

DE KWALITEIT VAN HET SPECIAAL BASISONDERWIJS
NULMETING BIJ EEN NIEUW SCHOOLTYPE

een inspectierapport
Utrecht, oktober 2002

INHOUDSOPGAVE

- 1 INLEIDING 5
- 2 DE CONTEXT VAN HET SBO 7
- 3 RESULTATEN 11
- 4 CONCLUSIES 22
- 5 NADERE BESCHOUWING 23

BIJLAGEN

- I Overzicht indicatoren
- II Literatuur

1 INLEIDING

In het schooljaar 2001 – 2002 bezocht de inspectie de speciale scholen voor basisonderwijs voor een schoolbezoek in het kader van regulier schooltoezicht (RST). De individuele scholen hebben elk een schooleigen, openbaar rapport ontvangen (zie: www.onderwijsinspectie.nl).

De waarderingen van de kwaliteit in deze rapporten, zijn geanalyseerd en verwerkt in dit rapport. Het geeft daarmee een beeld van de kwaliteit van het speciaal basisonderwijs.

Tijdens de schoolbezoeken is de inspectie nagegaan of de praktijk op de speciale scholen voor basisonderwijs (het sbo) in overeenstemming is met de doelstellingen en bepalingen in de wet en met de bedoeling van de wetgever. Het toezicht is beperkt tot de kern van goed onderwijs. De inspectie heeft die kern op alle scholen beoordeeld. *Bij de kern van goed onderwijs gaat het om de bereikte leerresultaten, de kern van het leerstofaanbod, het gebruik van de beschikbare leertijd en het pedagogisch en didactisch handelen van de teamleden. Deze aspecten kunnen slechts dan voldoende zijn, indien de keuzes voor leerstofaanbod en verdeling van de leertijd, als ook de accenten in pedagogisch en didactisch handelen, gemaakt worden op basis van een goed functionerend systeem van leerlingenzorg (zie Bijlage I).*

Leerlingen op sbo-scholen zijn per definitie zorgleerlingen. Dit vraagt om een centrale positie van de leerlingenzorg. Door de hulpvraag van leerlingen zorgvuldig in kaart te brengen, hun ontwikkeling nauwkeurig te plannen, te volgen en de juiste aanpassingen te kiezen in het onderwijsleerproces voor de leerlingen, leggen goede sbo-scholen met hun systeem van leerlingenzorg de basis voor een kwalitatief goed onderwijsleerproces voor iedere leerling.

Voorafgaand aan de schoolbezoeken zijn de scholen over deze indicatoren uitgebreid geïnformeerd via een inspectiebrochure ('Schooltoezicht 2001'). Aanvullend daarop hebben de speciale scholen voor basisonderwijs een informatiebrochure ontvangen, specifiek gericht op de aard en inhoud van de inspectiebezoeken aan hun schooltype. De kern van goed speciaal basisonderwijs is in deze brochures beschreven (bijlage I).

Naast het beoordelen van de kwaliteit van het onderwijs op de desbetreffende scholen, is het bevorderen van de ontwikkeling van het onderwijs een doelstelling van RST. Daartoe wees de inspectie zowel sterke als zwakke kanten van het onderwijs op de scholen aan. Op basis daarvan sprak zij met de scholen over de mogelijkheden en plannen tot verdere ontwikkeling. Omdat het speciaal basisonderwijs een relatief nieuwe onderwijsvorm is, is er sprake van een overgangperiode en is te verwachten dat belangrijke vernieuwingen binnen een acceptabele termijn doorgevoerd moeten worden om tot een volwaardig schooltype te groeien. In dit verband is de inspectie nagegaan of de scholen zelf hun sterke en zwakke kanten kennen (zelfevaluatie) en tevens of de noodzakelijke vernieuwingen al gepland of in gang zijn gezet.

