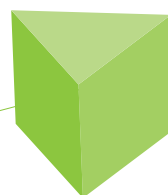
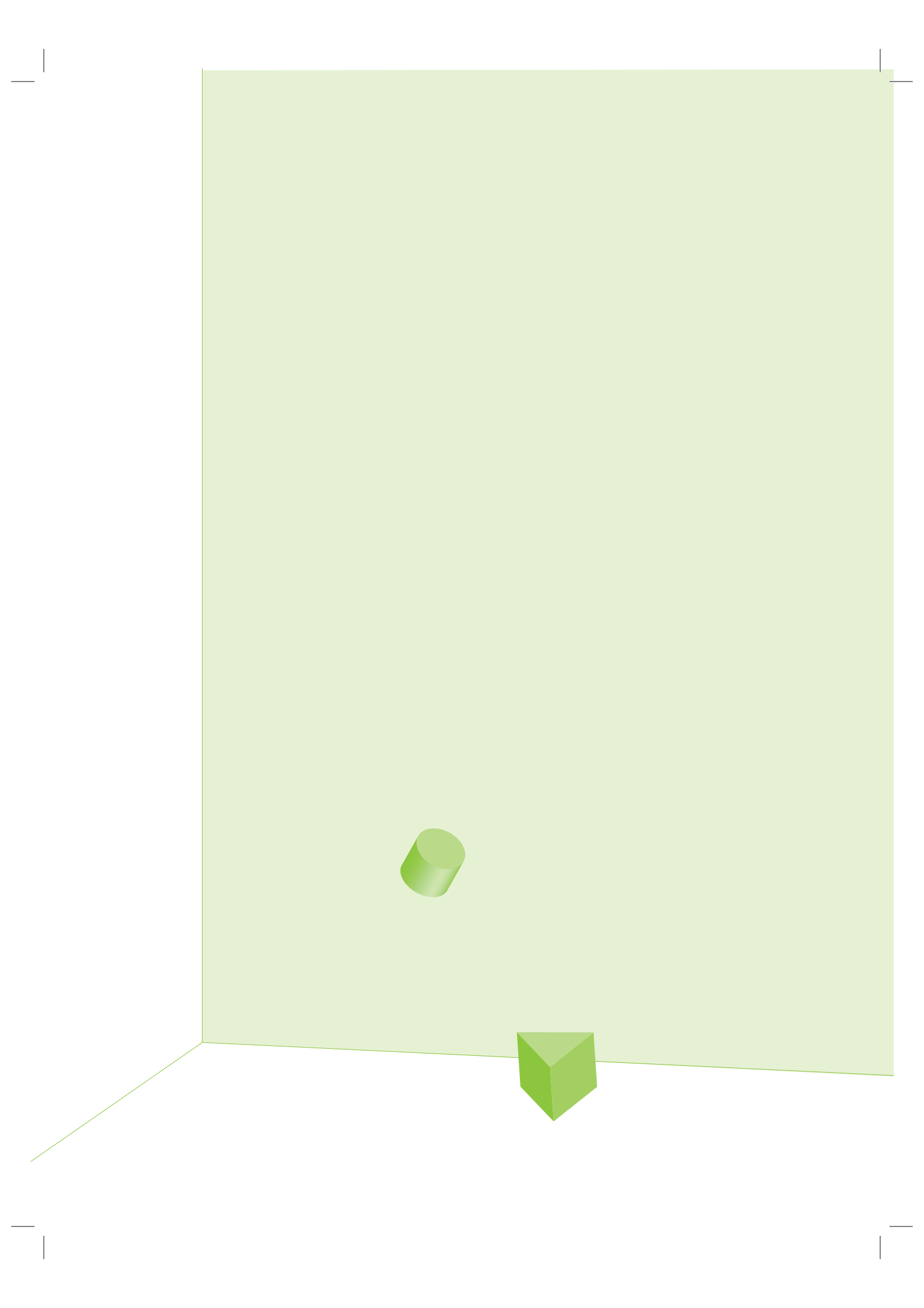


De kwaliteit van het speciaal basisonderwijs in 2005 en 2006



De kwaliteit van het
speciaal basisonderwijs
in 2005 en 2006





Voorwoord

De Inspectie van het Onderwijs heeft in 2005 en 2006 de kwaliteit van het speciaal basisonderwijs vastgesteld aan de hand van het waarderingskader voor het speciaal basisonderwijs.

Van iedere onderzochte school is een afzonderlijk kwaliteitsprofiel gemaakt. Dit rapport bevat het totaalbeeld van de kwaliteitsprofielen die in 2005 en 2006 zijn vastgesteld. Tevens wordt in het rapport, waar mogelijk, een vergelijking gemaakt met eerdere onderzoeken naar de kwaliteit van het speciaal basisonderwijs en het reguliere basisonderwijs.

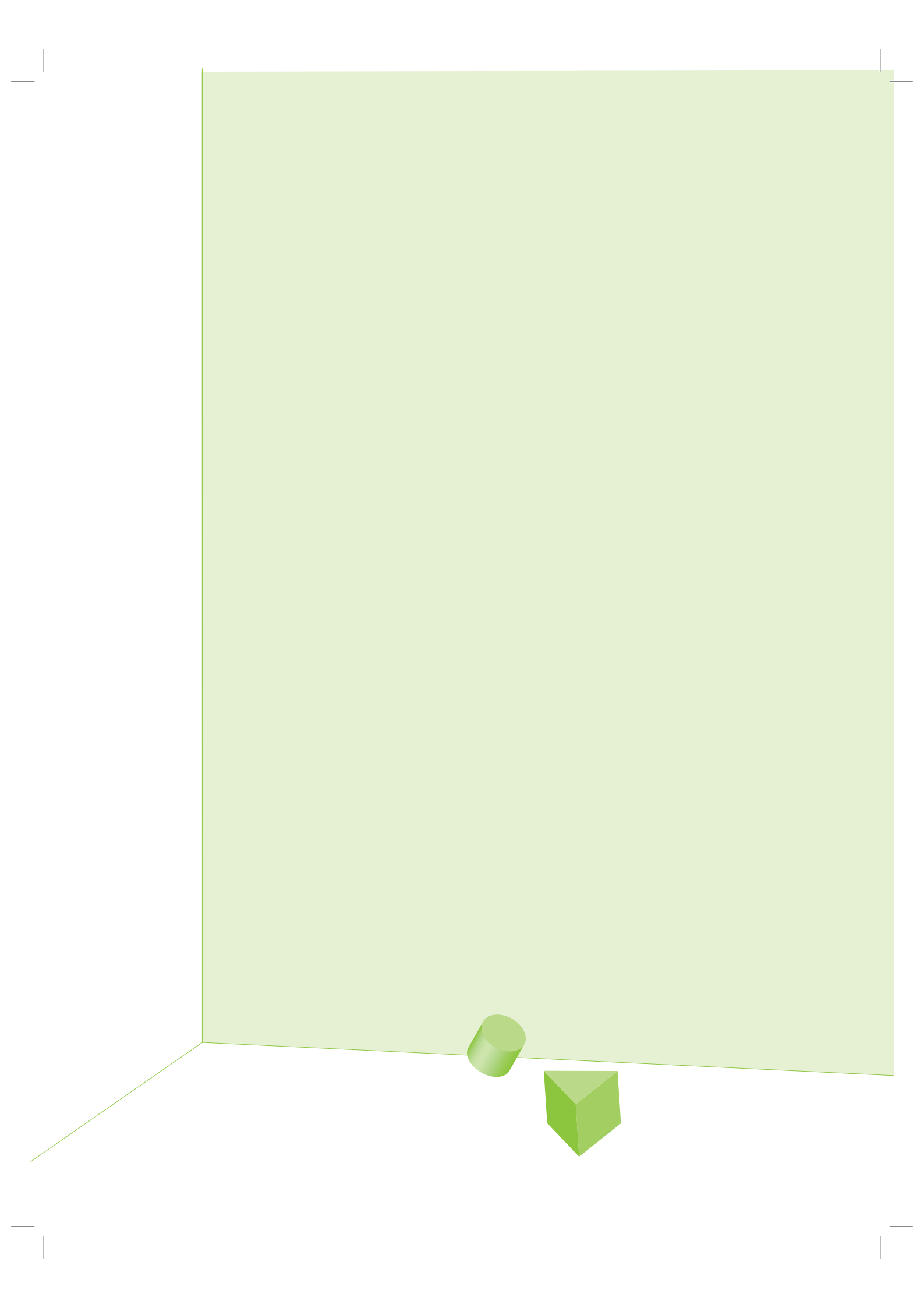
Hoewel over het algemeen verbetering van kwaliteit zichtbaar is en veel scholen werken aan kwaliteitsverbetering, is de kwaliteit van dit onderwijs momenteel op te veel scholen nog onvoldoende.

De Inspectie van het Onderwijs acht deze situatie zorgelijk. Dit omdat kwetsbare leerlingen niet het onderwijs krijgen waar ze, op grond van hun speciale onderwijsbehoeften, recht op hebben.

De Inspectie van het Onderwijs hoopt met dit onderzoek een bijdrage te leveren aan het ontwikkelen van beleid door de overheid en de onderwijsinstellingen om de kwaliteit van het onderwijs aanmerkelijk te verbeteren.

De hoofdinspecteur primair onderwijs en expertisecentra

Dr. L.S.J.M. Henkens
mei 2007



Inhoudsopgave

Samenvatting

Inleiding 13

1 Eerdere inspectieonderzoeken 15

- 1.1 De nulmeting van 2001/2002 15
- 1.2 Jaarlijks onderzoek 2003/2004 en 2004/2005 16

2 Huidige context van het sbo 19

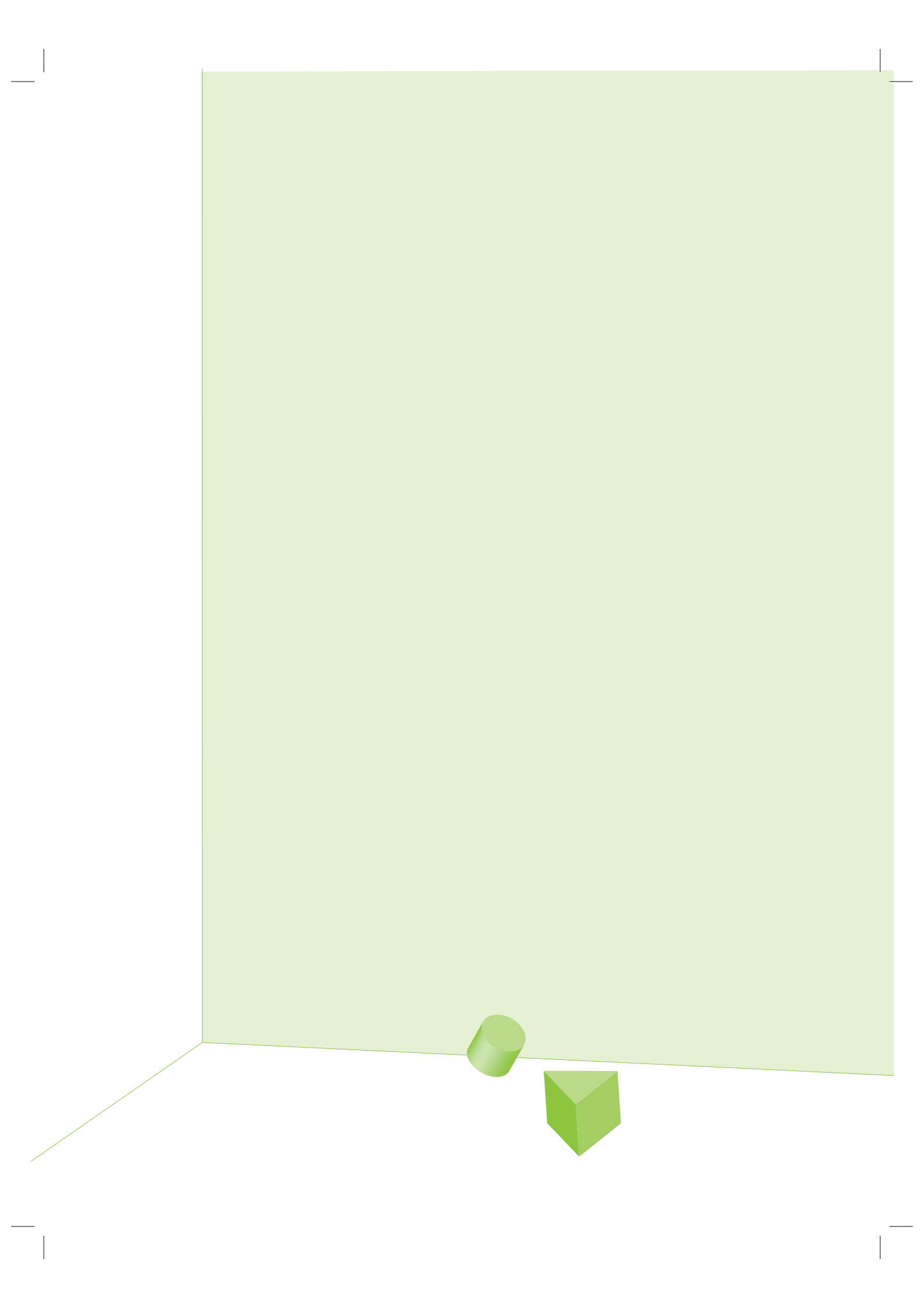
- 2.1 Samenwerkingsverbanden Weer Samen Naar School 19
- 2.2 Leerlingenpopulatie 20
- 2.3 Personeel 21
- 2.4 Bestuurlijke samenwerking 21
- 2.5 Leerlinggebonden financiering 22
- 2.6 Zorgplicht 22

3 Het nieuwe toezichtkader en consequenties 25

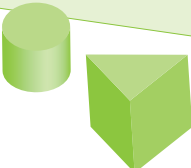
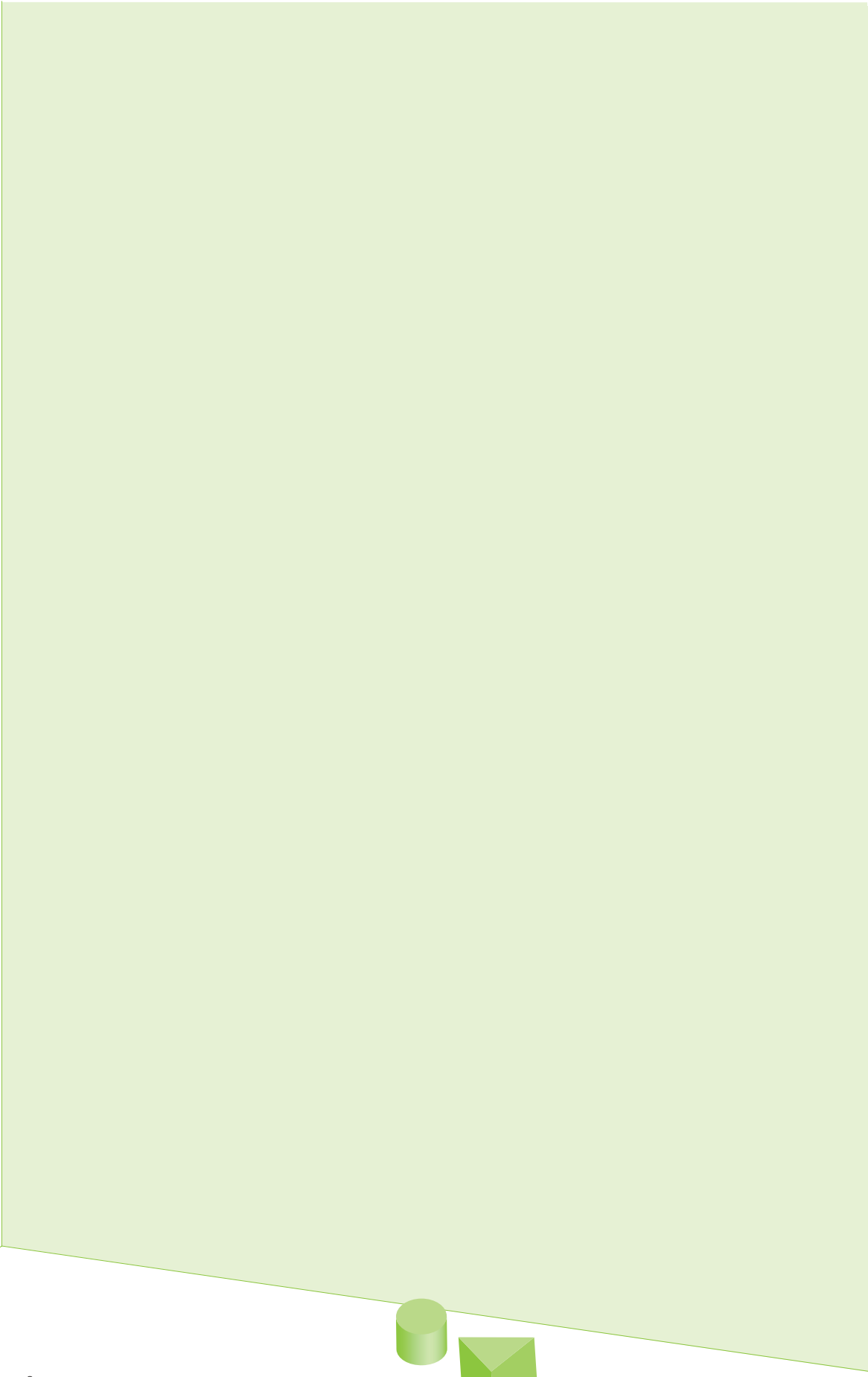
- 3.1 Vergelijkbaarheid van gegevens 25
- 3.2 Definiëring van begrippen 25
- 3.3 Sbo-indicatoren 26

4 Resultaten 29

- 4.1 Kwaliteitszorg 29
- 4.2 Leerstofaanbod 30
- 4.3 Onderwijstijd 31
- 4.4 Pedagogisch handelen 32
- 4.5 Didactisch handelen 33
- 4.6 Afstemming onderwijsleerproces 34
- 4.7 Actieve en zelfstandige rol 35
- 4.8 Schoolklimaat 35
- 4.9 Begeleiding 37
- 4.10 Zorg 38
- 4.11 Opbrengsten 39
- 4.12 Naar verwachting ontwikkelen 40
- 4.13 Schoolgrootte 41



5	Nadere analyse van de kwaliteit	43
5.1	Normering	43
5.2	Toezichtarrangement	45
5.3	Schoolgrootte	46
5.4	Ontwikkeling	46
5.5	Scholen met voldoende basiskwaliteit	46
5.6	Risicovolle scholen	46
5.7	Zwakke scholen	47
5.8	Zeer zwakke scholen	47
6	Resultaten Samenwerkingsverbanden WSNS	49
6.1	Sturing van de bovenschoolse zorg	49
6.2	Voorwaarden voor zorg en begeleiding	49
6.3	Uitvoering van de zorg	50
6.4	Kwaliteitszorg	50
6.5	Bewaking van de voortgang van zorgleerlingen	50
6.6	Overige knelpunten	51
6.7	Tot slot	51
7	Conclusies	53
7.1	Kwaliteit van het speciaal basisonderwijs	53
7.2	Context	56
7.3	Slotconclusie	56
	Literatuur	59
	Bijlage(n)	
	Percentage voldoende op de scores kernindicatoren	63



Samenvatting

Deze notitie rapporteert over het inspectietoezicht, zoals dat in 2005 en 2006 plaatsvond op de scholen voor speciaal basisonderwijs (sbo). In het schooljaar 2004/2005 telde Nederland 328 scholen voor sbo. De oordelen uit dit rapport zijn gebaseerd op bijna driehonderd scholen.

In het schooljaar 2001/2002 bezocht de inspectie alle scholen voor speciaal basisonderwijs (sbo) in het kader van de zogenaamde bestandsopname. Door de beperkte mate waarin de indicatoren van goed onderwijs voorkwamen, was de eindconclusie van de nulmeting dat de kwaliteit van het sbo als risicovol gekenschetst moest worden. Mede door een context waardoor bij veel scholen het water tot de lippen stond, zou het naar de mening van de inspectie zeker nog enige tijd duren voor zich een daadwerkelijk kwalitatief sterk speciaal basisonderwijs zou kunnen ontwikkelen.

De resultaten van dit onderzoek laten zien dat dit beeld inmiddels nuancering behoeft.

In vergelijking met 2002 is vooruitgang geboekt op de toen als onvoldoende beoordeelde kwaliteitsaspecten leerstofaanbod en leerlingenzorg. De landelijke percentages laten zien dat bij de planmatige uitvoering van de zorg sprake is van een verdubbeling van het aantal scholen dat in voldoende mate aan de te stellen eisen voldoet. Ook hebben ruim 2,5 keer zoveel scholen nu een leerstofaanbod voor Nederlandse taal en rekenen en wiskunde dat voldoet aan de kerndoelen.

In tegenstelling tot de nulmeting, waar werd gesproken over '(...) een context die overwegend belemmerend heeft gewerkt voor de kwaliteit van het sbo', blijkt dat de contextvariabelen voor het speciaal basisonderwijs zeker niet eenduidig negatief zijn. Diezelfde context heeft in toenemende mate juist een impuls gegeven aan de kwaliteitsverbetering. Verder hebben gerichte subsidies en aanvullende maatregelen er toe geleid dat scholen kansen kregen om wachtlijsten en deelnamecijfers, maar ook meer inhoudelijke aspecten als het methodisch aanbod, aan te pakken.

