is dat we verwachten dat rendementen van elke additioneel mechanisme afneemt, ook wel een afnemende meeropbrengst genoemd. We nemen aan dat iedere additionele maatregel de helft van de verwachte effectgrootte toevoegt op de eerdere effectgroottes. Wij zijn ons ervan bewust dat dit een arbitraire aanname is. Het zou hier ook zo kunnen zijn dat bijvoorbeeld ouderbetrokkenheid de relatie tussen stress en leergroei compleet verklaard, of dat juist helemaal niet doet.

Tot slot benoemen we ook nog drie aannames waarvoor we geen aanpassing in onze analyse kunnen doen. Ten eerste, het meeste profijt van de inzet van brugfunctionarissen zou maatschappelijk gezien behaald worden wanneer deze inzet voortduurt na de implementatie. De onderliggende aanname nu is dat de financiering voor de inzet van brugfunctionarissen voor drie jaar vanaf schooljaar 2024/2025 een blijvend positief effect heeft op de leergroei. Gegeven de onzekere toekomst van de subsidieregeling en het onbekende robuuste langetermijneffect op leergroei, is deze aanname onzeker.

Ten tweede, macro-economisch wordt de omslag van leergroei naar inkomenstoename gemaakt zonder rekening te houden met hoe deze permanente maatschappij-brede leergroei de inkomens later in de loopbaan beïnvloedt. Met andere woorden, een permanent hoger opgeleide bevolking heeft invloed op hoe

de arbeidsmarkt eruitziet en dus ook wat er verdiend wordt. Deze feedback-effecten tussen leergroei en toegenomen inkomen kunnen in deze omslag niet berekend worden.

Ten derde, de gebruikte mechanismen is geen uitgeputte lijst met mechanismen geweest. Het is niet onaannemelijk dat er nog andere mechanismen een extra bijdrage leveren aan de maatschappelijke baten, al dan niet via leerwinst.

AANPAK

LANGETERMIJNBATEN VAN TOEGENOMEN LOON

De geschatte baten komen voort uit de toekomstige toename in loon dat wordt veroorzaakt door de leergroei in het onderwijs, zoals het CPB dat doet in zijn rapport over Kansrijk Onderwijsbeleid (CPB, 2016, 2020). Wij gebruiken de macro-economische parameters en de omslag die gemaakt is om van leergroei naar inkomensgroei te komen die CPB Kansrijk Onderwijsbeleid (CPB, 2016, 2020) ook gebruiken. We berekenen voor twee populaties deze langetermijnbaten: leerlingen op een school met een brugfunctionaris die *direct* te maken krijgen met de brugfunctionaris, omdat bijvoorbeeld een ander ouder aan de bel trekt, en leerlingen op een school met een brugfunctionaris die *indirect* te maken krijgen met de brugfunctionaris, door bijvoorbeeld in de klas te zitten met een leerling die wel met de brugfunctionaris te maken krijgt.

Hoe weten we nu voor hoeveel leergroei de brugfunctionaris zorgt? Uit de vragenlijst en interviews hebben we werkzame elementen kunnen destilleren. Voor deze elementen zijn we op zoek gegaan naar studies met duidelijke (quasi-causale) verbanden met leergroei. We schatten de directe effecten door te kijken wat er in de wetenschappelijke literatuur al bekend is over wat stressreductie, een grotere ouderbetrokkenheid, het voorkomen van leerlingverzuim, de kwaliteit van de les en het voorkomen van leerkrachtenverzuim doet voor de leergroei van de leerling die direct te maken krijgen met de brugfunctionaris. Voor de leerlingen in de klas die niet direct te maken krijgt met de brugfunctionaris schatten we indirecte effecten door te kijken wat de kwaliteit van de les en het voorkomen van leerkrachtenverzuim doet met de leergroei voor die leerlingen.

BEREKENING VAN DE LANGETERMIJNBATEN

Voor de berekening van de langetermijnbaten wordt de leergroei per leerling geschat in standaarddeviaties (SD) van toetsscores. Een SD is een maat voor de spreiding van een indicator, in ons geval toetsscores. Het voordeel van deze maat is de vergelijkbaarheid tussen studies. De schattingen staan in subsectie 4.3.

Vervolgens wordt de leergroei per individu die beïnvloed wordt door de brugfunctionaris gebruikt om het additionele jaarinkomen te berekenen dat zonder die leergroei er niet zou zijn geweest. Al deze additionele jaarinkomens worden opgeteld over de loopbaan voor alle individuele die aan de maatregel onderhevig zijn; vervolgens wordt berekend wat al die opgetelde toekomstige toegenomen jaarinkomens nu waard zijn, en uitgedrukt in een percentage van het huidige bruto binnenlands product (BBP).