Om de centrale vraag te kunnen beantwoorden heeft de inspectie kennis genomen van relevante schooldocumenten en van vragenlijsten die door de directies, de bezochte groepsleraren en de coördinatoren leerlingenzorg (veelal 'intern begeleiders') zijn ingevuld. Tijdens de schoolbezoeken zijn tevens gesprekken gevoerd met bovengenoemde teamleden. Daarnaast is de onderwijspraktijk systematisch geobserveerd en beoordeeld in een representatief aantal groepen. In deze groepen

zijn lessen bijgewoond op het gebied van bijvoorbeeld technisch en begrijpend lezen, spelling, rekenen en wiskunde. Tijdens deze lesobservaties is informatie verzameld over het pedagogisch en didactisch handelen van de leraren. Bovendien is nagegaan of het beeld van de geobserveerde onderwijspraktijk voor het leerstofaanbod, de leertijd en de leerlingenzorg overeenkomt met de informatie uit de documenten en uit de gesprekken.

Aan het eind van de bezoeken heeft de inspectie de resultaten en conclusies van de schoolbezoeken besproken met de directies en de teamleden.

Dit rapport is als volgt opgebouwd. De situatie waarin het sbo verkeert, de 'context', staat beschreven in hoofdstuk 2. De bevindingen met betrekking tot de aanwezigheid van de kernelementen van goed onderwijs staan weergegeven in een reeks tabellen met toelichtingen in hoofdstuk 3 'Resultaten'. In hoofdstuk 4 geeft de inspectie haar conclusies. Deze conclusies en bevindingen worden in hoofdstuk 5 nader toegelicht en geduid.

Bij het toezicht houdt de inspectie rekening met de omstandigheden waarin speciale scholen voor basisonderwijs zich thans bevinden. In dit hoofdstuk komen daarom enkele contextfactoren van het sbo aan de orde. De 'context' is de achtergrond waartegen de inspectie de kwaliteit van het onderwijs toetst en beoordeelt. Tot de context behoren factoren waarop de scholen beperkt of geen invloed kunnen uitoefenen, maar die wel van invloed kunnen zijn op de ontwikkeling van de kwaliteit van het onderwijs op de speciale scholen voor basisonderwijs. Deze invloed verschilt sterk tussen de sbo-scholen: sommige scholen zien de uitdagingen, en ontwikkelen een ware pioniersgeest, andere scholen ervaren de context als ernstige bedreigingen voor de verdere ontwikkeling van de school.

De inspectie stuitte bij haar bezoeken aan het sbo op nogal wat van deze contextfactoren, die bovendien in een flink aantal gevallen in een samenstel op afzonderlijke sbo-scholen voorkomen.

Zo hebben alle speciale scholen voor basisonderwijs te maken met een relatief nieuwe wet- en regelgeving met accent op het binnen een samenwerkingsverband 'Weer Samen Naar School' (WSNS) gevoerde beleid ten aanzien van zorgleerlingen. Deze, in totaal 248, samenwerkingsverbanden hebben als voornaamste doel de kwaliteit van de zorg voor leerlingen met onderwijsproblemen te verbeteren door een gezamenlijk inhoudelijk en organisatorisch beleid te voeren tussen basisscholen en één of meer speciale scholen voor basisonderwijs. Deze laatste hebben binnen de samenwerkingsverbanden WSNS een nieuwe positie die veelal afwijkt van de positie die zij vanuit de historie hadden verworven. Ook is er meestal sprake van één of meerdere recente reorganisaties, zoals bijvoorbeeld tussen voormalige scholen voor leer- en opvoedingsmoeilijkheden (lom), moeilijk lerende kinderen (mlk) en afdelingen voor in hun ontwikkeling bedreigde kleuters (iobk).

Achtereenvolgens besteedt dit hoofdstuk aandacht aan de kenmerken van de vorming van de sbo-scholen, de veranderingen in de leerlingpopulatie, de arbeidsomstandigheden, de teamsamenstelling en personele ontwikkelingen, de bestuurlijke problematieken en de huisvesting.