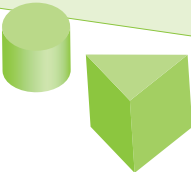
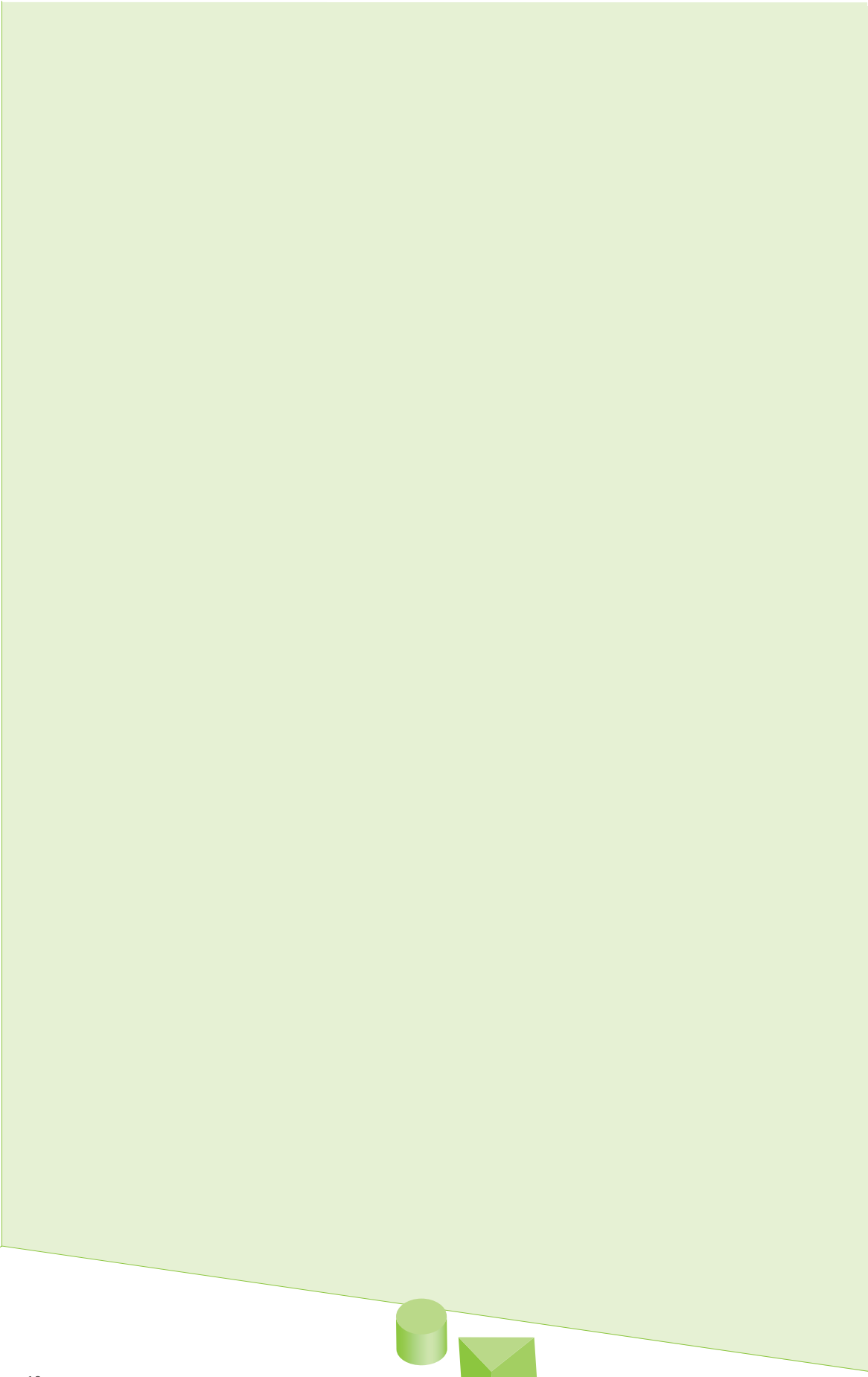
Toch is er nog steeds sprake van essentiële kwaliteitstekorten. Een groot aantal scholen heeft zich in 2005 en 2006 nog niet kunnen ontwikkelen tot kwalitatief voldoende scholen voor speciaal basisonderwijs. Slechts 45 procent van de scholen laat voldoende basiskwaliteit zien. Zij analyseren beter voordat zij hun instructie en verwerking afstemmen op verschillen en beschikken over een leerlingenzorg die over de hele linie op orde is. Deze scholen realiseren op deze twee aspecten significant betere resultaten. Toch is het bij driekwart van hen niet mogelijk geweest de opbrengsten te beoordelen.

Op 55 procent van de sbo-scholen is onvoldoende basiskwaliteit aangetroffen. Bepalend voor dit oordeel is met name het feit of scholen een ontwikkelingsperspectief formuleren voor de leerlingen en dit ook evalueren. Op ongeveer de helft van deze scholen is de basiskwaliteit op belangrijke indicatoren niet aangetroffen, maar is er wel sprake van voldoende ontwikkeling. Zij blijken op de meeste indicatoren niet significant lager te scoren dan het landelijk gemiddelde. Dit geldt niet voor het werken met een ontwikkelingsperspectief. Bij deze scholen is echter wel sprake van opbrengstgerichtheid, doordat zij concrete voornemens hebben tot het invoeren van dit perspectief.

De andere helft van deze scholen bestaat uit twee groepen. Dit zijn allereerst de zwakke scholen. Zij realiseren onvoldoende resultaten op de twee aspecten die hun bestaansgrond legitimeren, doordat ze hun onderwijsleerproces onvoldoende afstemmen op verschillen in onderwijsbehoeften en er niet in slagen een adequate leerlingenzorg te realiseren. Bovendien zijn zij in onvoldoende mate opbrengstgericht. Dit blijkt uit het feit dat zij zelden werken met een ontwikkelingsperspectief om vanuit het potentieel van een leerling te voorzien in een plannend aanbod. Hierdoor realiseren zij mogelijk onvoldoende resultaten. Ook is hun kwaliteitszorg in onvoldoende mate ondersteunend bij de schoolverbetering.

De tweede en, met 5 procent, kleinste groep zijn de zeer zwakke scholen. Zij realiseren alleen op het terrein van het pedagogisch handelen en het schoolklimaat overwegend positieve resultaten. Voldoende scores op de andere indicatoren zijn een uitzondering. Zij zijn inmiddels alle begonnen met een voor elke school specifiek traject van kwaliteitsverbetering. Van enkele scholen wordt het toezichtarrangement nog vastgesteld.

Zonder gerichte interventies zal een deel van de ruim tachtig zwakke of zeer zwakke scholen de aansluiting met de rest definitief missen. De dagelijkse consequenties voor de leerlingen van deze scholen noodzaken tot maatregelen. De inspectie zal in haar vervolgtoezicht aansluiten op de noodzakelijke kwaliteitsverbetering bij de onderscheiden groep scholen met onvoldoende basiskwaliteit.



Inleiding

Dit rapport beschrijft het inspectietoezicht, zoals dat in de jaren 2005 en 2006 plaatsvond op de scholen voor speciaal basisonderwijs (sbo). De oordelen uit dit rapport zijn gebaseerd op ruim driehonderd sbo-scholen. Het totale aantal sbo-scholen bedroeg 328 (schooljaar 2004/2005). Het toezicht is uitgevoerd op basis van het toezichtkader Primair Onderwijs (Inspectie van het Onderwijs, 2005); de onderzoeksvorm was het periodiek kwaliteitsonderzoek (pko).

Hoofdstuk 1 gaat in op twee eerdere reeksen inspectieonderzoeken. Dit is allereerst de nulmeting van 2001/2002. Drie jaar later werden de scholen opnieuw bezocht, nu met een jaarlijks onderzoek (jo). Ook hiervan worden kort de resultaten weergegeven.

In hoofdstuk 2 wordt de context van het sbo behandeld. Achtereenvolgens komen de samenwerkingsverbanden Weer Samen Naar School (WSNS), de veranderende leerlingenpopulatie, het personeel, de bestuurlijke samenwerking, de leerlinggebonden financiering en de zorgplicht aan bod.

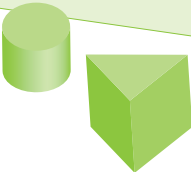
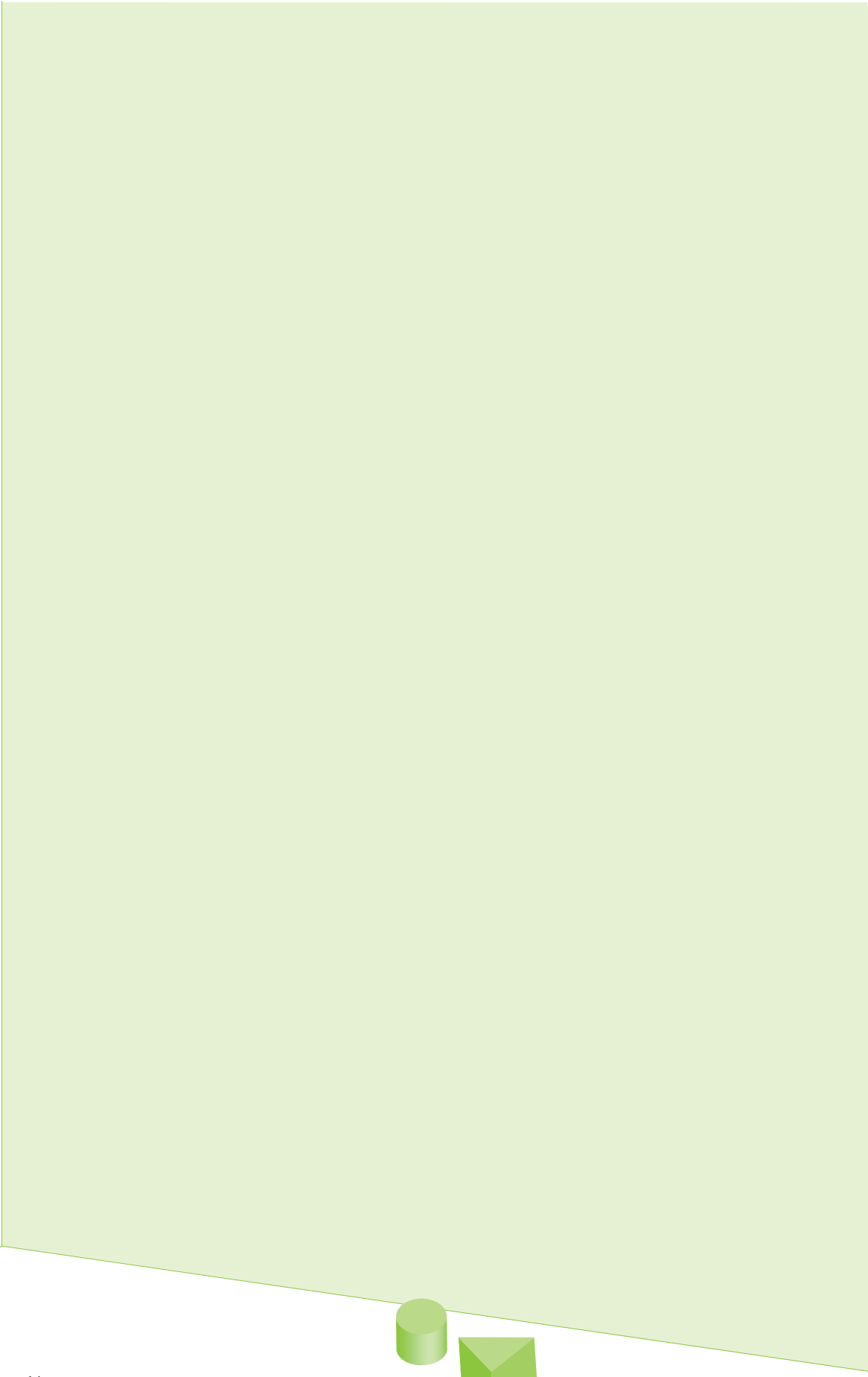
Hoofdstuk 3 heeft betrekking op het nieuwe toezichtkader. Met de komst van de nieuwe Wet op het onderwijstoezicht (WOT) bleek ook een nieuw kader voor het toezicht nodig. Dit kader, de begrippen en twee specifieke sbo-indicatoren worden in dit hoofdstuk beschreven.

Hoofdstuk 4 gaat in op de resultaten van het pko. Aan elk van de kwaliteitsaspecten uit het toezichtkader is een aparte paragraaf gewijd. Hierin wordt per aspect voor elke indicator nagegaan wat de resultaten zijn en hoe deze zich verhouden tot de nulmeting, (indien van toepassing) het eerdere jaarlijks onderzoek en de resultaten op deze indicator in het basisonderwijs.

Hoofdstuk 5 bevat een nadere analyse van de kwaliteit. Er wordt ingegaan op onder meer de normering, het toezichtarrangement en de schoolgrootte.

In 2004 heeft de inspectie een pilot uitgevoerd naar toezicht op de samenwerkingsverbanden Weer Samen Naar School (WSNS). De resultaten hiervan worden beschreven in hoofdstuk 6.

Hoofdstuk 7 bevat de conclusies van het onderzoek. Naar aanleiding van de resultaten worden onder andere de sterke en zwakke punten van het sbo beschreven. Het hoofdstuk eindigt met een slotconclusie.



1 Eerdere inspectieonderzoeken

Voorafgaand aan het huidige onderzoek bezocht de inspectie de scholen in het kader van regulier schooltoezicht (rst, schooljaar 2001/2002) en jaarlijks onderzoek (jo, 2003/2004 en 2004/2005). Over beide onderzoeken wordt in de paragrafen 1.1 en 1.2 kort gerapporteerd. Paragraaf 1.1 noemt tevens ontwikkelingen die in gang gezet zijn na de zogenaamde nulmeting.

1.1 De nulmeting van 2001/2002

In het schooljaar 2001/2002 bezocht de inspectie alle scholen voor speciaal basisonderwijs (sbo) in het kader van de zogenaamde bestandsopname. Het was het eerste bezoek aan een 'nieuw' schooltype, nadat de wetswijziging van 1998 de omzetting van voormalige lom- en mlk-scholen naar sbo-scholen in gang zette. Over deze schoolbezoeken verscheen een samenvattende rapportage (Inspectie van het Onderwijs, 2002). De belangrijkste conclusies hieruit waren:

- ◆ Vooral de context van de sbo-scholen was belemmerend voor de noodzakelijke ontwikkelingen. Fusies en reorganisaties waren complex en lang niet altijd goed voorbereid. Behalve op bestuurlijk niveau leidde dit ook op het personele vlak tot problemen. Doordat veel energie nodig was om de processen in de groep op gang te houden, ontbrak het aan tijd en ruimte voor kwaliteitszorg en professionalisering. In de groepen was een duidelijke toename merkbaar van leerlingen met een complexe problematiek, deels doordat meer leerlingen instroomden die eerder naar het speciaal onderwijs werden verwezen. Het was voor het sbo een zware opgave om te gaan met soms zeer uiteenlopende instructie- en ondersteuningsbehoeften.
- ◆ Het leerstofaanbod was op veel scholen smal, verouderd, niet samenhangend en niet systematisch opgebouwd. Uit veel methoden voor het regulier basisonderwijs werden eigen en vaak te beperkte keuzes gemaakt, mede doordat specifiek voor het sbo ontwikkelde methoden grotendeels ontbraken.
- ◆ Niet alle scholen hadden voldoende zicht op de leerprestaties en het tempo waarin de leerlingen vorderden (leerlingenzorg). Waar dit wel het geval was, leidde dit onvoldoende tot het systematisch vaststellen van hulpvragen. Met name de handelingsplanning bleef achterwege en gaf de indruk dat het de schoolteams aan deskundigheid ontbrak te werken met handelingsplannen met concrete (minimum)doelen.
- ◆ De opbrengsten konden nog niet worden beoordeeld, maar er werden al wel kanttekeningen bij geplaatst. Door het gemis van een goede toetsing ontbrak het aan signalering, maar ook aan de mogelijkheid om na te gaan of leerlingen voldoende profiteerden van de mogelijkheden van het sbo. Te weinig scholen hadden een planningsgerichte werkwijze; te veel scholen hanteerden een sterk volgende aanpak.

- ◆ De aspecten die betrekking hadden op het pedagogisch en didactisch handelen van de leraren in de groepen werden positief beoordeeld. Op vrijwel alle scholen werd een ondersteunend en veilig klimaat aangetroffen. Bij meer dan de helft van de scholen vond afstemming op verschillen tussen leerlingen plaats. Dit gebeurde vooral bij de verwerking en nog te weinig bij de instructie.
- ◆ Verreweg de meeste sbo-scholen planden voldoende onderwijstijd en realiseerden deze ook. Een meerderheid stemde de beschikbare leertijd in voldoende mate af op de onderwijsbehoeften van leerlingen.

De eindconclusie van de nulmeting was dat de kwaliteit van het speciaal basisonderwijs als risicovol gekenschetst moest worden. Dit door de beperkte mate waarin de indicatoren van goed onderwijs voorkwamen. Mede door een context waardoor bij veel scholen het water tot de lippen stond, zou het naar de mening van de inspectie zeker nog enige tijd duren voor zich een daadwerkelijk kwalitatief sterk speciaal basisonderwijs zou kunnen ontwikkelen.

De tekortkomingen in het sbo hebben geleid tot extra subsidies voor alle samenwerkingsverbanden Weer Samen Naar School (WSNS), tot een specifieke aanpak van samenwerkingsverbanden met wachtlijsten en/of te hoge deelnamecijfers aan het sbo en tot het zogenaamde WSNS+-beleid, dat zich richtte op specifieke knelpunten in de onderwijsontwikkeling van de samenwerkingsverbanden.

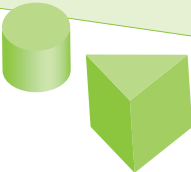
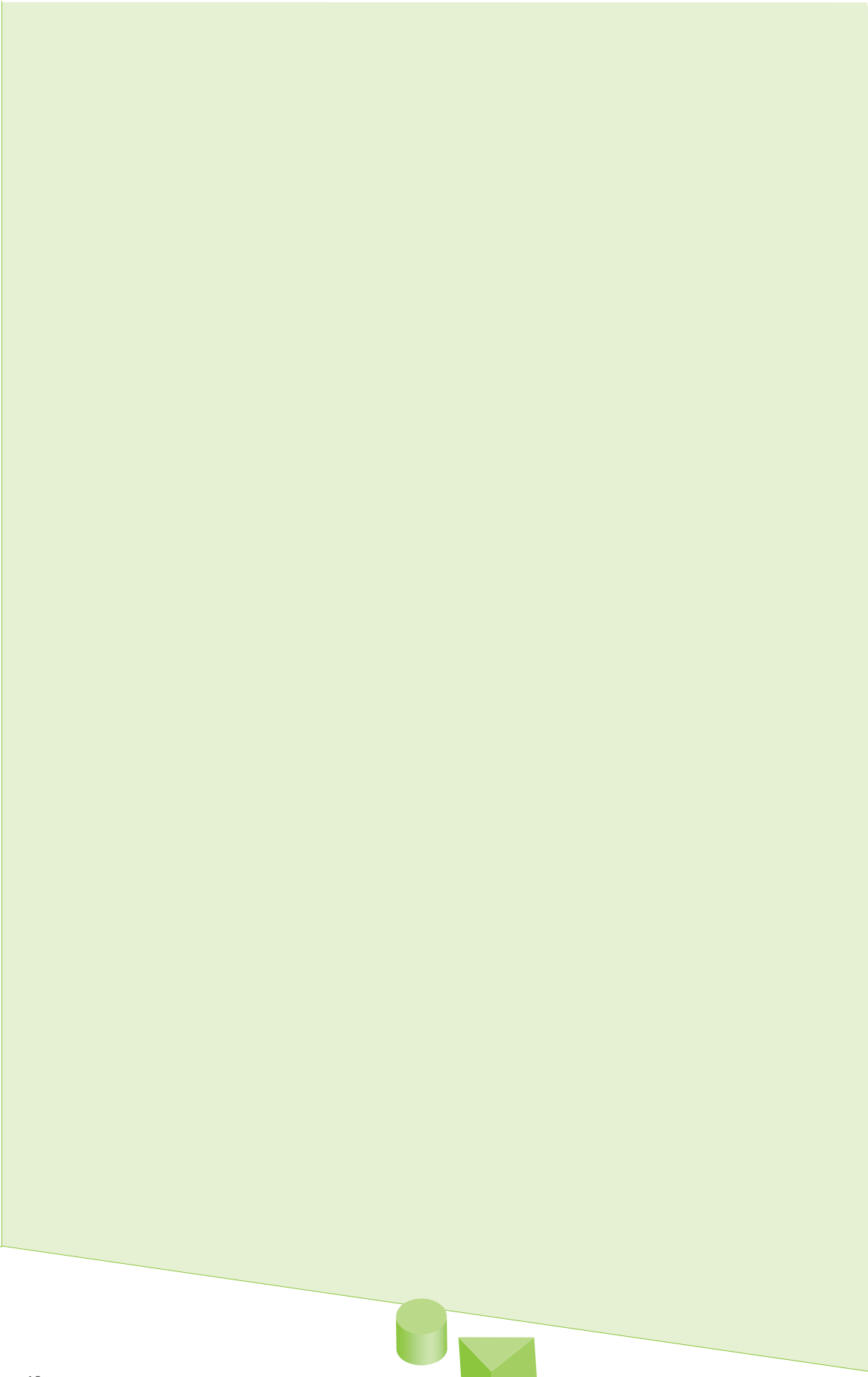
Tevens heeft de inspectie, in samenwerking met WSNS+, schoolportretten geschreven over goede praktijken in het sbo. Het ministerie van OCW stelde extra middelen ter beschikking voor een impuls in de ontwikkeling van een leerstofaanbod voor Nederlandse taal en rekenen en wiskunde, specifiek voor het sbo.