De basis van de berekeningen is de schatting van het CPB dat een SD hogere toetsscore goed is voor jaarlijks 5.665 euro meer loon (door de inflatiegolf in 2022 is het aannemelijk dat de reële waarde van deze loontoename lager ligt). Als bijvoorbeeld in wetenschappelijke literatuur wordt vastgesteld dat een bepaalde beleidsverandering tot bijvoorbeeld 0,2 SD hogere toetsscore leidt, dan zou dat impliceren dat er een jaarlijkse toename in loon is van $0,2 \times 5.665 = 1.133$ euro.

De volgende stap is om te berekenen wat deze jaarlijkse loontoename betekent voor het totale inkomen over het gehele werkende leven. Het CPB heeft hier een inschatting gemaakt dat men gemiddeld van op 23^e-jarige leeftijd start met werken en stopt als men 70 is. Er worden dus 47 werkzame jaren gebruikt om het totale inkomen te berekenen. Door inflatie is dit bedrag nu meer waard dan in de toekomst. Daarom

wordt hiervoor gecorrigeerd en de netto contante waarde uitgerekend. De aanname van het CPB is dat deze verdiscontering 3,75% per jaar is.

Omdat niet iedere maatregel iedereen treft, wordt deze individuele contante waarde van de inkomensstroom door de onderwijsmaatregel vermenigvuldigd met het aantal leerlingen dat beïnvloed is door de beleidsmaatregel. Om dit bedrag in context te plaatsen is het gedeeld door het bruto binnenlands product (BBP) van 2023, dat 1.033 miljard euro betrof.

PARAMETERS VAN DE CPB-STUDIE (DE UPDATE UIT 2020)

Tabel B2. CPB Parameters

Parameter	Waarde
Inkomensgroei per standaarddeviatie (sd) leergroei	5665 euro
Start met werken	23 jaar
Stoppen met werken	70 jaar
Discontovoet onderwijsmaatregelen (reëel)	3,75%
Standaard discontovoet (reëel)	3,00%
BBP (2023)	1033 mld euro
Gemiddelde leeftijd primair onderwijs (relevant voor verdiscontering)	8 jaar

Noot: het BBP uit 2023 is gebruikt in plaats van die uit 2018

WETTEKST OVER DE KOSTEN VAN DE BRUGFUNCTIONARISSEN

De regeling uit de Staatscourant (2023):

“Hoogte van de subsidie Vanuit de gereserveerde, structurele middelen om kansengelijkheid in het onderwijs tegen te gaan, is voor de schooljaren 2024–2025, 2025–2026 en 2026–2027 € 153.360.000,– beschikbaar in de vorm van een subsidie, wat neerkomt op € 51.120.000,– per schooljaar. Met de huidige opzet van de regeling kan ongeveer 15% van de scholen met de subsidie vanaf 2024 personeel voor een brugfunctie aanstellen. Dit komt naar schatting neer op ruim 900 basisscholen [...].”

“Een schoolbestuur ontvangt per vestiging in het primair onderwijs [...] een vast bedrag van € 120.000,– (wat neerkomt op € 40.000,– per schooljaar) zodat alle vestigingen voldoende middelen hebben om de brugfunctie goed in te kunnen zetten.”

AANTALLEN LEERLINGEN EN LERAREN OP SCHOLEN MET BRUGFUNCTIONARISSEN

Gegevens over het aantal personeelsleden per school (DUO, 2024) laat zien dat er in 2022/2023 gemiddeld ongeveer 17,1 FTE aan personeel werkt op een basisschool, en hier ongeveer 12,7 fte van onderwijzend personeel is. Het gemiddeld aantal leerlingen is ongeveer 225 per basisschool.

Dus als 900 basisscholen een brugfunctionaris krijgen heeft dat gemiddeld genomen betrekking op:

$$900 * 17,1 = 15390 \text{ FTE}$$

$$900 * 12,7 = 11430 \text{ onderwijzend FTE}$$

$$900 * 225 = 202500 \text{ leerlingen}$$

KORTETERMIJNBATEN DOOR VOORKOMEN VAN ANDERE MAATSCHAPPELIJKE KOSTEN

Tot slot, voor het voorkomen van maatschappelijke kosten op de kortere termijn, kunnen we niet leunen op de parameters van het CPB. Deze besparing wordt apart uitgerekend en betreft geen langetermijnbaten, maar baten die tijdens de (basis)schoolperiode worden geboekt. In die subsectie wordt op basis van eerder gepubliceerde casestudies een schatting gemaakt van voorkomen zorgkosten en een schatting gemaakt wat minder verwijzingen naar het speciaal onderwijs doen voor de kosten van de scholing van die leerlingen.