De vorming van sbo-scholen binnen WSNS

Opvallend is het grote aantal reorganisaties die plaatsvonden om de huidige sbo-scholen tot stand te brengen uit voormalige lom- en mlk-scholen en afdelingen voor iobk. Bij vrijwel alle samenwerkingsverbanden is hiervan sprake sinds in 1998 de wetwijzigingen in werking traden, waarin de vorming van sbo-scholen, de samenwerkingsverbanden WSNS en de afsplitsing van afdelingen voor voortgezet speciaal onderwijs, is geregeld. Veel van deze reorganisaties waren complex en lang niet allemaal zijn ze goed voorbereid en uitgevoerd.

De scholen zijn als gevolg van WSNS tevens geconfronteerd met tal van nieuwe taken en functies. Lom, mlk en iobk verdwenen uit de wet en werden speciaal basisonderwijs. Het systeem van toelating werd drastisch gewijzigd en vervangen door de oprichting van Permanente Commissies Leerlingenzorg (PCL's). De sbo-scholen moesten nieuwe expertise opbouwen, onder meer voor ondersteuning van de

basisscholen (bijvoorbeeld ambulante begeleiding) en de inrichting van, al dan niet aan de sbo-school verbonden, voorzieningen voor jonge risicoleerlingen. Tegelijkertijd moest de eigen expertise verder worden ontwikkeld en gewaarborgd.

Veel scholen zoeken nog naar een inkleuring van al dat nieuwe, in het besef dat ook de samenwerkingsverbanden waarvan zij deel uit maken, nog zoekende zijn bij de invulling van hun verantwoordelijkheid om passende voorzieningen voor speciale zorg te ontwikkelen en in stand te houden.

Eén en ander leidde ertoe dat in het kader van WSNS veel organisatorische en praktische zaken de aandacht vroegen van de schoolteams op de sbo-scholen.

Veranderende leerlingenpopulatie

Ten aanzien van de leerlingenpopulatie ziet de inspectie dat in het sbo de opvatting heerst dat zich zowel een verbreding (lom-mlk-iobk) als een verdichting (alleen leerlingen met een complexe problematiek worden nog doorverwezen) van de problematiek heeft voorgedaan. Een aantal scholen geeft aan dat er bovendien een toename is van leerlingen die in het verleden naar internaten werden verwezen en van kinderen die instromen vanuit de expertisecentra.

Het gevolg is dat de leerlingen op het sbo zich kenmerken door een grote diversiteit van diagnostische beelden. Leerlingen met nog onduidelijke ontwikkelingsproblemen, moeilijk lerende kinderen, kinderen met leer- en ontwikkelingsmoeilijkheden, zeer drukke kinderen, kinderen met contactproblemen of -stoornissen en kinderen met ernstige emotionele problemen komen in het sbo bijeen. De instroom van leerlingen is bovendien niet beperkt tot de aanvang van het schooljaar, maar ook tussentijds stromen in basisscholen vastgelopen leerlingen de sbo-scholen binnen. Het omgaan met de soms zeer uiteenlopende instructie- en ondersteuningsbehoeften van deze leerlingen en de organisatorische vraagstukken die hiermee samenhangen, stellen het sbo voor een zware opgave. Hierdoor komt op nog lang niet alle sbo-scholen geïntegreerd onderwijs tot stand. Veelal wordt gekozen voor schoolorganisaties die nog in belangrijke mate zijn gebaseerd op het onderscheid in benadering van ex-lom en ex-mlk leerlingen.