1.2 Jaarlijks onderzoek 2003/2004 en 2004/2005

In de schooljaren 2003/2004 en 2004/2005 werden alle scholen voor speciaal basisonderwijs opnieuw bezocht, ditmaal in het kader van een jaarlijks onderzoek (jo). Bij deze bezoeken werd een negental indicatoren beoordeeld. De belangrijkste conclusies van de inspectie luiden als volgt:

- ◆ Scholen voor speciaal basisonderwijs bleken hun achterstand op het gebied van de kwaliteitszorg in te lopen. Ruim 70 procent van de scholen werkte gericht aan de verbetering van de kwaliteit van hun onderwijs. De prioriteiten waren bepaald en vastgelegd en er was een planning opgesteld om de gestelde doelen te bereiken. Het bepalen en waarderen van de effecten van de verbeteractiviteiten dienden nog verbeterd te worden.
- ◆ De opbrengstgerichtheid was op de meeste sbo-scholen nog zwak ontwikkeld. Nog geen 10 procent slaagde er bij het jaarlijks onderzoek in zich te verantwoorden over de bereikte (eind)resultaten. Wel bleek dat inmiddels een derde van de scholen voor iedere leerling bij (of kort na) plaatsing een ontwikkelingsperspectief opstelde.

- ◆ De zorg en begeleiding (waar ook de leerlingenzorg in het nieuwe toezichtkader onder valt) bleek bij het jaarlijks onderzoek een flinke ontwikkeling te hebben doorgemaakt. Een ruime meerderheid van de scholen bleek bij de bezoeken in 2003-2005 op elk van de indicatoren voldoende te scoren. Ook de indicator over het planmatig uitvoeren van de zorg bleek in driekwart van de gevallen van voldoende niveau.



2 Huidige context van het sbo

In het onderwijs hebben diverse omstandigheden invloed op de kwaliteit van het onderwijs. Enerzijds zijn dit externe factoren, waar de scholen weinig vat op hebben. Maatschappelijke ontwikkelingen, wetgeving, overheidsbeleid of sterke wijzigingen in de leerlingenpopulatie zijn hier voorbeelden van. Anderzijds kunnen dit interne factoren zijn, zoals het bestuursbeleid of de huisvesting. Hoewel scholen in eerste instantie los van de omstandigheden worden beoordeeld, vormen interne en externe factoren vaak een deel van de verklaring voor de aangetroffen kwaliteit. De inspectie noemt deze omstandigheden de context van de school.

2.1 Samenwerkingsverbanden Weer Samen Naar School

Sinds de start van Weer Samen Naar School (WSNS) in 1992 is zowel in materieel als in immaterieel opzicht veel geïnvesteerd in het doel hiervan: de integratie van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in het regulier basisonderwijs. Deze omvangrijke operatie wordt in het schooljaar 2007/2008 afgesloten met activiteiten op het vlak van borging, implementatie, verspreiding en overdracht. Een cruciaal onderdeel van de operatie vormen de samenwerkingsverbanden WSNS, waarin schoolbesturen van reguliere en speciale basisscholen elkaar rond het thema leerlingenzorg vonden of probeerden te vinden. Maar juist ook binnen deze samenwerkingsverbanden blijken flinke verschillen. Twee van deze verschillen zijn bijvoorbeeld de taken van het sbo en het continuüm van zorg.

Landelijk laat het deelnamepercentage sinds 2002 een dalende lijn zien. Ten opzichte van 2002 is dit percentage 0,2 procent lager. In 2005 bedraagt het deelnamepercentage 3 procent. Ter vergelijking: bij de start van WSNS in 1992 was dit percentage 3,8 procent.

In 2002 bleken 67 van de in totaal 248 samenwerkingsverbanden een te hoog deelnamepercentage (meer dan 4,1 procent) en/of wachtlijsten te kennen. Van deze als zorgelijk getypeerde verbanden namen er 49 deel aan het project 'Specifieke aanpak'. Het hoofddoel van dit project was om wachtlijsten voor het speciaal basisonderwijs duurzaam te beëindigen. De verbeterplannen, die de samenwerkingsverbanden opstelden, hadden twee pijlers. Enerzijds het verbeteren van de kwaliteit van de leerlingenzorg van de basisscholen, waardoor de druk op het speciaal basisonderwijs zou afnemen. Anderzijds het verbeteren van bovenschoolse procedures. De inspectie, die tot taak had de uitvoering van de verbeterplannen te monitoren, constateerde dat veel inhoudelijke opbrengsten werden gerealiseerd. Bij het overgrote deel (60 procent) is aan alle projectverplichtingen voldaan; bij een kwart is dit op een of enkele projectverplichtingen na het geval. Van de overige verbanden was de voortgang van een of enkele activiteiten ernstig gestagneerd, maar waren de meeste activiteiten wel in voldoende mate afgerond. Slechts in één geval werd niet aan de projectverplichtingen voldaan. Wel merkte de inspectie op dat de duurzaamheid van de projectresultaten kwetsbaar zijn (Inspectie van het onderwijs, 2004a).

In 2004 heeft de Inspectie van het Onderwijs een pilot uitgevoerd naar toezicht op samenwerkingsverbanden WSNS. Een van de redenen was dat de Algemene Rekenkamer nadrukkelijk heeft gesteld dat toezicht op samenwerkingsverbanden WSNS gewenst is. De Inspectie van het Onderwijs heeft veertien samenwerkingsverbanden bezocht en de kwaliteit van de bovenschoolse zorgstructuur beoordeeld. De resultaten hiervan worden beschreven in hoofdstuk 6.

2.2 Leerlingenpopulatie

De grootte van de groep zorgleerlingen hangt af van de definiëring. Duidelijk is echter dat het bekostigingscriterium, dat uitgaat van 5 procent, door de scholen wordt ervaren als een onderschatting van het aantal zorgleerlingen. De Algemene Rekenkamer constateerde in 2005 dat ongeveer een kwart van de totale populatie van basisscholen en speciale basisscholen uit zorgleerlingen bestaat. Een jaar eerder kwam het ministerie van OCW tot de constatering dat een leraar in het basisonderwijs gemiddeld 7 van de 25 leerlingen (28 procent) als zorgleerling aanmerkt (ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2004).

Samenwerkingsverbanden investeren in activiteiten en ondersteuning om scholen en individuele leraren beter toe te rusten. Als dit echter niet of niet voldoende lukt, is de speciale basisschool de eerst aangewezen voor de opvang van deze leerlingen. Bij de schoolbezoeken blijkt dat met name de multiproblematiek in het sbo fors toeneemt, doordat veel basisscholen bij deze complexiteit overvraagd zijn.

Een hiermee samenhangende verschuiving in de leerlingenpopulatie doet zich voor bij leerlingen die zijn geïndiceerd voor het speciaal onderwijs en die met een budget (de 'rugzak') onderwijs krijgen in het regulier of speciaal basisonderwijs. Zeker in regio's waar er plaatsingsproblemen op cluster 4-scholen zijn, fungeert de sbo-school soms als 'wachtkamer'. Opvallend is ook de toename in het sbo van leerlingen met een indicatiestelling 'zeer moeilijk lerend' (cluster 3). Verder geven sbo-scholen vaker aan dat de capaciteiten van hun leerlingen flink teruglopen en dat de lom-leerling van weleer nauwelijks nog voorkomt.

Ook het aantal anderstalige leerlingen in het sbo neemt in absolute zin toe. Hun aantal is tussen 1994/1995 en 2005/2006 gestegen van 7.390 naar 9.250 leerlingen. Procentueel betekent dit een stijging van 13 naar 19 procent. Ter vergelijking: in het basisonderwijs steeg het percentage anderstaligen van 13 naar 15 procent. Leerlingen uit achterstandsgroepen blijken anderhalf tot tweemaal zo vaak naar scholen voor sbo en so te worden verwezen.

2.3 Personeel

Bij de nulmeting van 2002 constateerde de inspectie dat de toename van leerlingen met een complexe problematiek een zware opgave vormde voor het personeel van sbo-scholen. Scholen voor sbo hebben meer moeite dan scholen voor regulier basisonderwijs bij het invullen van vacatures bij ziekteverzuim. Hierbij speelt de zwaarte van de gemiddelde groep zeker een rol. De uitstroom van personeel uit het sbo bleek groter dan in andere onderwijssectoren. Ook het ziekteverzuim was hoog. Tevens waren fusies en de afname van het leerlingenaantal van invloed op de uitstroom.

Het komt bij het sbo vaker voor dat leerlingen bij ziekte van hun leraar geen onderwijs ontvangen. Uit de vragenlijsten van de schoolbezoeken bij het pko blijkt dat zes van de tien scholen wel eens groepen leerlingen naar huis hebben moeten sturen wegens ziekte van leraren of onvervulde vacatures. Bijna de helft van de scholen zegt dat dit soms het geval was, terwijl 10 procent zegt dit vaak te hebben moeten doen.

Mede door het in 2002/2003 gestarte project 'Opleiden in de school sbo' is er meer aandacht geweest voor gerichte professionalisering en integraal personeelsbeleid. Ruim 60 procent van de scholen voor sbo heeft hieraan deelgenomen. Een evaluatie van dit project laat positieve gevolgen zien, maar toont tevens aan dat de implementatie van de ingezette trajecten en activiteiten nog aandacht vraagt.

Een andere impuls kwam van een serie schoolportretten over het sbo, die in opdracht van het ministerie van OCW door de inspectie werden samengesteld. Hierin werden succesvolle scholen beschreven (Inspectie van het Onderwijs, 2004c). In de huidige situatie lijken jonge leraren toch de weg te hebben gevonden naar het sbo. Hoewel uitval van startend personeel zich voordoet, voorzien interne kwaliteitszorg en professionalisering beter in coaching en begeleiding. Een intensievere vorm van samenwerking met pabo's zou deze instroom van jonge leraren nog verder kunnen verbeteren. Desondanks lijkt een samenwerking, die verder gaat dan stage, nog weinig voor te komen.

2.4 Bestuurlijke samenwerking

In het schooljaar 2004/2005 telde Nederland 328 scholen voor sbo. In de huidige situatie blijkt dat de contacten tussen besturen op het niveau van het samenwerkingsverband vaak het begin waren van bestuurlijke samenwerking en fusies. Dit heeft geleid tot een afname van het aantal eenpitters onder de sbo-scholen tot 14 procent.

Toch is gebleken dat deze schaalvergroting ook nadelen heeft. Zo blijkt dat de in de praktijk gegroeide samenwerking tussen scholen soms niet wordt gehonoreerd door de nieuwe bevoegde gezagsorganen. Ook blijken bij deze schaalvergroting soms andere dan inhoudelijke motieven een rol te hebben gespeeld. Zo komt het voor dat de financiële situatie of huisvesting doorslaggevend waren (of zijn) bij de fusiebeslissing.

2.5 Leerlinggebonden financiering

Leerlinggebonden financiering (lgf) richt zich op het opnemen van voor het speciaal onderwijs geïndiceerde leerlingen in een zo regulier mogelijke schoolsetting. De in §2.2 genoemde 'rugzak' voorziet in de financiële middelen hiervoor.

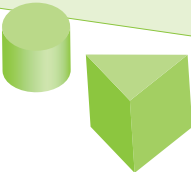
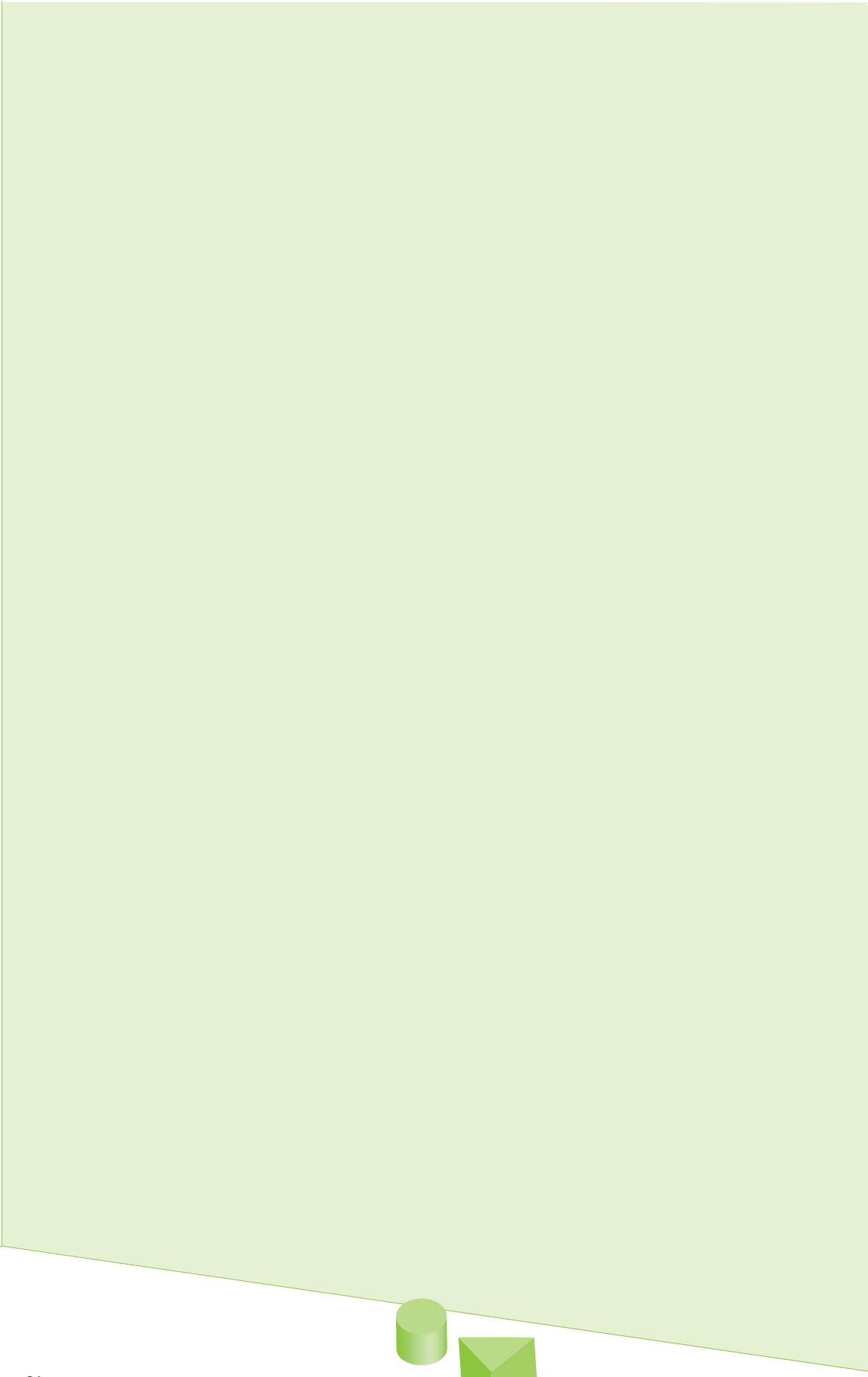
In oktober 2005 ging het om in totaal 9.975 leerlingen in het regulier basisonderwijs en 1.234 leerlingen in het speciaal basisonderwijs (CFI, oktober 2005). Op het totaal aantal leerlingen in het sbo bedraagt het percentage rugzakleerlingen 2,5 procent. Voor het regulier basisonderwijs is dit 0,6 procent.

Het zicht op de opbrengst van lgf is gezien de relatief korte looptijd van deze ontwikkeling nog beperkt. Wel zijn er onderzoeksgegevens van het project 'Gewoon Anders' in Almere. In dit project nemen leerlingen met een beperking deel aan regulier onderwijs in een verhouding die een verdubbeling betekent van het landelijke percentage. Het onderzoek toont aan dat een kwart van de leraren, na eigen ervaringen met een leerling met beperkingen in de klas, een omslag maakt van een positieve naar een negatieve houding ten opzichte van integratie. Hoewel de rest van de leraren, al dan niet met voorwaarden, positief is, spreekt het onderzoek over een hoge 'integratieslijtage' bij leerkrachten (Hamstra, 2004).

2.6 Zorgplicht

Leerlinggebonden financiering raakt ook de nieuwe benadering van het omgaan met zorgleerlingen, die wordt aangeduid als zorgplicht. Het is het voornemen dat scholen en hun besturen een 'zorgplicht' krijgen om alle leerlingen een passend onderwijsarrangement aan te bieden. Als de school, waar ouders hun kind aanmelden, zelf niet in staat is hiervoor te zorgen, zal die in het zorgarrangement moeten regelen dat de leerling op een andere school onderwijs kan volgen.

De voorgestelde (invoering van de) zorgplicht houdt de sbo-scholen bezig en baart sommige zelfs zorgen, zo blijkt uit schoolbezoeken. Sommige scholen vrezen een toestroom van leerlingen met zwaardere problemen, die volgens de wet ook geplaatst moeten worden; andere scholen zien hierin juist een kans om hun eigen expertise, bijvoorbeeld op het terrein van autisme, uit te breiden en hierop te anticiperen.



3 Het nieuwe toezichtkader en consequenties

Met een zekere regelmaat passen toezicht en onderwijswetgeving zich aan veranderende maatschappelijke opvattingen aan. Dit geldt ook voor de wijze waarop de Inspectie van het Onderwijs haar toezicht op de scholen uitoefent en de toezichtkaders die zij hierbij gebruikt. In het verlengde van de nieuwe Wet op het onderwijstoezicht (WOT) is ook het toezicht op het primair onderwijs aangepast. In de loop van 2003 is een toezichtkader Primair Onderwijs vastgesteld (Inspectie van het Onderwijs, 2003).

Het regulier schooltoezicht (rst) waarmee de scholen voor speciaal basisonderwijs in 2001/2002 zijn bezocht, is opgevolgd door het periodiek kwaliteitsonderzoek (pko). Deze verandering brengt voor de rapportage enkele consequenties met zich mee. Dit betreft de vergelijkbaarheid van de gegevens, de definiëring van begrippen en de introductie van nieuwe specifieke sbo-indicatoren. Elk van deze consequenties komt in de volgende paragrafen aan de orde.

3.1 Vergelijkbaarheid van gegevens

Uit het oogpunt van een optimale vergelijkbaarheid zou een tweede meting met hetzelfde instrumentarium als de nulmeting van 2001/2002 moeten worden uitgevoerd. Het voorgaande geeft al aan dat dit niet het geval is. De eerste consequentie van het nieuwe toezichtkader is dat het soms lastig is ontwikkelingen in de kwaliteit tussen regulier schooltoezicht en pko kwantitatief uit te drukken. Toch is er vanzelfsprekend een grote overlap tussen de indicatoren van de nulmeting en de huidige pko-indicatoren. De kern van goed onderwijs is immers een behoorlijk consistent geheel. Wel is er sprake van andere accenten of een andere clustering van indicatoren.

Voor deze rapportage is een analyse uitgevoerd met indicatoren uit het pko die:

- ◆ qua lading of inhoud identiek zijn met die van het regulier schooltoezicht;
- ◆ overeenkomsten vertonen, maar niet identiek zijn;
- ◆ nieuw of geheel anders zijn.

Deze vergelijking geldt voor het gehele primair onderwijs, dus ook voor de reguliere basisscholen.

3.2 Definiëring van begrippen

In eerdere publicaties was het standpunt van de inspectie dat de kenmerken van de leerlingen (en vaak ook hun voorgeschiedenis in het basisonderwijs) betekenen dat elke leerling in het sbo als zorgleerling te beschouwen is (Inspectie van het Onderwijs, 2003, 2004b). De komst van het nieuwe toezichtkader gaat uit van een meer gedifferentieerde kijk op het begrip 'zorgleerling'.

Het hoofdstuk over zorg en begeleiding uit het Onderwijsverslag van 2005 stelt dat zorgleerlingen leerlingen zijn die zich in het onderwijs niet zonder extra hulp naar hun vermogen kunnen ontwikkelen. Uitgangspunt is dat alle leerlingen begeleiding krijgen, terwijl leerlingen met bijzondere onderwijsbehoeften aangepaste zorg behoeven (Inspectie van het Onderwijs, 2006).

Aan de basis van de afweging of een leerling een zorgleerling is, ligt een systeem dat de prestaties en ontwikkelingen van de leerlingen in kaart brengt en volgt. Afspraken over criteria voor uitval bepalen voor welke leerlingen extra begeleiding in de vorm van zorg noodzakelijk is. Het gaat er, net als op een reguliere basisschool, om dat er leerlingen zijn die zich conform het opgestelde ontwikkelingsperspectief ontwikkelen en leerlingen voor wie dit niet het geval is. Voor deze laatste groep is de zorg bedoeld.

3.3 Sbo-indicatoren

Een aantal constatering heeft geleid tot twee nieuwe, specifiek voor het speciaal basisonderwijs opgenomen indicatoren: 10.3 ('de school stelt bij plaatsing voor iedere leerling een ontwikkelingsperspectief vast') en 10.5 ('de school volgt of de leerling zich ontwikkelt conform het ontwikkelingsperspectief en maakt naar aanleiding hiervan beredeneerde keuzes').

Bij het regulier schooltoezicht bleek dat de opbrengsten van de sbo-scholen niet konden worden gewaardeerd. Vanuit de verantwoordingsfunctie bestond hiervoor, evenals voor het regulier basisonderwijs, echter wel een noodzaak. Uit de gesprekken met een aantal scholen, met name met enkele voorlopers op dit terrein, bleek het verwachte uitstroomperspectief van de leerling een goede eerste aanzet. Om recht te doen aan de complexiteit en de dynamiek, introduceerde de inspectie hier toe de term 'ontwikkelingsperspectief'. Bij de jaarlijkse onderzoeken van 2003/2004 en 2004/2005 werd deze term voor het eerst opgenomen in een indicator. Indicator 10.3 vormt de basis voor de opbrengstgerichtheid. Met een dossieranalyse en door eigen aanvullend onderzoek stelt de school de mogelijkheden en beperkingen (de belemmerende en compenserende factoren) van iedere leerling vast. Zo spoedig mogelijk na plaatsing stelt men op basis hiervan een ontwikkelingsperspectief voor iedere leerling vast. In dit perspectief geeft de school de verwachte ontwikkeling voor een bepaalde periode aan. Het ontwikkelingsperspectief is gebaseerd op de verwachte uitstroom en is sturend voor het aanbod aan de leerling.