Grote variatie in teamsamenstellingen en personele ontwikkelingen

Tussen sbo-scholen bestaan grote verschillen in de samenstelling van de teams. Op sommige scholen is sprake van leraren die veel ervaring hebben en veelal al langer aan de school, of haar voorlopers, zijn verbonden. Door de vele reorganisaties, waaronder fusies en opsplitsingen van de voormalige scholen met hun eigen schooltradities en -culturen, is het tot één geheel smeden van de sbo-teams een zware opgave, die, naar de indruk van de inspectie, lang niet in alle gevallen geslaagd mag heten. Op andere scholen hebben de ontwikkelingen rond de reorganisaties tot gevolg gehad dat de zittende teamleden zijn vertrokken en er bijna geheel nieuwe teams zijn aangetreden. Ook op deze scholen is de vorming van individuele teamleden tot een samenhangend team geen eenvoudige opgave. Daarbij hebben de onzekerheden over het voortbestaan van de eigen baan, het gevoelde gemis aan structuur, coördinatie en ondersteuning, tot gevolg dat leraren op zichzelf terugvallen. Voor aspecten als kwaliteitszorg en professionalisering is dan nauwelijks meer ruimte en tijd; alle energie steekt men in het op gang houden van de processen in de groepen.

Veel sbo-scholen kampen met personeelstekorten, al dan niet door een hoog percentage (langdurig) ziekteverzuim waarvoor geen tijdelijke vervanging is te vinden. Teamleden die belast zijn met de ontwikkeling van de inhoudelijke onderwijskwaliteit (bijvoorbeeld intern begeleiders, ambulant begeleiders) staan daardoor

noodgedwongen voor de klas in plaats van hun ontwikkelings- en begeleidingstaken te kunnen vormgeven. Op een aantal scholen staan ook de directieleden vanwege de personele problemen regelmatig voor de klas of zijn een deel van hun tijd afwezig voor werkzaamheden ten behoeve van de Permanente Commissie Leerlingenzorg (PCL) en andere taken binnen het samenwerkingsverband WSNS. Deze situaties leiden ertoe dat de noodzakelijke veranderingscapaciteit van de sbo-scholen niet optimaal is.

Bestuurlijke problematieken

De voornoemde reorganisaties hebben hun weerslag op de aansturmingsmogelijkheden van de bevoegde gezagsorganen van de sbo-scholen. Ook deze besturen zijn veelal het gevolg van fusies van reeds (zeer) lang bestaande stichtingen en verenigingen. De meeste besturen hebben zich de afgelopen jaren vrijwel uitsluitend kunnen richten op de eigen bestuursvorming en de financiële en personele gevolgen van de reorganisaties van de voormalige fusiepartners. Benoemingsbeleid, verdeling van taken tussen voormalige besturen en aansturing van talrijke commissies prijken prominent op de agenda's van de bestuursvergaderingen. Na de vorming van nieuwe besturen bleek dat in verschillende situaties de, in de praktijk gegroeide, samenwerking tussen scholen niet werd gehonoreerd door deze nieuwe bevoegde gezagsorganen. Ook ontbrak met enige regelmaat de consensus tussen fuserende besturen over de rechtspersoon die de gefuseerde sbo-school zou gaan besturen.

Huisvesting

Slechts in een zeer gering aantal situaties is de vorming van sbo-scholen gepaard gegaan met een geïntegreerde huisvesting. Afname van het aantal sbo-leerlingen en het samengaan van lom-mlk -iobk voorzieningen, hebben tot nu toe geleid tot nogal wat huisvestingssituaties die de onderwijskundige integratie en de ontwikkeling en implementatie van een samenhangend onderwijsconcept belemmeren. Veel gefuseerde scholen zijn nog steeds ondergebracht in de oorspronkelijk aparte locaties. Hieruit blijkt dat de gemeenten nog niet in staat zijn geweest om voor een geïntegreerde huisvesting zorg te dragen.

3 RESULTATEN

De resultaten van het inspectieonderzoek zijn hieronder geordend in vijf tabellen. Voorafgaand aan iedere tabel staat een korte karakteristiek van de gewenste situatie per onderwerp (cursief). Na de tabel geeft de inspectie een korte omschrijving van de inhoud van de tabel, gevolgd door een toelichting op die resultaten. De toelichting is gebaseerd op een inhoudelijke analyse van rapporten die inspecteurs gemaakt hebben van hun bezoek aan de sbo-scholen.