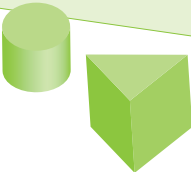
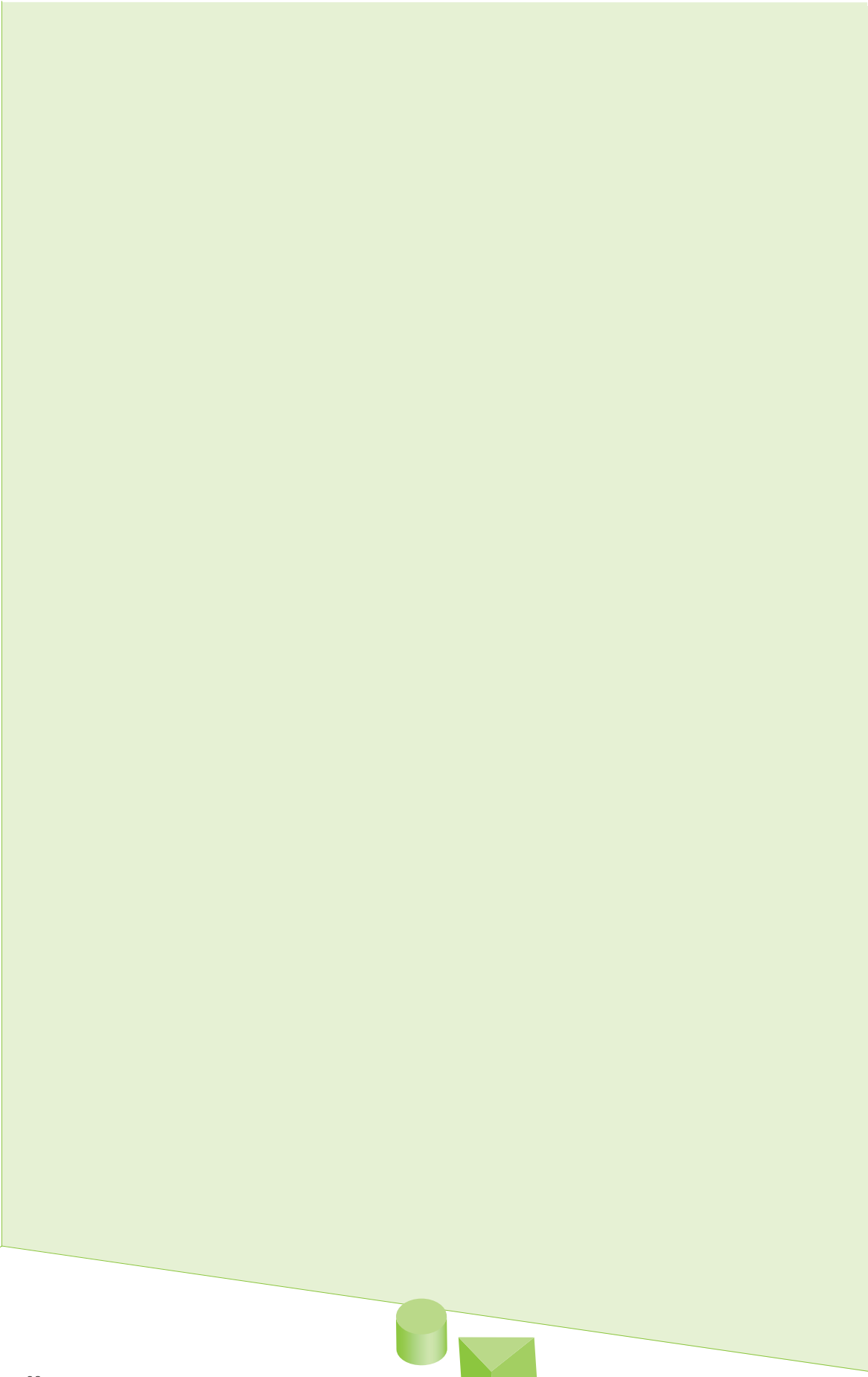
Leraren in het sbo blijken betere resultaten te behalen als zij bij het signaleren van problemen bij hun leerlingen nagaan hoe de groep als geheel het doet, welke spreiding daarin blijkt en nagaan welke activiteiten en welke manier van werken hij of zij aan bod hebben laten komen in de lessen (Kooiman, Hofman, Doolaard en Guldmond, 2005). Hoewel prestatiegerichtheid niet synoniem is met opbrengstgerichtheid, is er een overlap. De inspectie heeft dit vertaald in de tweede indicator en formuleert dit als het plannend (in tegenstelling tot volgend) inrichten van het onderwijsleerproces. Op basis van een methodeonafhankelijke toetsing stelt de school minstens eenmaal per jaar voor iedere leerling vast of de ontwikkeling gunstiger, conform of ongunstiger is dan het eerdere ontwikkelingsperspectief (indicator 10.5).

Op basis hiervan handhaaft de school het perspectief of stelt zij dit bij. Dit leidt voor elke leerling tot een afweging en beredeneerde keuzes voor het plannend inrichten van het onderwijsleerproces (in het bijzonder van het leerstofaanbod) en zijn of haar doorstroom binnen de school.

De twee indicatoren zijn opgenomen in de basisset voor het primair onderwijs, maar zijn specifiek bedoeld voor het speciaal basisonderwijs en worden ook alleen bij deze schoolsoort beoordeeld. Wel spelen ze een rol bij de beoordeling op reguliere basisscholen als besloten wordt sbo-geïndiceerde leerlingen niet te verwijzen.

De inspectie gaat er vanuit dat, op basis van een methodeonafhankelijke toetsing, de school minstens eenmaal per jaar voor iedere leerling vaststelt of de ontwikkeling gunstiger, conform of ongunstiger is dan het eerdere ontwikkelingsperspectief. Op basis hiervan handhaaft de school het perspectief of stelt dit bij. Dit leidt voor elke leerling tot een afweging en beredeneerde keuzes voor het plannend inrichten van het onderwijsleerproces (in het bijzonder van het leerstofaanbod) en zijn/haar doorstroom binnen de school. Beide indicatoren maken deel uit van het aspect 'begeleiding' en wegen zwaar in de beoordeling van de school.

In het volgende hoofdstuk komen, gekoppeld aan de kwaliteitsaspecten, de resultaten van deze en alle overige indicatoren die tijdens het pko zijn beoordeeld aan bod.



4 Resultaten

In dit hoofdstuk worden de resultaten van het pko speciaal basisonderwijs gepresenteerd. Per kwaliteitsaspect wordt één tabel gepresenteerd. Kwaliteitsaspect 2, de voorwaarden voor kwaliteitszorg, is pro memorie (p.m.) omdat het niet tot de standaardset van het pko behoort.

Bij lang niet alle indicatoren kan een vergelijking met het rst worden gemaakt. Waar dit wel kan, staat een percentage vermeld. Dit percentage staat voor 'in voldoende mate'. Bij het pko en bij het jo worden hiermee de oordelen '3' en '4' bedoeld. Bij het rst werd de tweedeling voldoende/onvoldoende gebruikt en is het percentage het toen gegeven oordeel 'voldoende'.

Tijdens het jaarlijks onderzoek van 2003/2004 en 2004/2005 is een aantal indicatoren van de zorg en begeleiding beoordeeld. Daarom is bij de kwaliteitsaspecten 10 en 11 een extra kolom 'jo sbo' met de betreffende percentages opgenomen.

Als een indicator uit het pko sbo qua lading of inhoud overeenkomt met een indicator uit het rst, dan staat in de kolom rst het percentage vermeld. Dit is voor zestien indicatoren het geval.

Negen indicatoren vertonen overeenkomsten. Voor deze percentages staat het teken \approx . Bij het vergelijken en interpreteren van de getallen is dan enige terughoudendheid geboden.

Als geen vergelijking gemaakt kan worden, staat er het teken - . Dit is ook het geval als de indicator wel is beoordeeld bij het pko sbo, maar niet tot de standaardset behoort voor het regulier basisonderwijs.

4.1 Kwaliteitszorg

Kwaliteitszorg behoort niet tot de basisset van het pko-kader. Het aspect wordt doorgaans in het jaar vóór het pko tijdens een jaarlijks onderzoek beoordeeld. Tijdens het pko sbo is het aspect niet op alle scholen beoordeeld.

Tabel 4.1 Kwaliteitsaspect 1 - De school zorgt systematisch voor behoud en verbetering van de kwaliteit van haar onderwijs

nr.	Indicator	% sbo	% bao
1.1	De school heeft inzicht in de verschillen in onderwijsbehoeften van haar leerlingenpopulatie		
1.2	De school evalueert jaarlijks systematisch de kwaliteit van haar opbrengsten.	29	59
1.3	De school evalueert regelmatig het leren en onderwijzen.	49	54
1.4	De school werkt planmatig aan verbeteractiviteiten.	68	66
1.5	De school borgt de kwaliteit van het leren en onderwijzen.	47	55
1.6	De school rapporteert aan belanghebbenden inzichtelijk over de gerealiseerde kwaliteit van het onderwijs.	44	54

Bijna zeven van de tien sbo-scholen werkt planmatig aan verbeteractiviteiten. De score op deze voor de kwaliteitszorg belangrijke indicator geeft aan dat de scholen voor speciaal basisonderwijs zich in hun streven naar kwaliteitsverbetering goed ontwikkelen. Zij doen hierbij niet onder voor het regulier basisonderwijs.

Sbo-scholen lijken, iets minder dan basisscholen, in een cyclus van vier jaar het leren en onderwijzen te evalueren. Op de helft van de sbo-scholen voor sbo zijn, mede door een zelfevaluatie, doelen vastgelegd en meetbaar gemaakt. Het meten, analyseren en waarderen van de mate waarin de gestelde doelen worden gerealiseerd, krijgt op deze scholen voldoende aandacht.

De scholen voor speciaal basisonderwijs staan wel fors op achterstand bij het jaarlijks systematisch evalueren van de kwaliteit van de opbrengsten. Bijna negen van de tien scholen hanteren instrumenten en procedures om de ontwikkeling van hun leerlingen te volgen. Maar op slechts drie van de tien scholen worden deze (toets)gegevens ook gebruikt om vast te stellen of de kwaliteit van de opbrengsten ook voldoende is. Het trekken van conclusies voor het onderwijs en het schoolbeleid (mede) op basis van trendanalyses is te weinig ontwikkeld.

4.2 Leerstofaanbod

Het leerstofaanbod werd bij het rst overwegend als zwak beoordeeld. Het aanbod was op veel scholen verouderd, smal, niet samenhangend en niet systematisch opgebouwd. Leraren in het sbo maakten eigen en vaak beperkte keuzes uit methoden voor het regulier basisonderwijs, mede doordat specifiek voor het sbo ontwikkelde methoden grotendeels ontbraken.

Tabel 4.2 Kwaliteitsaspect 3 - Het leerstofaanbod bereidt de leerlingen voor op het vervolgonderwijs

nr.	Indicator	% sbo	% rst	% bao
3.1	De aangeboden leerinhouden voor Nederlandse taal en voor rekenen en wiskunde zijn dekkend voor de kerndoelen.	81	≈44,4 ≈58,1	97
3.4	De leerinhouden voor Nederlandse taal en voor rekenen en wiskunde worden aan voldoende leerlingen aangeboden tot en met het niveau van leerjaar 8.	91	76,0	96
3.5	De leerinhouden in de verschillende leerjaren sluiten op elkaar aan.	57	32,4	65
3.6	De leerinhouden voor Nederlandse taal en rekenen en wiskunde zijn afgestemd op de onderwijsbehoeften van individuele leerlingen.	94	≈90,0	96
3.8	De school met een substantieel aantal leerlingen met een taalachterstand biedt leerinhouden aan bij Nederlandse taal die passen bij de onderwijsbehoeften van deze leerlingen.	85	70,4	92

Acht van de tien scholen beschikt inmiddels over een aanbod voor Nederlandse taal én voor rekenen en wiskunde dat aan de kerndoelen voldoet. Ten opzichte van het rst is dit percentage twee keer zo hoog. Bij de invoering van dit aanbod zijn door verreweg de meeste sbo-scholen ook de materialen voor het niveau van leerjaar 8 aangeschaft en worden deze indien mogelijk ook gebruikt.

Wel is het aantal scholen waar dit het geval is, lager dan in het basisonderwijs. Bij de nulmeting ontbrak het een kwart van de sbo-scholen nog aan deze materialen.

Het percentage scholen dat een leerstofaanbod heeft dat is afgestemd op de onderwijsbehoeften van individuele leerlingen, komt overeen met het percentage reguliere basisscholen. Hier voldoet 6 procent niet aan, wat in de praktijk overeenkomt met ongeveer twintig scholen. Zij beschikken, ongeacht hun doelgroep, niet in voldoende mate over materialen om de leerinhouden af te stemmen op de onderwijsbehoeften van zowel zwakkere als de relatief betere leerlingen.

Met de nieuwe middelen en materialen sluiten ook de leerinhouden in de verschillende leerjaren beter op elkaar aan. Op bijna zes van de tien scholen is dit nu van een voldoende niveau. Het sbo blijft hierin wel achter ten opzichte van het reguliere basisonderwijs. Waar de doorgaande lijn nog niet op orde is, betreft het allereerst de aansluiting van het aanbod in de kleutergroepen op de overige onderbouwgroepen. Verder heeft de invoering van de nieuwe methoden nog niet in voldoende mate een consistente rode draad door de school tot gevolg heeft gehad. Nog steeds maken leraren te vaak eigen keuzes of blijken zij delen van de leerstof over te slaan. Vastgelegde afspraken op schoolniveau zijn lang niet in alle gevallen voorhanden.

Iedere sbo-school kent een substantieel aantal leerlingen met een taalachterstand. Toch is bij 15 procent van hen niet duidelijk hoe de school weloverwogen keuzes heeft gemaakt om tegemoet te komen aan deze achterstand. Dit is, hoewel ook dit ten opzichte van het rst is verbeterd, nog altijd een behoorlijk percentage. Uit de directievragenlijst blijkt dat slechts een kwart van de scholen gebruik maakt van methoden, leergangen en/of materialen voor de sociaal-emotionele ontwikkeling. Dit aanbod is bij het pko niet apart beoordeeld.

4.3 Onderwijstijd

Op indicatorniveau is het aspect onderwijstijd beperkt vergelijkbaar met de indicatoren die tijdens het regulier schooltoezicht zijn beoordeeld. Vergelijken kan wel bij het aspect 'efficiënt gebruik maken van de geplande onderwijstijd'.

Tabel 4.3 Kwaliteitsaspect 4 - De leerlingen krijgen voldoende tijd om zich de leerinhouden eigen te maken

nr.	Indicator	% sbo	% rst	% bao
4.1	De school heeft voor Nederlandse taal en rekenen en wiskunde onderwijstijd gepland conform het landelijk gemiddelde van scholen met een vergelijkbare leerlingpopulatie.	88	-	-
4.4	De leraren maken efficiënt gebruik van de geplande onderwijstijd.	89	84,2	97
4.5	De school stemt de hoeveelheid tijd voor leren en onderwijzen bij Nederlandse taal en rekenen en wiskunde af op de onderwijsbehoeften van leerlingen.	68	≈77,2	87 ≈70,8

Bij het rst bleek bijna een vijfde van de scholen (16 procent) de geplande onderwijstijd in onvoldoende mate te besteden aan onderwijsactiviteiten. Bij het pko is dit percentage gereduceerd tot 11 procent.

Op een van de tien sbo-scholen is dus sprake van een onvoldoende efficiënt klas-senmanagement. Op deze scholen wordt te weinig aandacht besteed aan het doel van de les, gaat er tijd verloren aan organisatorische aspecten en ordeverstoringen en moeten leerlingen onnodig lang wachten op instructie en/of het kunnen uitvoeren van opdrachten. Ook het wisselen van niveaugroep speelt waarschijnlijk een rol. Het sbo blijft bij deze indicator achter bij het regulier basisonderwijs, waar dit 3 procent is.

Bijna negen van de tien scholen hebben in hun roosterplanning minimaal 50 procent van de onderwijstijd gereserveerd voor onderwijs in Nederlandse taal en rekenen en wiskunde. Bij deze scholen wordt gemiddeld ruim negen uur aan Nederlandse taal besteed en ruim vier uur aan rekenen en wiskunde. Een vergelijkingspercentage met het basisonderwijs ontbreekt.

Voor de afstemming van de onderwijstijd op de onderwijsbehoeften zijn twee vergelijkingspercentages uit het rst opgenomen. Deze hebben respectievelijk betrekking op de afstemming en op het variëren van de onderwijstijd. Gemiddeld gezien is dit percentage 74 procent. Dit is vergelijkbaar met het aantal sbo-scholen dat op deze indicator tijdens het pko voldoende scoort.

Bijna drie van de tien sbo-scholen passen de onderwijstijd voor Nederlandse taal en rekenen en wiskunde voor subgroepen of voor individuele leerlingen niet aan als toetsen op tussenmomenten tegenvallen of juist meevallen. Op 68 procent van de sbo-scholen blijkt dat deze differentiatie in onderwijstijd voor subgroepen of individuele leerlingen wel plaatsvindt.

4.4 Pedagogisch handelen

Het feit dat vijf indicatoren van dit kwaliteitsaspect deel uitmaken van het pko sbo illustreert het belang van het pedagogisch handelen voor dit onderwijstype. Veel leerlingen stromen immers in het sbo in vanuit een onderwijssituatie die zij lang niet altijd als veilig en ondersteunend hebben ervaren. Bij de hier beoordeelde indicatoren ligt de nadruk op de situatie in de klas.

Tabel 4.4 Kwaliteitsaspect 5 - Het pedagogisch handelen van de leraren leidt tot een fysiek en psychisch veilige en ondersteunende leeromgeving

nr.	Indicator	% sbo	% rst	% bao
5.1	De leraren geven de leerlingen positieve persoonlijke aandacht.	99	-	-
5.2	De leraren tonen in gedrag en taalgebruik voor alle leerlingen respect.	99	99,1	-
5.3	De leraren zorgen ervoor dat leerlingen op een respectvolle manier met elkaar omgaan.	99	98,2	100
5.4	De leraren bevorderen het zelfvertrouwen van de leerlingen.	99	98,2	-
5.5	De leraren maken weloverwogen gebruik van complimenten en correcties.	97	-	-

Evenals bij het rst, blijkt ook bij het pko het pedagogisch klimaat vrijwel altijd veilig en ondersteunend. Elk van de indicatoren laat een zeer hoog percentage voldoende zien. Ondanks de cumulatie van problematieken, vooral ook op het gebied van gedrag, blijken vrijwel alle leraren in voldoende mate bij te dragen aan het creëren van een fysiek en psychisch veilige leeromgeving.

4.5 Didactisch handelen

Op indicatorniveau is het aspect didactisch handelen beperkt vergelijkbaar met de indicatoren die tijdens rst zijn beoordeeld. Dit komt omdat een deel van de oorspronkelijke tien rst-indicatoren is opgegaan in andere of is geordend onder een ander kwaliteitsaspect (naast aspect 5, ook 6 en 7).

Tabel 4.5 Kwaliteitsaspect 6 - Het didactisch handelen van de leraren ondersteunt het leren van de leerlingen

nr.	Indicator	% sbo	% rst	% bao
6.1	De leraren realiseren een taakgerichte werksfeer.	98	≈95,6	99
6.2	De leraren zorgen voor een goede structuur in de onderwijsactiviteiten.	90	≈97,4	-
6.3	De leraren leggen duidelijk uit.	96	96,1	97
6.5	De leraren geven expliciet onderwijs in strategieën voor denken en leren.	59	29,6	67
6.6	De leraren geven de leerlingen feedback op hun leer- en ontwikkelingsproces.	46	≈96,6	-

Een vergelijking kan wel gemaakt worden bij het duidelijk uitleggen. Leraren in het speciaal basisonderwijs leggen niet beter of slechter uit dan tijdens de nulmeting en doen het op deze indicator ook niet beter of slechter dan hun collega's uit het regulier basisonderwijs.

Vrijwel zonder uitzondering zorgen sbo-leraren voor een sfeer waarin goed geluisterd en geconcentreerd gewerkt kan worden. Mede op basis van duidelijke gedragsregels zorgen zij voor een ordelijk verloop van het onderwijsleerproces waarin rust en orde heerst. Het klassenmanagement dat hiervoor nodig is, is bij deze indicator dus positiever beoordeeld dan bij het kwaliteitsaspect tijd, waar werd geconstateerd dat onderwijstijd soms verloren gaat.

Een vergelijking met het rst is ook mogelijk bij het geven van onderwijs in strategieën voor denken en leren. Werd bij het rst het expliciet onderwijzen hiervan slechts in drie van de tien gevallen aangetroffen, bij het pko blijkt dit aantal te zijn verdubbeld.

De invoering van methoden is ook van invloed op het aanbrenge van een goede structuur in de onderwijsactiviteiten. Hoewel het vergelijkingspercentage betrekking heeft op het doelmatig organiseren van het onderwijsleerproces en dus ruimer is, blijken negen van de tien leraren deze goede structuur te hanteren. Omdat in het sbo veel leerlingen zitten die deze structuur nodig hebben, maar deze zelf moeilijk kunnen aanbrenge, is dit een belangrijke indicator.

Het overgrote deel van de leerlingen blijkt te kunnen rekenen op een werkwijze waarbij de leraar zijn les op een voorspelbare wijze voorstructureert en deze structuur ook volgt. Een vergelijking met het basisonderwijs ontbreekt, omdat de indicator daar geen deel uitmaakt van de basisset.

De sbo-scholen scoren het laagst op het gebied van het geven van feedback op het leer- en ontwikkelingsproces aan de leerlingen.