De tabellen hebben betrekking op de belangrijkste kenmerken van goed onderwijs. In deze tabellen is aangegeven op hoeveel procent van de speciale scholen voor basisonderwijs de inspectie die kenmerken van goede onderwijskwaliteit in voldoende mate heeft aangetroffen.

De inspectie heeft er in dit stadium niet voor gekozen deze uitkomsten te vergelijken met de resultaten van inspectiebezoeken aan de reguliere basisscholen. De verschillen in contextfactoren (leerlingpopulatie, voorgeschiedenis, personele en bestuurlijke problemen, e.d.) tussen het reguliere basisonderwijs en het speciale basisonderwijs zijn daarvoor te groot. Bovendien zijn andere en deels zwaardere accenten gelegd in de beoordeling van de kwaliteit van het speciale basisonderwijs (meer accent op leerlingenzorg, toevoeging van indicatoren over het leerstofaanbod voor sociaal-emotionele ontwikkeling en indicatoren over het pedagogisch handelen).

1 *Leerstofaanbod*

Het leerstofaanbod is niet los te zien van de kenmerken van de individuele leerlingen en hun perspectieven. Als consequentie van het streven naar integratie van zorgleerlingen zal het speciaal basisonderwijs in principe in het leerstofaanbod van het reguliere basisonderwijs moeten kunnen voorzien, waarbij de kerndoelen basisonderwijs, vanuit de wettelijke voorschriften, uitgangspunt en referentiekader vormen voor de na te streven onderwijsdoelen. Het feit dat een leerling onderwijsbeperkingen kent, mag er immers niet automatisch toe leiden dat (individuele) onderwijsdoelen worden aangepast.

Tabel 1: Leerstofaanbod

Indicator	Speciaal Basisonderwijs
	In voldoende mate (%)
1.1 Het leerstofaanbod voor Nederlandse taal is dekkend voor de kerndoelen	44,4
1.2 Het leerstofaanbod voor rekenen en wiskunde is dekkend voor de kerndoelen	58,1
1.3 Het leerstofaanbod voor Nederlandse taal, rekenen en wiskunde wordt zo mogelijk aangeboden tot en met het niveau van groep 8 basisonderwijs	76,0
1.4 Het leerstofaanbod voorziet in de ondersteuning en stimulering van de sociaal-emotionele ontwikkeling	72,4
1.5 Het leerstofaanbod vertoont een doorgaande lijn	32,4
1.6 Het leerstofaanbod voor Nederlandse taal is afgestemd op de onderwijsbehoeften van de leerlingenpopulatie	70,4
1.7 Het (leerstof)aanbod komt tegemoet aan verschillen tussen leerlingen	90,0

De tabel toont dat driekwart van de sbo-scholen het leerstofaanbod aanbiedt tot en met het niveau van groep 8 basisonderwijs en afstemt op de onderwijsbehoeften van leerlingen. Op de helft van de scholen is het leerstofaanbod voor Nederlandse taal en/of voor rekenen en wiskunde dekkend voor de kerndoelen. Er zijn relatief weinig scholen waar een doorgaande lijn in het leerstofaanbod zichtbaar is gemaakt.

Toelichting

Voor het onderwijs in de Nederlandse taal gebruiken de sbo-scholen in de regel een veelheid aan verschillende materialen. Daaronder bevinden zich actuele methoden, delen van verouderde methoden met daarnaast zelf samengestelde pakketten. Dit heeft in het sbo soms geleid tot creatieve producten die in afzonderlijke lessituaties bruikbaar blijken, maar die moeilijk overdraagbaar zijn aan andere leraren en de doorgaande lijn in de leerstof onvoldoende garanderen. Daar komt bij dat leraren in het sbo in de regel onvoldoende ondersteuning ontvangen bij de vormgeving van hedendaags onderwijs daar waar handleidingen ontbreken of verouderde handleidingen in gebruik zijn.