Zes van de tien sbo-leraren geeft in onvoldoende mate mondelinge en/of schriftelijke feedback op het antwoord of het resultaat van leerlingen, dan wel op de wijze waarop dit tot stand is gekomen. Deze leraren stimuleren leerlingen te weinig om te reflecteren op hun leer- en ontwikkelingsproces en/of ruimen hier te weinig tijd voor in.

4.6 Afstemming onderwijsleerproces

De afstemming van het onderwijsleerproces én de zorg en begeleiding vormen samen de twee pijlers van het sbo. De afstemming op de onderwijsbehoeften is in het sbo cruciaal omdat hier de noodzakelijke verfijning van het (ortho)didactisch en (ortho)pedagogisch handelen plaatsvindt. Deze verfijning werkt preventief en moet voorkomen dat leerlingen verder uitvallen. Bovendien is een beter afgestemd onderwijsleerproces een doorslaggevende reden voor een sbo-verwijzing en een voorwaarde om de ontstane achterstand in te lopen.

Tabel 4.6 Kwaliteitsaspect 7 - De leraren stemmen het onderwijsleerproces af op de onderwijsbehoeften van hun leerlingen

nr.	Indicator	% sbo	% rst	% bao
7.1	De leraren volgen de vorderingen van hun leerlingen systematisch.	82	-	94
7.2	De leraren analyseren de vorderingen van de leerlingen om vast te stellen wat de aanpassingen van het aanbod en/of het onderwijsleerproces moeten zijn voor de groep.	58	-	-
7.3	De leraren stemmen de instructie en verwerking af op de verschillen in ontwikkeling tussen de leerlingen.	62	≈58,5 ≈84,2	53

Leraren blijken in 82 procent van de scholen de vorderingen van hun leerlingen systematisch te volgen. Het betreft bij deze indicator met name de methodische voortgangstoetsing en observatie. Dit komt overeen met het percentage scholen dat beschikt over een methodisch aanbod voor Nederlandse taal en rekenen en wiskunde dat aan de kerndoelen voldoet. Of deze percentages met elkaar verband houden, is niet zeker. Wel is het zo dat alle recente methoden beschikken over een (vaak uitgebreide) vorderingenregistratie. Ter vergelijking: basisscholen beschikken in 97 procent van de gevallen over een aanbod dat aan de kerndoelen voldoet en 94 procent volgt systematisch de vorderingen.

Met deze constatering hangt echter ook de conclusie samen dat op bijna 20 procent van de sbo-scholen leraren de vorderingen en ontwikkeling van hun leerlingen onvoldoende en/of onvoldoende regelmatig bepalen. Omdat afstemming in het sbo per definitie nodig is en dat deze begint met een overzichtelijke vorderingenregistratie op groepsniveau, is dit aantal te hoog. Dit heeft immers gevolgen voor het analyseren en differentiëren.

Het ligt in de lijn dat dit ook de leraren zijn die in onvoldoende mate in staat zijn tot preventief didactisch handelen, waarbij zij de instructie en verwerking afstemmen op de verschillen in ontwikkeling tussen de leerlingen. Vier van de tien leraren in het speciaal basisonderwijs stemmen hun onderwijs in onvoldoende mate af. Bij de nulmeting werden de afstemming tijdens de instructie en de afstemming tijdens de verwerking nog afzonderlijk beoordeeld.

Bij het pko moet voor het oordeel 'voldoende' aan beide indicatoren worden voldaan. Als beide indicatoren samen worden genomen, zou het percentage van de nulmeting ongeveer 56 procent zijn. Het ligt voor de hand dat het percentage sbo-leraren dat de afstemming tijdens de verwerking realiseert, ook nu groter zal zijn dan het aantal leraren dat de instructie afstemt op verschillen.

4.7 Actieve en zelfstandige rol

De actieve en zelfstandig rol van leerlingen kwam zowel bij de nulmeting, het didactisch handelen als bij het pedagogisch handelen aan bod. De formulering van de indicator kwam bij het didactisch handelen grotendeels overeen.

Tabel 4.7 Kwaliteitsaspect 8 - De leerlingen spelen een actieve en zelfstandige rol binnen de onderwijsactiviteiten

nr.	Indicator	% sbo	% rst	% bao
8.1	De leerlingen zijn actief betrokken bij de onderwijsactiviteiten.	94	96,1	97
8.3	De leerlingen hebben verantwoordelijkheid voor de organisatie van hun eigen leerproces die past bij hun ontwikkelingsniveau.	26	40,0	51

Een vergelijkbaar percentage van de sbo-leerlingen als bij het rst is bij het periodiek kwaliteitsonderzoek actief betrokken bij de onderwijsactiviteiten. Leerlingen in het basisonderwijs laten een vergelijkbare score zien.

Bij driekwart van de sbo-leerlingen wordt in het onderwijsleerproces weinig aandacht besteed aan de ontwikkeling van zelfstandig werken en van de eigen verantwoordelijkheid. Het aantal leerlingen in het regulier basisonderwijs, dat deze mogelijkheden wél krijgt, is twee maal zo groot als in het sbo.

4.8 Schoolklimaat

Het feit dat zes indicatoren uit dit kwaliteitsaspect deel uitmaken van het pko sbo, geeft het belang aan van het schoolklimaat voor dit onderwijstype. Bij kwaliteitsaspect 5 lag de nadruk op de situatie in de klas en werd geconstateerd dat het pedagogisch klimaat vrijwel altijd veilig en ondersteunend is. Bij dit kwaliteitsaspect 9, het schoolklimaat, komt vooral ook de omgang buiten de lesactiviteiten aan de orde. Vergelijkingscijfers ontbreken grotendeels. Bij de nulmeting was dit aspect niet opgenomen en ook bij het regulier basisonderwijs worden tijdens het pko slechts twee indicatoren beoordeeld.

Tabel 4.8 Kwaliteitsaspect 9 - De sfeer op school is veilig en ondersteunend voor de leerlingen

Nr. Indicator	% sbo	% bas
9.3 De ouders/verzorgers tonen zich betrokken bij de school door de activiteiten die de school op dat gebied onderneemt.	97	99
9.4 De leerlingen en het personeel tonen in gedrag en taal ook buiten de lessen respect voor elkaar.	99	-
9.5 De leerlingen en het personeel voelen zich aantoonbaar veilig op school.	97	98
9.7 De school heeft inzicht in de beleving van de sociale veiligheid door leerlingen en personeel en in incidenten die zich op het gebied van de sociale veiligheid voordoen.	48	-
9.8 De school heeft een uitgewerkt veiligheidsbeleid gericht op preventie van incidenten.	61	-
9.9 De school heeft een uitgewerkt veiligheidsbeleid gericht op het optreden na incidenten.	51	-

Bijna alle ouders in het sbo tonen zich betrokken bij de activiteiten die de school onderneemt, al wordt de bijna maximale score van de scholen voor regulier basis-onderwijs niet gehaald. Ook in het aantoonbaar veilig voelen ontlopen regulier en speciaal basisonderwijs elkaar nauwelijks. Dit is, zeker met de toename van gedragsproblemen, een positief gegeven. De vrijwel maximale score op de indicator die beoordeelt of leerlingen en personeel in gedrag en taal in en buiten de lessen respect voor elkaar tonen, is in lijn met 'zich veilig voelen'.

Het drietal indicatoren die meer de systematiek en het beleid voor een veilig en ondersteunend schoolklimaat raken, zijn minder op orde. Zo weet de helft van de scholen op basis van een systematisch afgenomen peiling en jaarlijkse analyses van bijvoorbeeld incidenten, hoe leerlingen en personeel hun veiligheid beleven. De andere helft van de scholen heeft dit inzicht in de beleving van de sociale veiligheid niet, peilt dit minder dan eens per twee jaar bij de leerlingen zelf of heeft op een te impliciete of te beperkte manier een eigen inschatting gemaakt. Deze scholen beschikken over weinig gegevens om veiligheidsbeleid te formuleren of waar nodig te actualiseren.

Scholen beschikken vaker over uitgewerkt veiligheidsbeleid om incidenten te voorkomen, dan over beleid hoe na deze incidenten op te treden. Op zes van de tien scholen is, bijvoorbeeld in de vorm van protocollen, beleid vastgesteld voor de omgang tussen leerlingen onderling, leerlingen en personeel, alsook personeel en ouders. Deze geledingen zijn actief betrokken bij het opstellen van het beleid en kennen dat wat is afgesproken. Op deze scholen zijn personeelsleden met specifieke taken op het gebied van de sociale veiligheid en is het personeel ook vaak geschoold in hoe incidenten te voorkomen.

Op de helft van de scholen bestaat ook uitgewerkt veiligheidsbeleid over hoe op te treden na incidenten. Deze scholen bestraffen incidenten onmiddellijk en beschikken over draaiboeken voor verschillende typen incidenten. De rol van de schoolleiding en andere personeelsleden bij het optreden na incidenten is er duidelijk en ook voor de veroorzakers en de slachtoffers is vastgelegd wat er dient te gebeuren.

4.9 Begeleiding

In het pko zijn twee nieuwe, specifiek voor het speciaal basisonderwijs ontwikkelde indicatoren opgenomen. Beide zijn onderdeel van het kwaliteitsaspect begeleiding. De derde indicator beoordeelt of de school gebruik maakt van een samenhangend systeem van instrumenten en procedures om de prestaties en de ontwikkeling van de leerlingen te volgen. Het gaat dan om landelijk genormeerde, valide en betrouwbare toetsen, ten minste op het gebied van Nederlandse taal en rekenen en wiskunde. Methodegebonden toetsen en gestructureerde observaties vormen een aanvulling, maar zijn secundair.

Tabel 4.9 Kwaliteitsaspect 10 - De begeleiding is erop gericht dat de leerlingen zich naar hun mogelijkheden ontwikkelen

nr.	Indicator	% sbo	% jo	% rst	% bao
10.1	De school gebruikt een samenhangend systeem van instrumenten en procedures voor het volgen van de prestaties en de ontwikkeling van de leerlingen.	88	-	71,4	92
10.3	De school stelt bij plaatsing voor iedere leerling een ontwikkelings-perspectief vast.	41	32	-	n.v.t.
10.5	De school volgt of de leerling zich ontwikkelt conform het ontwikkelings-perspectief en maakt naar aanleiding hiervan beredeneerde keuzes.	34	-	-	n.v.t.

In vergelijking met de nulmeting van 2002 heeft het sbo hierin een stap vooruit gezet. Een van de conclusies was toen dat te weinig scholen voldoende zicht hadden op de leerprestaties en het tempo waarin de leerlingen vorderden. Hanteerden toen nog zeven van de tien scholen deze landelijk genormeerde instrumenten om de leerlingen te volgen, inmiddels is dit op bijna negen van de tien scholen het geval. Op deze scholen voorzien procedures in hoe deze instrumenten te gebruiken en ook over de interpretatie van de verkregen gegevens zijn op teamniveau afspraken gemaakt.

Bij het rst gaf 78 procent van de op deze indicator als onvoldoende beoordeelde scholen aan beleidsvoornemens te hebben. Deze blijken voor het grootste deel ook te zijn nagekomen. Wel blijft het sbo bij deze indicator achter bij het basisonderwijs. Een veertigtal sbo-scholen gebruikt geen samenhangend systeem van instrumenten en procedures om leerlingen te volgen en kan dus niet geobjectiveerd vaststellen hoe zij zich sinds hun plaatsing ontwikkelen.

Slechts vier van de tien sbo-scholen stellen inmiddels voor hun leerlingen een ontwikkelingsperspectief vast. Bij de jaarlijkse onderzoeken van 2003/2004 en 2004/2005 was dit ruim dertig procent. Slechts 34 procent van de sbo-scholen volgt of de leerling zich ontwikkelt conform het ontwikkelingsperspectief en maakt naar aanleiding hiervan beredeneerde keuzes.

4.10 Zorg

Samen met het kwaliteitsaspect begeleiding is zorg een van de twee pijlers van het speciaal basisonderwijs. Tezamen met de afstemming van het onderwijsleerproces is het de bestaansgrond voor deze vorm van onderwijs.

Een van de conclusies van de nulmeting van 2002 was dat leerlingenzorg, zoals het kwaliteitsaspect toen heette, als zwak werd beoordeeld. Er was onvoldoende zicht op de leerprestaties en hulpvragen werden te weinig systematisch vastgesteld. Het was echter met name de vertaling in een handelingsplanning die te vaak achterwege bleef en die tot twijfel leidde over de deskundigheid om te werken met handelingsplannen met concrete (minimum)doelen.

Tabel 4.10 Kwaliteitsaspect 11 - De leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften krijgen passende zorg

nr.	Indicator	% sbo	% jo	% rst	% bao
11.1	De school signaleert vroegtijdig welke leerlingen zorg nodig hebben.	80	78	-	-
11.2	Op basis van een analyse van de verzamelde gegevens, bepaalt de school de aard van de zorg voor de zorgleerlingen.	76	87	72,2	79
11.3	De school voert de zorg planmatig uit.	66	75	32,2	69
11.4	De school gaat de effecten van de zorg na.	60	78	≈65,6	63
11.5	De school betreft de ouders/verzorgers van leerlingen bij de zorg van hun kind.	94	96	-	-
11.6	De school waarborgt de structurele samenwerking met ketenpartners waar noodzakelijke interventies op leerlingniveau haar eigen kerntaak overschrijden.	96	-	-	-

Een eerste vergelijking van het pko met de nulmeting laat zien dat met name het werken met een handelingsplanning duidelijk is verbeterd. Veel scholen die voornemens hadden geformuleerd bij het oordeel 'onvoldoende', blijken hier ook werk van te hebben gemaakt.

Toch blijkt niet iedere school die (bijvoorbeeld) beleidsvoornemens had voor de handelingsplanning, deze ook te hebben gerealiseerd. In 68 procent was deze handelingsplanning onvoldoende; 69 procent van deze scholen had wel beleidsvoornemens hiertoe. Als deze zouden zijn gerealiseerd, had 47 procent van deze scholen nu een voldoende handelingsplanning gehad. Samen met de 32 procent die dit in 2002 al had, zou 79 procent nu voldoende moeten zijn. Uit de tabel blijkt dat dit echter 66 procent is. Ruim een op de tien scholen is er dus niet in geslaagd de voornemens ook daadwerkelijk uit te voeren.

Begeleiding gaat over in zorg als blijkt dat de leerling zich niet ontwikkelt zoals verwacht. Vier van de tien scholen kunnen hiervoor het ontwikkelingsperspectief gebruiken; andere scholen hanteren bij hun toetsen criteria voor uitval. In relatie tot de kenmerken van de leerlingenpopulatie en op basis van het gebruikte leerlingvolgsysteem hebben acht van de tien scholen criteria vastgelegd of hanteren zij het perspectief om vroegtijdig te signaleren welke leerlingen zorg nodig hebben. Dit percentage komt vrijwel overeen met de gegevens uit het jo van 2003/2004 en 2004/2005.

Met de signalering begint de cyclus van planmatig handelen. De volgende stap hierbij is dat de verzamelde gegevens over het leer- en ontwikkelingsproces van de leerling worden geanalyseerd en eventueel worden aangevuld met diagnostisch onderzoek. Analyse en diagnose leiden tot een onderbouwde planning van het (ortho-)pedagogisch en/of (ortho-)didactisch handelen in de vorm van een individueel handelingsplan. Op een kwart van de sbo-scholen is deze stap, waarin de curatieve zorg wordt voorbereid, in onvoldoende mate herkenbaar. Dit percentage blijft hierdoor achter bij de oordelen tijdens de jaarlijkse onderzoeken.

Dit is ook het geval bij het planmatig uitvoeren van de (curatieve) zorg. Uit de praktijk van de lessen en uit het leerlingdossier blijkt dat op een derde van de sbo-scholen niet consequent wordt gewerkt aan de uitvoering van de afspraken die in de handelingsplanning zijn gemaakt.

De laatste stap van het planmatig handelen, het vaststellen van de effecten van de zorg, laat een zelfde beeld zien. Vier van de tien scholen gaan in onvoldoende mate na of de doelen uit de handelingsplanning zijn gerealiseerd of het hulptraject adequaat was en of deze evaluatie leidt tot keuzes voor het vervolg.

Scholen voor sbo blijken, evenals bij het jaarlijks onderzoek, wel in vrijwel alle gevallen de ouders/verzorgers van leerlingen te betrekken bij de zorg voor hun kind. Zij worden geïnformeerd over stagnaties, over de te nemen maatregelen en worden zo nodig en waar mogelijk betrokken bij de uitvoering van het handelingsplan.

Het informeren over de effecten van de extra zorg zal in het verlengde van de vorige indicator waarschijnlijk niet in alle gevallen adequaat zijn. De scholen blijken verder in vrijwel alle gevallen onderdeel te zijn van een netwerk waarin zij met andere betrokkenen overleg plegen over zorgleerlingen. Met deze ketenpartners werken zij op basis van regionale en gemeentelijk afspraken aan een oplossingsgerichte aanpak voor bijvoorbeeld leerlingen die de veiligheid bedreigen.

Wat opvalt is dat de percentages bij het jo vrijwel allemaal hoger zijn dan die van het pko. Dit komt omdat bij het jo alleen gekeken is naar wat scholen op hun vragenlijsten aangegeven hadden. Bij het pko is de inspectie ook in de klas geweest en wat daar werd aangetroffen, was minder positief dan wat er op papier stond.

4.11 Opbrengsten

Kwaliteitsaspect 12 en 13 hebben betrekking op opbrengsten (respectievelijk resultaten en ontwikkeling) en zijn in het sbo niet eerder beoordeeld. Wel is bij het jaarlijks onderzoek van 2003/2004 en 2004/2005 de opbrengstgerichtheid gewaardeerd. Hoewel opbrengstgerichtheid en opbrengsten niet synoniem zijn, bleek bij het pko dat het aantal scholen waar een oordeel kan worden gegeven klein is. Toch is voor sbo-scholen, door het hanteren van het ontwikkelingsperspectief, nu voor het eerst de mogelijkheid ontstaan zich gefundeerd te verantwoorden over de behaalde resultaten. Het is echter nog te vroeg om al conclusies te kunnen trekken over de mate waarin scholen hun verwachte opbrengsten realiseren. Na de volgende reeks schoolbezoeken zal dit beter mogelijk zijn.

Tabel 4.11 Kwaliteitsaspect 12 - De resultaten van de leerlingen liggen ten minste op het niveau dat mag worden verwacht

nr. Indicator	% sbo	% rst	% bao
12.1 De resultaten van de leerlingen aan het eind van de schoolperiode liggen ten minste op het niveau dat op grond van de kenmerken van de leerlingenpopulatie mag worden verwacht.	11	geen oordeel	93
	85 geen oordeel		3 geen oordeel
12.2 De sociale vaardigheden van de leerlingen liggen op een niveau dat mag worden verwacht.	7	-	10
	93 geen oordeel		90 geen oordeel

Bij het jaarlijks onderzoek was de opbrengstgerichtheid op de meeste sbo-scholen nog zwak ontwikkeld. Nog geen 10 procent slaagde er in zich te verantwoorden over de bereikte resultaten. Dit aantal is toegenomen. Bij het pko kan 15 procent zich verantwoorden op basis van een vergelijking tussen de ontwikkelingsperspectieven en de feitelijke uitstroom van de leerlingen. Voor 11 procent van hen zijn de eindresultaten aantoonbaar van een voldoende niveau. Voor 4 procent van de scholen is dit niet het geval; zij hebben onvoldoende eindopbrengsten. In 85 procent van de gevallen is een oordeel (nog) niet mogelijk.

Ook de sociale vaardigheden blijken op grond van een landelijk genormeerd instrument nog slechts bij 7 procent van de scholen vast te stellen. Bij deze 7 procent zijn ze van een voldoende niveau. Ook in het basisonderwijs is deze indicator, in tegenstelling tot de vorige, nog moeilijk te beoordelen.

4.12 Naar verwachting ontwikkelen

Zoals gezegd is ook dit kwaliteitsaspect nog in ontwikkeling. Bij het beoordelen is gebruik gemaakt van de resultaten die zijn behaald op genormeerde methodeonafhankelijke toetsen, die door de scholen meestal worden uitgedrukt in een didactisch leeftijdsequivalent (dle). Door een vergelijking van huidige en eerdere toetsscores in relatie tot de didactische leeftijd van de leerling, kan de absolute en de relatieve ontwikkeling worden vastgesteld. Dit leidt tot een beeld van het rendement op subgroepniveau.

Tabel 4.12 Kwaliteitsaspect 13 - De leerlingen ontwikkelen zich naar verwachting

nr. Indicator	% sbo	% rst	% bao
13.1 De resultaten van de leerlingen voor Nederlandse taal en voor rekenen en wiskunde tijdens de schoolperiode liggen ten minste op het niveau dat op grond van de kenmerken van de leerlingenpopulatie mag worden verwacht	12	geen oordeel	88
	87		4
	geen oordeel		geen oordeel

Van de sbo-scholen kan 13 procent zich verantwoorden over de tussentijdse opbrengsten van haar onderwijs. Bij 12 procent van hen kan worden geconcludeerd dat de tussenresultaten van een voldoende niveau zijn. In 87 procent van de gevallen is een oordeel hierover (nog) niet mogelijk.

4.13 Schoolgrootte

In de vorige paragrafen zijn alle totalen van de oordelen tijdens de pko bezoeken over 2005/2006 weergegeven. Hierbij is geen onderscheid gemaakt naar schoolgrootte, een aspect dat de inspectie vaak in haar Onderwijsverslag opneemt. In deze paragraaf wordt hier kort op in gegaan.

In de volgende tabel is een onderscheid gemaakt naar schoolgrootte. Hierbij is een driedeling gehanteerd van kleine scholen met minder dan honderd leerlingen, middelgrote scholen met honderd tot tweehonderd leerlingen en grote scholen met meer dan tweehonderd leerlingen. De percentages geven hier 'in voldoende mate' aan. Bij het pko worden hiermee de oordelen 3 en 4 bedoeld.

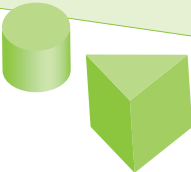
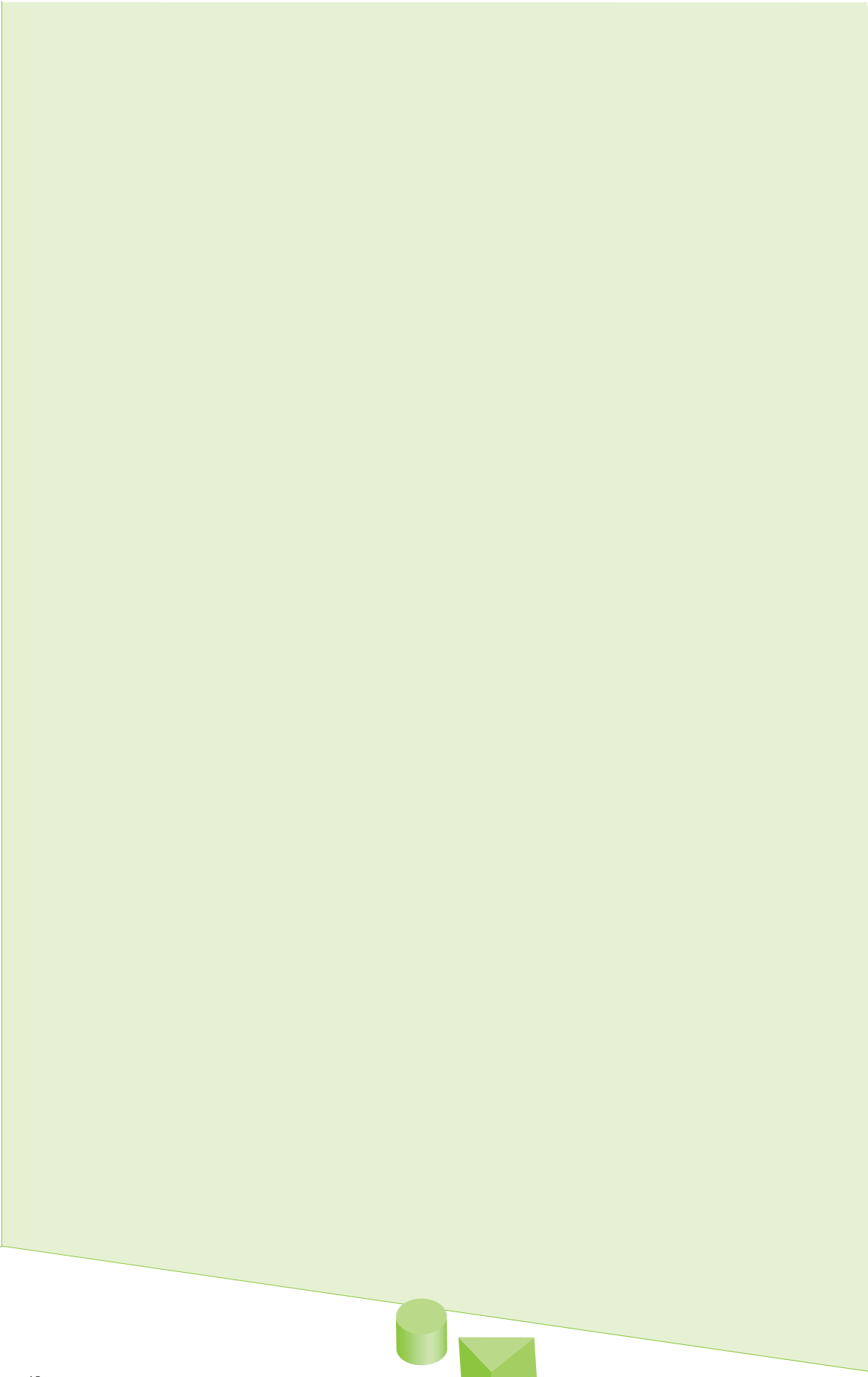
Grote scholen beschikken beduidend meer dan kleine scholen over een geactualiseerd aanbod voor Nederlandse taal en voor rekenen en wiskunde dat aan de kerndoelen voldoet. Het verschil tussen beide is significant. Op grote scholen is de afstemming op verschillen echter minder op orde dan op kleine of middelgrote scholen. Het verschil tussen grote en middelgrote scholen is significant.

Tabel 4.13 Vergelijking cruciale indicatoren naar schoolgrootte

nr.	Indicator	Gemiddeld	0-100	100-200	≥ 200
3.1	De aangeboden leerinhouden voor Nederlandse taal en voor rekenen en wiskunde zijn dekkend voor de kerndoelen.	81	73	80	91
7.3	De leraren stemmen de instructie en verwerking af op de verschillen in ontwikkeling tussen de leerlingen.	62	61	66	55
10.3	De school stelt bij plaatsing voor iedere leerling een ontwikkelingsperspectief vast.	40	40	40	42
11.2	Op basis van een analyse van de verzamelde gegevens, bepaalt de school de aard van de zorg voor de zorgleerlingen.	76	76	74	78
11.3	De school voert de zorg planmatig uit.	69	61	66	73
Percentage van het totaal aantal sbo-scholen			28	50	22

Middelgrote scholen stemmen relatief het beste af op verschillen. Zij blijken het bij de borging van kwaliteitszorg ook iets beter te doen dan de grote en kleine scholen. Verder blijkt schoolgrootte niet van invloed op het beschikken over een ontwikkelingsperspectief.

Tot slot lijkt de schoolgrootte er ook bij de uitvoering van de zorg toe te doen. Grote scholen voeren hun planmatige zorg significant beter uit dan kleine scholen en ook beter dan middelgrote scholen. Kleine scholen zijn in dezelfde mate in staat de voorbereidingen voor de planmatige zorg uit te voeren, maar blijven in de uitvoering in de praktijk duidelijk op hen achter.



5 Nadere analyse van de kwaliteit

Het toezicht van de inspectie is gebaseerd op kwaliteitsaspecten en indicatoren. Samen geven zij een beeld van de kwaliteit van een school. Op grond van een aantal criteria wordt bepaald of scholen voldoen aan de basiskwaliteit van goed onderwijs.

5.1 Normering

De aangetroffen kwaliteit is de basis voor het vervolgtoezicht. Het kernproces van het toezicht is het vaststellen van toezichtarrangementen. In een toezichtarrangement legt de inspectie vast hoe en wanneer het toezicht in de nabije toekomst op de instelling zal worden uitgeoefend. Zij maakt hierin een onderscheid tussen drie toezichtarrangementen:

1. scholen waar de basiskwaliteit ten minste in voldoende mate is aangetroffen (toezichtarrangement pko-4);
2. scholen waar dit op belangrijke indicatoren niet het geval is aangetroffen (toezichtarrangement pko-2);
3. scholen waar de basiskwaliteit onvoldoende is aangetroffen (toezichtarrangement okv).

Scholen die behoren tot groep 2 worden getypeerd als zwak of risicovol, scholen die vallen onder groep 3 als zeer zwak.

De gehanteerde normering is afgeleid van de normering van het basisonderwijs. Waar in het basisonderwijs de resultaten aan het eind van de basisschool bepalend zijn voor het toezichtarrangement, zijn dat voor het sbo de indicatoren die betrekking hebben op het ontwikkelingsperspectief (10.3 en 10.5). Vervolgens wordt gezien hoeveel van de acht normindicatoren een onvoldoende oordeel krijgen. Voor het sbo is bij de normindicatoren extra gewicht toegekend aan de indicatoren 3.1 en 11.3. In tabel 5.1a is het gehanteerde basisschema weergegeven. In tabel 5.1b staan de normindicatoren van het sbo.

Tabel 5.1a Beslisregels sbo per 1 juli 2006

Sbo-indicatoren 10.3 en 10.5		8 normindicatoren onderwijsleerproces		Indicatoren 3.1 en 11.3	Toezichtarrangement
Beide voldoende	en	maximaal 2 ONVOLDOENDE		niet betrekken bij bepalen TA	pko-4
		3 of meer ONVOLDOENDE		niet betrekken bij bepalen TA	pko-2
Een van de twee onvoldoende	en	maximaal 2 ONVOLDOENDE	waarvan	maximaal 1 van de twee onvoldoende	pko-4
				beide onvoldoende	pko-2
		3 of meer ONVOLDOENDE		niet betrekken bij bepalen TA	pko-2
Beide onvoldoende	en	maximaal 2 ONVOLDOENDE	waarvan	maximaal 1 van de twee onvoldoende	pko-2
				beide onvoldoende	okv
		3 of meer ONVOLDOENDE		niet betrekken bij bepalen TA	okv

Tabel 5.1b Normindicatoren van het sbo

		Begeleiding	
Sbo-indicatoren	10.3	De school stelt bij plaatsing voor iedere leerling een ontwikkelings-perspectief vast.	
	10.5	De school volgt of de leerling zich ontwikkelt conform het ontwikkelings-perspectief en maakt naar aanleiding hiervan beredeneerde keuzes.	
		Aanbod	
	3.1	De aangeboden leerinhouden voor Nederlandse taal en voor rekenen en wiskunde zijn dekkend voor de kerndoelen.	
	3.4	De leerinhouden voor Nederlandse taal en voor rekenen en wiskunde worden aan voldoende leerlingen aangeboden tot en met het niveau van leerjaar 8.	
		Didactisch handelen van leraren	
Normindicatoren onderwijsleerproces	6.1	De leraren realiseren een taakgerichte werksfeer.	
	6.3	De leraren leggen duidelijk uit.	
		Actieve en zelfstandige rol van leerlingen	
	8.1	De leerlingen zijn actief betrokken bij de onderwijsactiviteiten.	
		Zorg en begeleiding, inclusief toetsinstrumenten	
	10.1	De school gebruikt een samenhangend systeem van instrumenten en procedures voor het volgen van de prestaties en de ontwikkeling van de leerlingen.	
	11.3	De school voert de zorg planmatig uit.	

5.2 Toezichtarrangement

Tijdens het onderzoek van de inspectie bleek dat er een groep scholen is die weliswaar een onvoldoende score krijgen op ontwikkelingsperspectief, maar waar dat duidelijk in ontwikkeling is. Deze scholen hebben voor een deel van hun leerlingen –veelal de recent ingestroomden– een ontwikkelingsperspectief opgesteld. Zij zijn van plan dit voor al hun toekomstige instromers te doen.

Hoewel deze scholen volgens de normen van de inspectie een onvoldoende krijgen, zijn zulke scholen wel zo in ontwikkeling dat een onvoldoende van een heel andere orde is dan een onvoldoende van een school die nog niets heeft.

Dit heeft de inspectie er toe gebracht voor het vervolgtoezicht twee typen pko-2 te onderscheiden: een plusvariant en een minvariant.

Een school met een pko-2 plus laat aantoonbaar ontwikkeling zien op tenminste een van de indicatoren betreffende het ontwikkelingsperspectief en scoort geen onvoldoende op indicator 12.1 (de school haalt in voldoende mate uit de leerlingen wat er conform hun capaciteiten in zit). Deze scholen worden getypeerd als scholen waar de kwaliteit risico's kent.

De andere scholen met het toezichtarrangement pko-2, zijn pko-2 minscholen en vormen de groep zwakke scholen.

De plus- of minvariant is van betekenis voor de inhoud van het vervolgonderzoek door de inspectie en geeft ook richting aan de aard en intensiviteit van de noodzakelijke verbeteracties door de scholen.

In het schooljaar 2004/2005 waren er 328 sbo-scholen. De oordelen uit dit rapport zijn gebaseerd op bijna driehonderd sbo-scholen. Op 55 procent van de scholen is onvoldoende basiskwaliteit aangetroffen. Ruim tachtig scholen laten duidelijk risico's in kwaliteit zien. Bijna zeventig van hen zijn getypeerd als zwak; vijftien¹ scholen zijn zeer zwak. Van enkele scholen wordt het toezichtarrangement nog vastgesteld. Dit leidt tot de volgende verdeling van de toezichtarrangementen:

Tabel 5.2 Verdeling van de toezichtarrangementen (in procenten)

Scholen waar de basiskwaliteit ten minste in voldoende mate is aangetroffen (groep 1, pko-4)	45
Scholen waar de basiskwaliteit op belangrijke indicatoren niet is aangetroffen, maar waar voldoende ontwikkeling is (groep 2, pko-2 plus)	28
Scholen waar de basiskwaliteit op belangrijke indicatoren niet is aangetroffen en met onvoldoende ontwikkeling (groep 2, zwakke scholen, pko-2 min)	22
Zeer zwakke scholen (groep 3)	5
Totaal	100

¹ Veertien zeer zwakke scholen op basis van het huidige waarderingskader (peildatum 1 april 2007), één zeer zwakke school op basis van het vorige waarderingskader.

5.3 Schoolgrootte

Een gemiddelde sbo-school heeft 148 leerlingen. Zeer zwakke scholen hebben een gemiddelde van 114 leerlingen; voor zwakke scholen is dit 136 leerlingen. Het gemiddelde leerlingenaantal van de 'goede' scholen is met 156 leerlingen het hoogste. Het zijn met name de kleine scholen, met minder dan honderd leerlingen, die zeer zwak zijn. Grote scholen zijn minder vaak getypeerd als zwak of zeer zwak.

5.4 Ontwikkeling

Sbo-scholen, die voldoende scores op de basiskwaliteit, maken meer gebruik van projecten, subsidies, ontwikkelingen, experimenten, regelingen, etcetera en worden steeds beter. De (zeer) zwakke scholen doen dit alles niet. Bij hen wordt de opgelopen achterstand eerder vergroot dan verkleind. En dat terwijl zij juist vaak de doelgroep zijn van de bedoelde extra's en stimulerende maatregelen. Waar het goed gaat of bijna goed gaat, is te verwachten dat het wellicht nog beter zal gaan. Wie op achterstand staat, zal deze zonder extra inspanningen niet zonder meer inlopen.

5.5 Scholen met voldoende basiskwaliteit

Sbo-scholen, die voldoende scores op de basiskwaliteit, onderscheiden zich doordat zij beter analyseren voordat zij hun instructie en verwerking afstemmen op verschillen en door een leerlingenzorg die over de hele linie op orde is. De afstemming van het onderwijsleerproces én de zorg en begeleiding vormen samen de twee pijlers van het sbo. Hiermee realiseren zij op deze twee pijlers significant betere resultaten. Bovendien hebben deze scholen hun kwaliteitszorg op orde en stellen zij in de meeste gevallen voor iedere leerlingen een ontwikkelingsperspectief op. Toch is het ook bij driekwart van hen niet mogelijk geweest de opbrengsten te beoordelen.

5.6 Risicovolle scholen

Ruim een kwart van de scholen scoort weliswaar een onvoldoende op de basiskwaliteit, maar laat voldoende ontwikkeling zien (pko-2 plusscholen). Deze scholen scoren significant lager dan de pko 4-scholen op de indicatoren die betrekking hebben op het opstellen respectievelijk het bijstellen van het ontwikkelingsperspectief. Op indicator 10.3 scoort 16 procent van de scholen voldoende, evenals op indicator 10.5. Op deze indicatoren laten de scholen wél ontwikkelingen zien; zij stellen voor tenminste een deel van hun leerlingen een ontwikkelingsperspectief op, maar doen dit voor te weinig leerlingen om er een positief oordeel van te krijgen. Op alle overige indicatoren scoren deze scholen vergelijkbaar met de landelijke cijfers.

5.7 Zwakke scholen

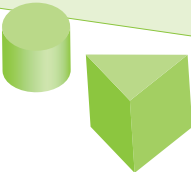
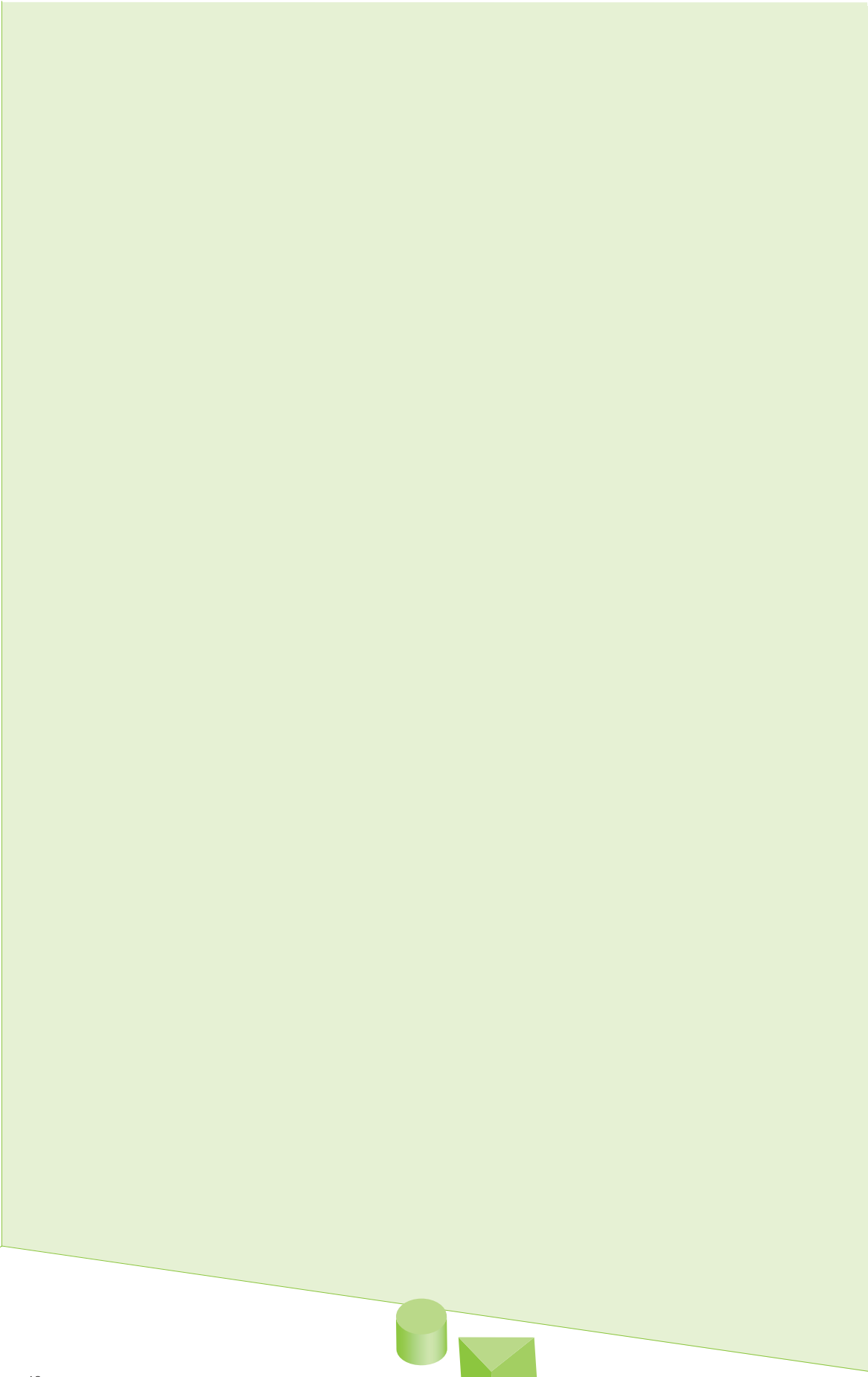
Zwakke scholen realiseren onvoldoende resultaten op de aspecten die hun bestaansgrond legitimeren. Zij scoren op de meeste indicatoren van de kwaliteitsaspecten 'afstemming van de onderwijsbehoefte op de leerlingen' en 'zorg en begeleiding' significant lager dan de landelijke cijfers. Zij zijn ook in onvoldoende mate opbrengstgericht.

Als we de kwaliteitsprofielen van de zwakke en risicovolle scholen tijdens de bestandsopname van 2001/2002 met elkaar vergelijken, dan zien we slechts geringe verschillen. Nu vinden we wel verschillen, met name voor de afstemming en de zorg en begeleiding.

Dit rechtvaardigt de conclusie dat de groep zwakke scholen weinig ontwikkeling heeft gekend de afgelopen jaren. Extra inspanning is nodig om de kwaliteit op orde te brengen.

5.8 Zeer zwakke scholen

Zeer zwakke scholen realiseren alleen op het terrein van het pedagogisch handelen (indicatoren 5.1 t/m 5.5) en het schoolklimaat (9.3 t/m 9.9) overwegend positieve resultaten. Voldoende scores op de andere indicatoren zijn een uitzondering. Deze scholen zijn door de inspectie in een traject van geïntensiveerd toezicht geplaatst. De scholen worden geacht binnen een periode van maximaal twee jaar de basiskwaliteit op voldoende niveau te brengen. Zij dienen een plan van aanpak van het traject van kwaliteitsverbetering op te stellen. De inspectie zal dat traject volgen en na uiterlijk twee jaar de basiskwaliteit opnieuw beoordelen.



6 Resultaten Samenwerkingsverbanden WSNS

In 2004 heeft de inspectie een pilot uitgevoerd naar toezicht op samenwerkingsverbanden WSNS. Het doel van de pilot was tweeledig. Het primaire doel was het in kaart brengen van de kwaliteit van de zorgstructuren van samenwerkingsverbanden. Daarnaast is een toezichtkader ontwikkeld. Daarbij staat de begeleiding van zorgleerlingen centraal.

Voorafgaand aan de beschrijving van de resultaten van de kwaliteit van de samenwerkingsverbanden uit de pilot dient te worden opgemerkt dat het aantal samenwerkingsverbanden uit de pilot (veertien) statistisch gezien te gering is om de resultaten als representatief te beschouwen.

Uit de pilot komen zowel positief ontwikkelde kwaliteitsaspecten als verbeteraspecten naar voren de orde. De samenwerkingsverbanden uit de pilot leveren over het algemeen een positieve bijdrage aan de leerlingenzorg binnen de scholen. De veertien samenwerkingsverbanden beschikken op drie punten over een voldoende tot goede kwaliteit. Het gaat om de sturing van de bovenschoolse zorg, de voorwaarden voor zorg en begeleiding en de uitvoering van de zorg. Deze onderdelen worden hieronder toegelicht.

6.1 Sturing van de bovenschoolse zorg

Ongeveer twee derde van de samenwerkingsverbanden uit de pilot 'activiteiten' coördineert deze zorg voldoende tot goed. Een zelfde deel heeft een voldoende effectieve communicatiestructuur tussen alle geledingen. Desalniettemin moet de communicatie tussen leerkrachten en het samenwerkingsverband bevorderd worden. Daarnaast stelt de inspectie dat, op één na, alle samenwerkingsverbanden uit de pilot bezig zijn met professionalisering. Een kanttekening is dat de samenwerkingsverbanden onvoldoende op de hoogte zijn van de professionaliseringsbehoefte.

6.2 Voorwaarden voor zorg en begeleiding

Het merendeel van de veertien samenwerkingsverbanden heeft in voldoende tot goede mate een dekkende zorgstructuur. Daarnaast blijkt een meerderheid aan de wettelijke verplichtingen ten aanzien van het zorgplan te voldoen. Driekwart van de samenwerkingsverbanden uit de pilot werkt samen met adviserende of ondersteunende instanties of personen. Het betreft onder andere cluster 4-voorzieningen, de jeugdzorg en het maatschappelijk werk. Iets minder dan de helft van de samenwerkingsverbanden uit de pilot hanteert een één-zorgloket. In de overige samenwerkingsverbanden verloopt de samenwerking nog moeizaam of is er geen samenwerking.

6.3 Uitvoering van de zorg

De inspectie beoordeelt de preventieve maatregelen en eerste zorg binnen de basisscholen, de analyse van de hulpvraag -door de Permanente Commissie Leerlingenzorg (PCL)- en de verdere bovenschoolse zorg binnen het samenwerkingsverband. Over het algemeen geeft de meerderheid van de basisscholen onvoldoende onderwijs op maat. Differentiatie in instructie, verwerking, tijd en aanbod sluit onvoldoende aan bij de onderwijsbehoeften van de leerlingen. De planmatigheid van de leerlingenzorg is in de meerderheid van de basisscholen wel in orde. In meer dan driekwart van de samenwerkingsverbanden werken de PCL en/of het zorgplatform zorgvuldig en transparant. De kwaliteit van de analyses is minimaal voldoende en deze leiden tot passende zorgadviezen of indicaties.

De bovenschoolse zorgvoorzieningen variëren per samenwerkingsverband. De kwaliteit van de ambulante begeleiding is bij ongeveer 80 procent van de samenwerkingsverbanden uit de pilot voldoende of goed. Zorgvoorzieningen, zoals hulpklassen of time-outvoorzieningen, komen slechts in drie verbanden voor.

Uit de pilot bleek dat de kwaliteit van de kwaliteitszorg en bewaking van de voortgang van zorgleerlingen verbetering behoeft. Deze aspecten worden hieronder toegelicht.

6.4 Kwaliteitszorg

De meeste samenwerkingsverbanden uit de pilot hebben een visie geformuleerd over de zorg binnen het samenwerkingsverband en de resultaten die zij daarmee nastreven. Minder dan de helft van de verbanden heeft echter de geformuleerde visie geoperationaliseerd in concrete plannen. Nog minder samenwerkingsverbanden (ruim een derde) evalueren deze plannen en dragen zorg voor de borging van de bereikte effecten. Bij het merendeel zijn de verandertrajecten niet ingebed in een gezamenlijk systeem van kwaliteitszorg.

Voorafgaand aan de verandertrajecten heeft slechts 29 procent van de samenwerkingsverbanden uit de pilot de uitgangssituatie van de zorg op de (speciale) basisscholen in beeld gebracht. Er worden wel kengetallen verzameld over bijvoorbeeld het deelname/verwijzingspercentage, het verwijzingspercentage per basisschool of signaleringsgegevens van leerlingen. Deze beschikbare gegevens worden niet vanzelfsprekend gebruikt voor beleidsvorming.

6.5 Bewaking van de voortgang van zorgleerlingen

Ook de bewaking van de voortgang van de ontwikkeling van zorgleerlingen moet verbeterd worden. Tien samenwerkingsverbanden houden in de gaten of een zorgleerling op de juiste plek zit en de juiste zorg krijgt.

De samenwerkingsverbanden hebben niet vastgelegd wie verantwoordelijk is voor het in de gaten houden van de begeleiding van de zorgleerlingen. Dat kan tot gevolg hebben dat leerlingen te lang gebruik maken van een zorgvoorziening of de geschikte hulp niet krijgen. Daardoor is het mogelijk dat een zorgleerling stagneert binnen een zorgvoorziening zonder dat dit wordt opgemerkt.

6.6 Overige knelpunten

De coördinatoren van vrijwel alle samenwerkingsverbanden hebben aangegeven wat zij als knelpunten of belemmeringen ervaren. De meeste coördinatoren (90 procent) geven aan dat het samenwerkingsverband in onvoldoende mate op de hoogte is van de aansluiting van de zorgleerlingen op het voortgezet onderwijs.

6.7 Tot slot

In de samenwerkingsverbanden uit de pilot kan onderscheid worden gemaakt in twee 'extreme' groepen:

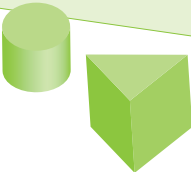
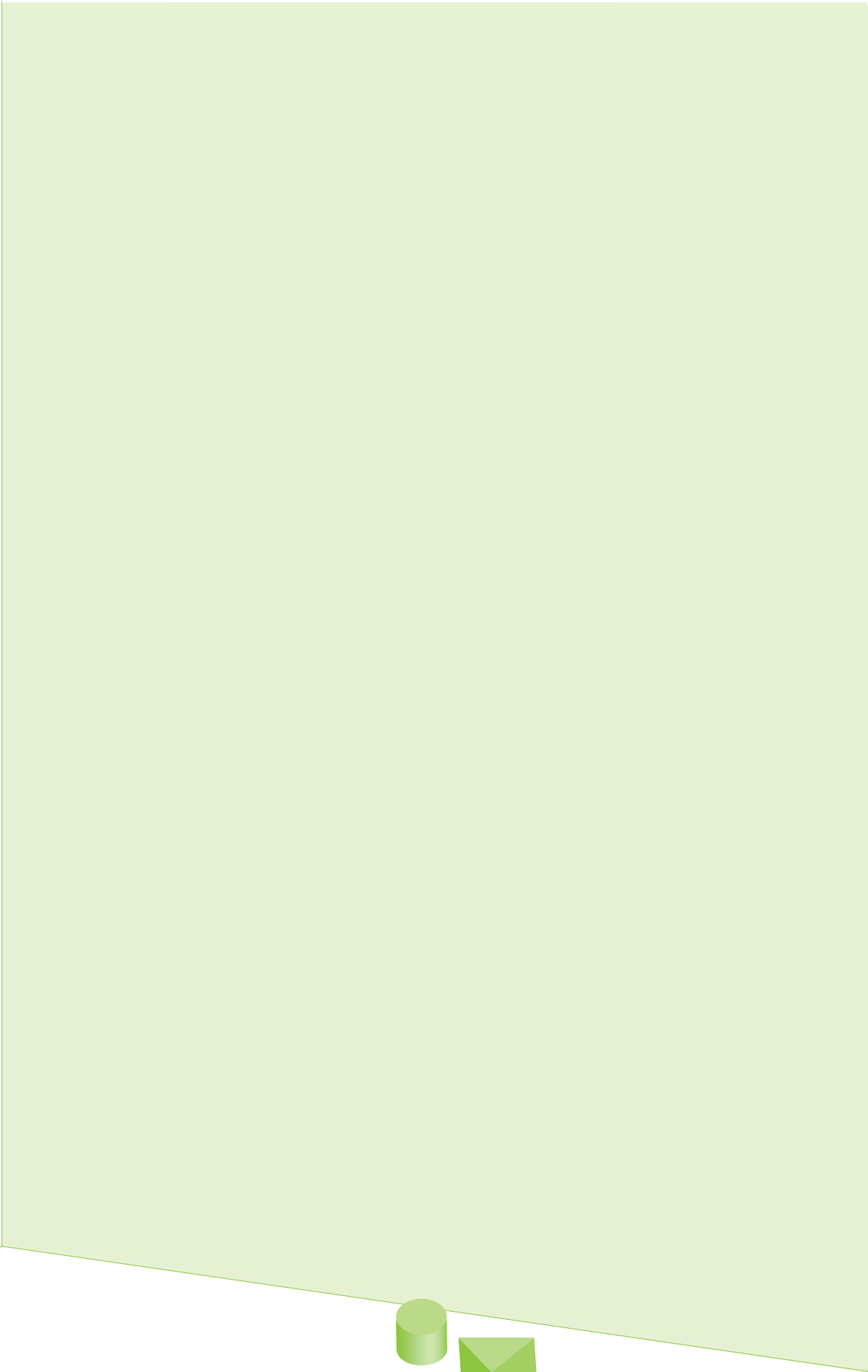
- ◆ Samenwerkingsverbanden met een relatief hoog verwijzingspercentage en een beperkte zorgcapaciteit;
- ◆ Samenwerkingsverbanden met een relatief laag verwijzingspercentage en een voldoende tot goede zorgcapaciteit.

In het inspectieoordeel komt het verschil tussen deze twee groepen terug. De samenwerkingsverbanden met voldoende zorgcapaciteit scoren op 68 procent van de indicatoren voldoende of goed, terwijl dit bij de samenwerkingsverbanden met beperkte zorgcapaciteit op 55 procent ligt.

Het verantwoordelijkheidsvraagstuk blijft een lastig discussiepunt. In sommige samenwerkingsverbanden blijft het onhelder in hoeverre de zorg binnen de basisscholen onder de verantwoordelijkheid van het samenwerkingsverband valt. De meeste coördinatoren zijn van mening dat scholen hiervoor verantwoordelijk zijn. Het rapport van de Algemene Rekenkamer uit 2005 over samenwerkingsverbanden stelt hierover het volgende:

'Binnen het WSNS-beleid, zoals dat in de WPO is vastgelegd, zijn de samenwerkingsverbanden en scholen primair verantwoordelijk voor het resultaat. De samenwerkingsverbanden zijn verantwoordelijk voor de zorgvoorzieningen voor de leerlingen in hun samenwerkingsverband. (...) De basisscholen en de speciale basisscholen zijn in de vorm van samenwerkingsverbanden verantwoordelijk voor de totstandkoming van het beoogde resultaat van het WSNS-beleid: zorg op maat voor leerlingen in het basisonderwijs.'

Een aanvulling hierop is dat de individuele leerlingenzorg de primaire verantwoordelijkheid van de afzonderlijke scholen is (Algemene Rekenkamer, 2005).



7 Conclusies

Dit hoofdstuk beschrijft de conclusies van deze samenvattende rapportage van de pko's op de sbo-scholen. In paragraaf 7.1 komen de conclusies per kwaliteitsaspect aan bod. Paragraaf 7.2 beschrijft de relatie tussen de kwaliteit van het onderwijs en de schoolgrootte. In paragraaf 7.3 wordt de context behandeld en paragraaf 7.4 gaat in op het vervolgtoezicht. Dit hoofdstuk eindigt met de slotconclusie (paragraaf 7.5).

7.1 Kwaliteit van het speciaal basisonderwijs

De onderstaande tabel beschrijft de percentages voldoende per kwaliteitsaspect.

Tabel 7.1 Percentage voldoende per kwaliteitsaspect

nr.	Indicator	% voldoende
Kwaliteitszorg		
1.1	De school heeft inzicht in de verschillen in onderwijsbehoeften van haar leerlingenpopulatie.	77
1.2	De school evalueert jaarlijks systematisch de kwaliteit van haar opbrengsten.	29
1.3	De school evalueert regelmatig het leren en onderwijzen.	49
1.4	De school werkt planmatig aan verbeteractiviteiten.	68
1.5	De school borgt de kwaliteit van het leren en onderwijzen.	47
1.6	De school rapporteert aan belanghebbenden inzichtelijk over de gerealiseerde kwaliteit van het onderwijs.	44
Leerstofaanbod		
3.1	De aangeboden leerinhouden voor Nederlandse taal en voor rekenen en wiskunde zijn dekkend voor de kerndoelen.	81
3.4	De leerinhouden voor Nederlandse taal en voor rekenen en wiskunde worden aan voldoende leerlingen aangeboden tot en met het niveau van leerjaar 8.	91
3.5	De leerinhouden in de verschillende leerjaren sluiten op elkaar aan.	57
3.6	De leerinhouden voor Nederlandse taal en voor rekenen en wiskunde zijn afgestemd op de onderwijsbehoeften van individuele leerlingen.	94
3.8	De school met een substantieel aantal leerlingen met een taalachterstand biedt leerinhouden aan bij Nederlandse taal die passen bij de onderwijsbehoeften van deze leerlingen.	85
Onderwijstijd		
4.1	De school heeft voor Nederlandse taal en rekenen en wiskunde onderwijstijd gepland conform het landelijk gemiddelde van scholen met een vergelijkbare leerlingenpopulatie.	88
4.4	De leraren maken efficiënt gebruik van de geplande onderwijstijd.	89
4.5	De school stemt de hoeveelheid tijd voor leren en onderwijzen bij Nederlandse taal en rekenen en wiskunde af op de onderwijsbehoeften van leerlingen.	68
Pedagogisch handelen		
5.1	De leraren geven de leerlingen positieve persoonlijke aandacht.	99
5.2	De leraren tonen in gedrag en taalgebruik voor alle leerlingen respect.	99
5.3	De leraren zorgen ervoor dat leerlingen op een respectvolle manier met elkaar omgaan.	99
5.4	De leraren bevorderen het zelfvertrouwen van de leerlingen.	99
5.5	De leraren maken weloverwogen gebruik van complimenten en correcties.	97

nr.	Indicator	% voldoende
Didactisch handelen		
6.1	De leraren realiseren een taakgerichte werksfeer.	98
6.2	De leraren zorgen voor een goede structuur in de onderwijsactiviteiten.	90
6.3	De leraren leggen duidelijk uit.	96
6.5	De leraren geven expliciet onderwijs in strategieën voor denken en leren.	59
6.6	De leraren geven de leerlingen feedback op hun leer- en ontwikkelingsproces.	46
Afstemming onderwijsleerproces		
7.1	De leraren volgen de vorderingen van hun leerlingen systematisch.	82
7.2	De leraren analyseren de vorderingen van de leerlingen om vast te stellen wat de aanpassingen van het aanbod en/of het onderwijsleerproces moeten zijn voor de groep.	48
7.3	De leraren stemmen de instructie en verwerking af op de verschillen in ontwikkeling tussen de leerlingen.	62
Actieve en zelfstandige rol		
8.1	De leerlingen zijn actief betrokken bij de onderwijsactiviteiten.	94
8.3	De leerlingen hebben verantwoordelijkheid voor de organisatie van hun eigen leerproces die past bij hun ontwikkelingsniveau.	26
Schoolklimaat		
9.3	De ouders/verzorgers tonen zich betrokken bij de school door de activiteiten die de school op dat gebied onderneemt.	97
9.4	De leerlingen en het personeel tonen in gedrag en taal ook buiten de lessen respect voor elkaar.	99
9.5	De leerlingen en het personeel voelen zich aantoonbaar veilig op school.	97
9.7	De school heeft inzicht in de beleving van de sociale veiligheid door leerlingen en personeel en in incidenten die zich op het gebied van de sociale veiligheid voordoen.	48
9.8	De school heeft een uitgewerkt veiligheidsbeleid gericht op preventie van incidenten.	61
9.9	De school heeft een uitgewerkt veiligheidsbeleid gericht op het optreden na incidenten.	51
Begeleiding		
10.1	De school gebruikt een samenhangend systeem van instrumenten en procedures voor het volgen van prestaties en de ontwikkeling van de leerlingen.	88
10.3	De school stelt bij plaatsing voor iedere leerling een ontwikkelingsperspectief vast.	41
10.5	De school volgt of de leerling zich ontwikkelt conform het ontwikkelingsperspectief en maakt naar aanleiding hiervan berekeneerde keuzes.	34
Zorg		
11.1	De school signaleert vroegtijdig welke leerlingen zorg nodig hebben.	80
11.2	Op basis van een analyse van de verzamelde gegevens, bepaalt de school de aard van de zorg voor de zorgleerlingen.	76
11.3	De school voert de zorg planmatig uit.	66
11.4	De school gaat de effecten van de zorg na.	60
11.5	De school betreft de ouders/verzorgers van leerlingen bij de zorg van hun kind.	94
11.6	De school waarborgt de structurele samenwerking met ketenpartners waar noodzakelijke interventies op leerlingniveau haar eigen kerntaak overschrijden.	96
Opbrengsten		
12.1	De resultaten van de leerlingen aan het eind van de schoolperiode liggen ten minste op het niveau dat op grond van de kenmerken van de leerlingenpopulatie mag worden verwacht.	11 (85 geen oordeel)
12.2	De sociale vaardigheden van de leerlingen liggen op een niveau dat mag worden verwacht.	7 (93 geen oordeel)
Naar verwachting ontwikkelen		
13.1	De resultaten van de leerlingen voor Nedelandse taal en voor rekenen en wiskunde tijdens de schoolperiode liggen ten minste op het niveau dat op grond van de kenmerken van de leerlingenpopulatie mag worden verwacht.	12 (87 geen oordeel)

In hoofdstuk 4 is al een aantal keer geconstateerd dat het speciaal basisonderwijs er in is geslaagd zich in de periode na het regulier schooltoezicht (rst) van 2002 te verbeteren. Dit leidt tot de volgende sterke punten:

- ◆ Het verouderde, smalle, niet samenhangende en niet systematisch opgebouwde leerstofaanbod voor Nederlandse taal en rekenen en wiskunde is sterk verbeterd. Ruim 2,5 keer zoveel scholen als destijds voldoen inmiddels voor beide vakgebieden aan de vanuit de kerndoelen te stellen eisen.
- ◆ Scholen hebben beter zicht op de leerprestaties en de vorderingen van de leerlingen. Het komt voor dat scholen hiervoor geen landelijk genormeerde, valide en betrouwbare toetsen gebruiken, maar dit is meer een uitzondering geworden.
- ◆ De vertaling van de zorg in een handelingsplanning voor individuele leerlingen is verbeterd. Tweemaal zo vaak als bij het rst wordt in de praktijk aantoonbaar gewerkt aan de afspraken die in de handelingsplanning zijn opgenomen.
- ◆ De meeste scholen ontwikkelen zich goed in hun streven naar kwaliteitsverbetering. Dit geldt in ieder geval voor het planmatig werken aan verbeteractiviteiten, waarin het positieve beeld van het eerdere jaarlijks onderzoek wordt bevestigd.
- ◆ Het pedagogisch handelen in de klas is opnieuw een belangrijke kwaliteit van het sbo. Dit blijkt uit het feit dat dit kwaliteitsaspect verbreed is onderzocht en dat in deze verbreding op alle indicatoren een vrijwel maximale score wordt gerealiseerd.
- ◆ Leerlingen en personeel voelen zich op vrijwel alle scholen veilig.

Tegenover deze sterke punten staan de volgende zwakke punten van het sbo:

- ◆ Weinig scholen voor sbo realiseren een plannend aanbod. Hoewel het werken met een ontwikkelingsperspectief groeit, is nog te vaak het feitelijk presteren van de leerling het uitgangspunt en niet zijn potentieel.
- ◆ Op weinig scholen worden de inmiddels breder beschikbare (toets)gegevens gebruikt om vast te stellen of de kwaliteit van de opbrengsten ook voldoende is. Het, mede op basis van trendanalyses, trekken van conclusies hieruit voor het onderwijs en het schoolbeleid is te weinig ontwikkeld.
- ◆ Het toekennen van meer of juist minder onderwijstijd in relatie tot het specifieke probleem van een leerling, krijgt vaak vorm buiten de groep. De factor tijd wordt nog niet vaak bewust bij de didactische differentiatie in de groep gebruikt.
- ◆ Leerlingen in het sbo moeten het vaak doen zonder feedback op hun ontwikkelingsproces, terwijl feedback belangrijk is voor leerlingen met een negatief zelfbeeld.

- ◆ Ondanks het positieve oordeel over de veiligheidsbeleving, heeft bijna de helft van de scholen geen beleid hoe de veiligheid van de leerlingen kan worden vastgesteld en/of hoe om te gaan met het voorkomen van en het optreden na incidenten waarbij de veiligheid in het geding is. Voor een continuering van het positieve beeld van het schoolklimaat is dit van belang.
- ◆ De sbo-scholen gaan te weinig na of hun planmatige zorg ook het gewenste effect oplevert. Omdat deze vaststelling de opmaat is voor het opnieuw vaststellen van de beginsituatie, heeft dit een negatief effect op de cyclus van planmatig handelen en is deze cyclus mogelijk zelfs in het geding.
- ◆ Nog geen kwart van de leerlingen in het sbo heeft een verantwoordelijkheid voor de organisatie van het eigen leerproces.

7.2 Context

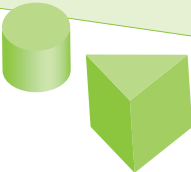
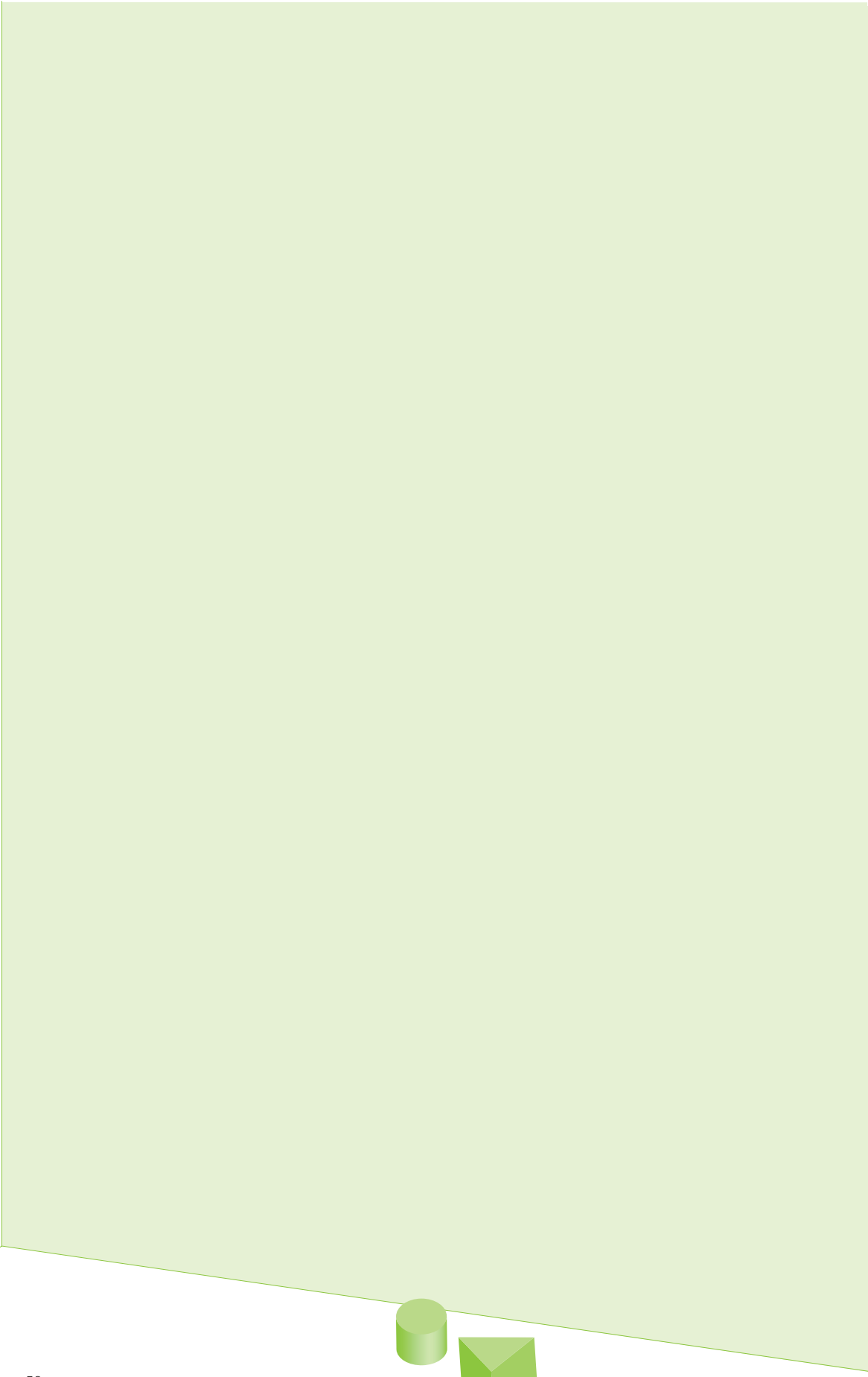
In tegenstelling tot de nulmeting, waar werd gesproken over '(...) een context die overwegend belemmerend heeft gewerkt voor de kwaliteit van het sbo', blijkt dat de contextvariabelen voor het speciaal basisonderwijs zeker niet eenduidig negatief zijn. Diezelfde context heeft in toenemende mate juist een impuls gegeven aan de kwaliteitsverbetering. Verder hebben gerichte subsidies en aanvullende maatregelen er toe geleid dat scholen kansen kregen om wachtlijsten en deelnamecijfers, maar ook meer inhoudelijke aspecten als het methodisch aanbod, aan te pakken. Dit alles heeft geleid tot een groot aantal scholen (45 procent) dat kwalitatief voldoende genoemd kan worden.

7.3 Slotconclusie

De eindconclusie van de nulmeting luidde dat door de beperkte mate waarin de indicatoren van goed onderwijs voorkwamen, de kwaliteit van het speciaal basisonderwijs als risicovol gekenschetst moest worden. De rapportage over de nulmeting eindigde met de vaststelling dat '(...) het zeker nog enige tijd zal duren voordat een daadwerkelijk kwalitatief sterk speciaal basisonderwijs zich heeft kunnen ontwikkelen' (Inspectie van het Onderwijs, 2002). De resultaten van dit onderzoek laten zien dat dit beeld inmiddels nuancering behoeft.

In vergelijking met 2002 is vooruitgang geboekt op de toen als onvoldoende beoordeelde kwaliteitsaspecten leerstofaanbod en leerlingenzorg. De landelijke percentages laten zien dat bij de planmatige uitvoering van de zorg sprake is van een verdubbeling van het aantal scholen dat in voldoende mate aan de te stellen eisen voldoet. Ook hebben ruim 2,5 keer zo veel scholen nu een leerstofaanbod voor Nederlandse taal en rekenen en wiskunde dat voldoet aan de kerndoelen.

Toch is er nog steeds sprake van essentiële kwaliteitstekorten. De inspectie vindt het vooral teleurstellend dat weinig sbo-scholen een plannend aanbod realiseren. Te weinig scholen werken nog met een ontwikkelingsperspectief en nog te veel is het feitelijk presteren van leerling uitgangspunt, niet zijn potentieel. De inspectie constateert dan ook dat een groot aantal scholen zich in de jaren 2005 en 2006 nog niet heeft kunnen ontwikkelen tot kwalitatief voldoende scholen voor speciaal basisonderwijs. Slechts 45 procent van de scholen laat voldoende basiskwaliteit zien en 55 procent schiet hier tekort. Van deze laatste groep geeft ongeveer de helft reden tot extra zorg. Zonder gerichte interventies zal een deel van deze circa tachtig zwakke of zeer zwakke scholen de aansluiting met de rest definitief missen. De dagelijkse consequenties voor de leerlingen van deze scholen noodzaken tot maatregelen. De inspectie zal in haar vervolgtoezicht aansluiten op de noodzakelijke kwaliteitsverbetering bij de onderscheiden groep scholen met onvoldoende basiskwaliteit.



Literatuur

Algemene Rekenkamer (2005). *Weer samen naar school. Zorgleerlingen in het basisonderwijs*. Den Haag: SDU. (Tweede Kamer der Staten-Generaal, vergaderjaar 2004-2005, kamerstuk 29962, no. 1-2).

Greven, L., Kloprogge, J. (2006). *De opbrengsten van WSNS en LGF als basis voor de zorgplicht*. In Tijdschrift voor Orthopedagogiek 45, 485-492.

Hamstra, D. G. (2004). *Gewoon anders: integratie van leerlingen met beperkingen in het regulier onderwijs in Almere*. Groningen: Gronings Instituut voor onderzoek van onderwijs, opvoeding en ontwikkeling (GION).

Inspectie van het Onderwijs (2002). *De kwaliteit van het speciaal basisonderwijs. Nulmeting bij een nieuw schooltype*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs (2003). *Toezichtkader Primair Onderwijs. Inhoud en werkwijze van het inspectietoezicht conform de WOT*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs (2004a). *Specifieke aanpak wachtlijsten Speciaal Onderwijs. Inspectie monitor van 49 samenwerkingsverbanden WSNS*. Eindrapport. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs (2004b). *Onderwijsverslag over het jaar 2003*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs (2004c). *Leren van elkaar. SBO-schoolportretten*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs (2005). *Onderwijsverslag over het jaar 2004*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs (2005). *Toezichtkader Primair Onderwijs 2005. Inhoud en werkwijze van het inspectietoezicht*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs

Inspectie van het Onderwijs (2006). *Onderwijsverslag over het jaar 2005*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Jepma, IJ. (2003). *De schoolloopbaan van risicoleerlingen in het primair onderwijs*. Amsterdam Thela Thesis (academisch proefschrift).

Jepma, IJ. & Meijnen, G. (2004). *Prestatiegerichtheid van leraren in reguliere en speciale basisscholen en de taal- en rekenontwikkeling van risicoleerlingen*. In Pedagogische Studiën 81, 290-307.

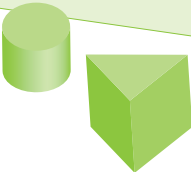
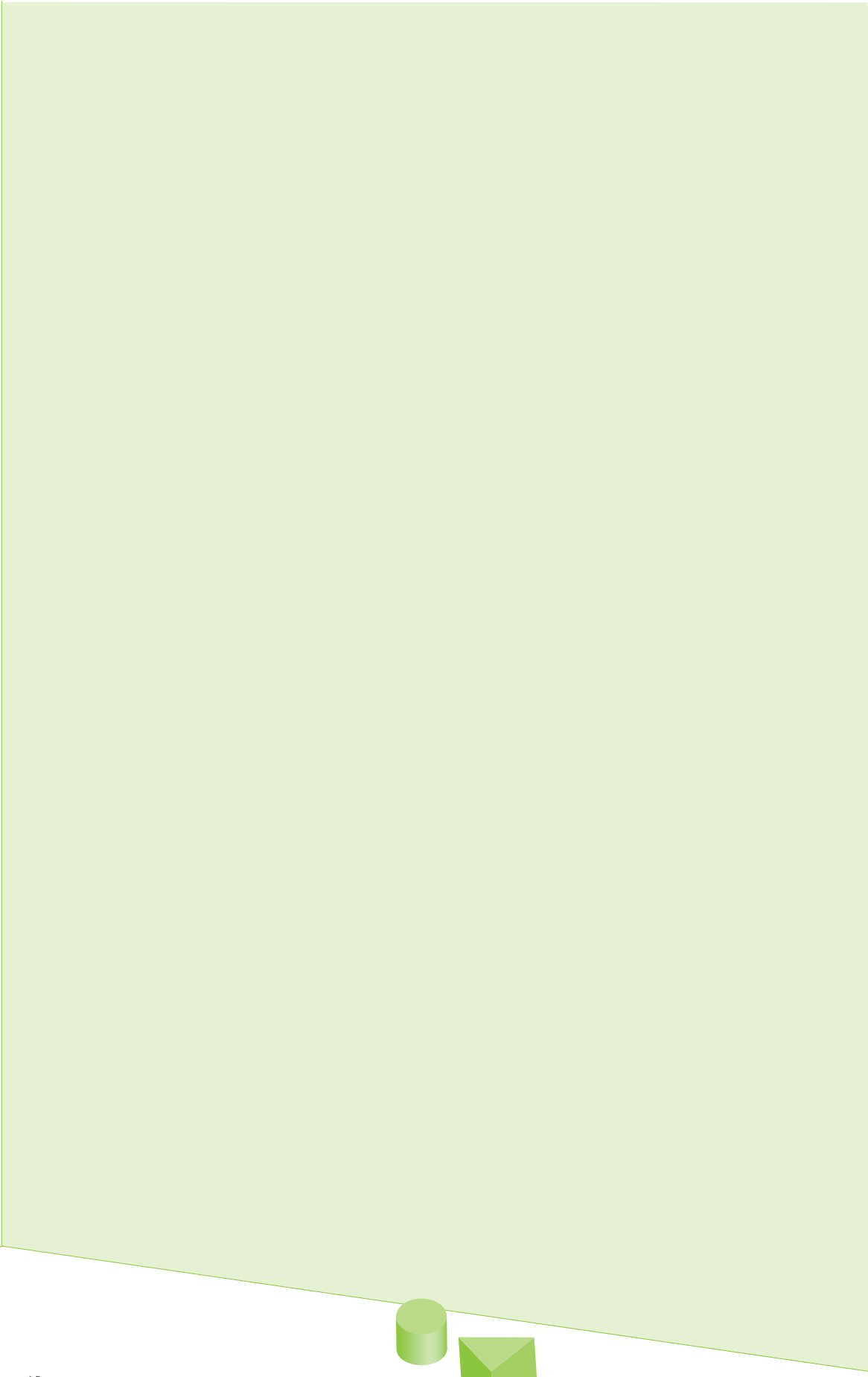
Kooiman, M.C., R.H. Hofman, S. Doolaard & H. Guldemond (2005). *Adaptief onderwijs in scholen voor speciaal basisonderwijs*. Eindrapport [BOPO projectnr. 412-01-001]. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.

Ledoux, G., E. Smeets & I. van der Veen. (2005). *Verwijsgedrag van scholen met veel achterstandsleerlingen*. ITS Nijmegen / SCO – Kohnstamm Instituut Amsterdam.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2004). *Zesde voortgangsrapportage Weer Samen Naar School*. Den Haag: ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW).

Sontag, L., B. van Wolput, J. Vermaas & A. Vloed (2005). *De stand van zaken in de WSNS-samenwerkingsverbanden in het schooljaar 2004-2005*. Tilburg: IVA.

Vermaas, J., M. Berkvens, L. Sontag, E. Smeets en T. Marx (2006). *WSNS+ in perspectief. Een terugblik op vier jaar WSNS+*. Nijmegen: ITS / Tilburg: IVA.



Bijlage I – Percentage voldoende op de scores kernindicatoren

(Peildatum 1 april 2007)

Het betreft de volgende groepen:

- ◆ landelijke gemiddelden voor de sbo-scholen (NL)
- ◆ zeer zwakke scholen (okv)
- ◆ zwakke scholen (pko-2 min)
- ◆ risicovolle scholen (pko-2 plus)
- ◆ Scholen met voldoende basiskwaliteit (pko-4)

Kernindicatoren	NL	okv	pko-2 min	pko-2 plus	pko-4
	296	14	66	82	134
nr. Kwaliteitszorg					
1.1 De school heeft inzicht in de verschillen in onderwijsbehoeften van haar leerlingenpopulatie	77	30	77	74	88
1.2 De school evalueert jaarlijks systematisch de kwaliteit van haar opbrengsten	29	0	10	32	47
1.3 De school evalueert regelmatig het leren en onderwijzen	49	0	50	35	68
1.4 De school werkt planmatig aan verbeteractiviteiten	68	38	55	72	80
1.5 De school borgt de kwaliteit van het leren en onderwijzen	47	0	30	47	71
1.6 De school rapporteert aan belanghebbenden inzichtelijk over de gerealiseerde kwaliteit van het onderwijs	44	10	22	48	63
Aanbod					
3.1 De aangeboden leerinhouden voor Nederlandse taal en voor rekenen en wiskunde zijn dekkend voor de kerndoelen	81	20	79	79	89
3.4 De leerinhouden voor Nederlandse taal en voor rekenen en wiskunde worden aan voldoende leerlingen aangeboden tot en met het niveau van leerjaar 8	91	67	85	90	97
3.5 De leerinhouden in de verschillende leerjaren sluiten op elkaar aan	57	20	36	59	71
3.6 De leerinhouden voor Nederlandse taal en rekenen en wiskunde zijn afgestemd op de onderwijsbehoeften van individuele leerlingen	94	93	85	94	99
3.8 De school met een substantieel aantal leerlingen met een leerlingengewicht biedt leerinhouden aan bij Nederlandse taal die passen bij de onderwijsbehoeften van leerlingen met een taalachterstand	85	60	80	84	91
Onderwijstijd					
4.1 De school heeft voor Nederlandse taal en rekenen en wiskunde onderwijstijd gepland conform het landelijk gemiddelde van scholen met een vergelijkbare leerlingenpopulatie	88	60	80	86	96
4.4 De leraren maken efficiënt gebruik van de geplande onderwijstijd	89	67	94	83	93
4.5 De school stemt de hoeveelheid tijd voor leren en onderwijzen bij Nederlandse taal en rekenen en wiskunde af op de onderwijsbehoeften van leerlingen	68	27	55	66	81
Pedagogisch handelen van leraren					
5.1 De leraren geven de leerlingen positieve persoonlijke aandacht	99	93	98	100	100
5.2 De leraren tonen in gedrag en taalgebruik voor alle leerlingen respect	99	93	98	100	100
5.3 De leraren zorgen ervoor dat leerlingen op een respectvolle manier met elkaar omgaan	99	100	95	99	100
5.4 De leraren bevorderen het zelfvertrouwen van de leerlingen	99	87	100	99	100
5.5 De leraren maken weloverwogen gebruik van complimenten en correcties	97	80	95	98	100

Didactisch handelen van leraren

6.1	De leraren realiseren een taakgerichte werksfeer	98	80	97	99	100
6.2	De leraren zorgen voor een goede structuur in de onderwijsactiviteiten	90	27	88	90	99
6.3	De leraren leggen duidelijk uit	96	73	97	96	99
6.5	De leraren geven expliciet onderwijs in strategieën voor denken en leren	59	0	56	62	66
6.6	De leraren geven de leerlingen feedback op hun leer- en ontwikkelingsproces	46	13	42	35	60

Afstemming op de onderwijsbehoeften van leerlingen

7.1	De leraren volgen de eisen van hun leerlingen systematisch	82	20	82	84	89
7.2	De leraren analyseren de eisen van de leerlingen om vast te stellen wat de aanpassingen van het aanbod en/of het onderwijsleerproces moeten zijn voor de groep	58	7	41	52	75
7.3	De leraren stemmen de instructie en verwerking af op de verschillen in ontwikkeling tussen de leerlingen	62	27	50	65	70

Actieve en zelfstandige rol

8.1	De leerlingen zijn actief betrokken bij de onderwijsactiviteiten	94	67	91	94	99
8.3	De leerlingen hebben verantwoordelijkheid voor de organisatie van hun eigen leerproces die past bij hun ontwikkelingsniveau	26	0	27	18	32

Schoolklimaat

9.3	De ouders/verzorgers tonen zich betrokken bij de school door de activiteiten die de school daartoe onderneemt	97	93	97	95	98
9.4	De leerlingen en het personeel tonen in gedrag en taal ook buiten de lessen respect voor elkaar	99	100	100	100	98
9.5	De leerlingen en het personeel voelen zich aantoonbaar veilig op school	97	87	92	99	99
9.7	De school heeft inzicht in de beleving van de sociale veiligheid door leerlingen en personeel en in incidenten die zich op het gebied van de sociale veiligheid voordoen	48	7	38	49	58
9.8	De school heeft een uitgewerkt veiligheidsbeleid gericht op preventie van incidenten	61	47	51	53	70
9.9	De school heeft een uitgewerkt veiligheidsbeleid gericht op het optreden na incidenten	51	20	43	44	61

Begeleiding

10.1	De school gebruikt een samenhangend systeem van instrumenten en procedures voor het volgen van de prestaties en de ontwikkeling van de leerlingen	88	47	82	95	92
10.3	Sbo: De school stelt bij plaatsing voor iedere leerling een ontwikkelingsperspectief vast	41	7	11	16	74
10.5	Sbo: De school volgt of de leerling zich ontwikkelt conform het ontwikkelingsperspectief en maakt naar aanleiding hiervan beredeneerde keuzes	34	0	6	16	62

Zorg

11.1	De school signaleert vroegtijdig welke leerlingen zorg nodig hebben	80	20	64	92	89
11.2	Op basis van een analyse van de verzamelde gegevens, bepaalt de school de aard van de zorg voor de zorgleerlingen	76	7	58	81	90
11.3	De school voert de zorg planmatig uit	66	7	47	69	82
11.4	De school gaat de effecten van de zorg na	60	7	35	70	72
11.5	De school betreft de ouders/verzorgers van leerlingen bij de zorg van hun kind	94	80	86	95	98
11.6	De school waarborgt de structurele samenwerking met ketenpartners waar noodzakelijke interventies op leerlingniveau haar eigen kerntaak overschrijden	96	93	95	95	96

Nr. Opbrengsten - resultaten		NL	okv	pko-2 min	pko-2 plus	pko-4
12.1 De resultaten van de leerlingen aan het eind van de schoolperiode liggen ten minste op het niveau dat op grond van de kenmerken van de leerlingenpopulatie mag worden verwacht	draagt onvoldoende bij	3	7	6	0	3
	draagt voldoende bij	11	0	2	2	22
	geen beoordeling	86	93	92	98	75
12.2 De sociale vaardigheden van de leerlingen liggen op een niveau dat mag worden verwacht	draagt onvoldoende bij	0	0	2	0	0
	draagt voldoende bij	6	7	5	11	4
Opbrengsten - ontwikkeling						
13.1 De resultaten van de leerlingen voor Nederlandse taal en voor rekenen en wiskunde tijdens de schoolperiode liggen ten minste op het niveau dat op grond van de kenmerken van de leerlingenpopulatie mag worden verwacht	draagt onvoldoende bij	1	0	0	0	1
	draagt voldoende bij	12	0	2	5	24
	geen beoordeling	87	100	98	95	75

Colofon

Auteursrecht voorbehouden.

Gehele of gedeeltelijke overneming of reproductie van de inhoud van deze uitgave op welke wijze dan ook, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de auteursrechthebbende is verboden, behoudens de beperkingen bij de wet gesteld. Het verbod betreft ook gehele of gedeeltelijke bewerking

Productie

Afdeling Communicatie, Inspectie van het Onderwijs

Vormgeving

Blik grafisch ontwerp, Utrecht

Drukwerk

Den Haag media groep, Rijswijk

Uitgave

Inspectierapport 2007 - 11

mei 2007

Verkoopprijs € 6,00

Exemplaren van deze publicatie zijn telefonisch te bestellen bij de Postbus 51 Infolijn.

Postbus 51- nummer 22BR2007B011

ISBN: 978-90-8503-078-2

Telefoonnummer 0800 - 8051 (gratis),

elke werkdag van 9.00-21.00 uur

of via internet op www.postbus51.nl

Deze publicatie staat ook op internet:

www.onderwijsinspectie.nl