In vrijwel het gehele sbo ligt het accent op het aanleren van technische leesvaardigheid en spellingsvaardigheid. In het leerstofaanbod zijn de domeinen spreken/luisteren en spellen op 16% van de sbo-scholen onderbelicht gebleven. In relatie tot de mogelijkheden en beperkingen van de leerlingenpopulatie in het sbo ontbreekt een gericht aanbod om de woordenschat uit te breiden. Ook blijkt dat vrij

veel van de sbo-scholen (28%) begrijpend lezen niet als apart leergebied beschouwen. Een probleem hierbij is dat de methodische aanpak van begrijpend lezen, die in de regel in groep 4 begint, uitgaat van een redelijk technisch leesniveau dat veel leerlingen niet tijdig beheersen. Inmiddels is, speciaal voor zwakke lezers, een hulpmethode voor begrijpend lezen ontwikkeld, waarbij al gestart kan worden op een lager technisch leesniveau. Dat is nog onvoldoende om de methode voor strategisch onderwijs te kunnen gebruiken.

Het aanbod voor NT2 is op 20% van de scholen zeer beperkt, terwijl het Nederlands voor een aanzienlijk deel van de leerlingenpopulatie in het sbo de tweede taal is.

De inspectie heeft wel kunnen vaststellen dat veel schoolteams stappen hebben gezet om op niet al te lange termijn, verbeteringen aan te brengen in het aanbod voor Nederlandse taal.

Het onderwijs in rekenen en wiskunde vertoont een vergelijkbaar beeld. De invoering van hedendaagse, realistische methoden speelt zich weliswaar af in een hoger tempo dan bij Nederlandse taal, maar veel scholen (51%) gebruiken nog een mechanistische methode, soms naast delen van een realistische methode. Hierdoor ontstaat op veel scholen een leer- en vormingsgebied dat bestaat uit een aantal ingrediënten die te weinig onderlinge samenhang vertonen. Ook hier ligt het accent éézijdig op een beperkt aantal domeinen.

Dat aan een kwart van de leerlingen niet de leerstof aangeboden kan worden tot en met het niveau van groep 8, is begrijpelijk gezien hun achterstanden. Ernstiger is dat er geen materiaal beschikbaar is voor de groepen 7 en 8 op 25% van de sbo-scholen. Immers, ook sbo-leerlingen zijn soms in staat zich (delen van) deze leerstof geheel eigen te maken.

In het dagelijks pedagogisch handelen van de teamleden vinden onderwijs- en opvoedingsactiviteiten plaats waarin zij aandacht geven aan de ondersteuning van de sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerlingen. Deze ondersteuning vindt op driekwart van de scholen in voldoende mate plaats, op basis van een systematisch en methodisch aanbod. Er zijn op die scholen methodieken/programma's aanwezig die systematisch door de gehele school worden gehanteerd.

2 *Leertijd*

Het leerstofaanbod geeft aan wat leerlingen kunnen leren. Een noodzakelijke voorwaarde voor het feitelijke leren is dat de leerlingen vervolgens voldoende tijd krijgen om kennis te nemen van het leerstofaanbod en dat zij die tijd ook daadwerkelijk daaraan kunnen besteden. Leertijd vormt zo een (centrale) schakel tussen het leerstofaanbod en de resultaten die de leerlingen behalen. Wettelijk is geregeld dat sbo-leerlingen in de groepen 1 t/m 4 tezamen recht hebben op tenminste 3520 uur onderwijs, of tenminste 1000 uur jaarlijks in de groepen 5 t/m 8.

Tabel 2: Leertijd

Indicator	Speciaal
	Basisonderwijs
	In voldoende mate (%)
2.1 De school heeft voldoende onderwijstijd gepland	96,1
2.2 De school zorgt ervoor dat de geplande onderwijstijd is afgestemd op de onderwijsbehoeften van de leerlingenpopulatie	77,2
2.3 De leraren realiseren de geplande onderwijstijd	84,2
2.4 De leraren variëren de hoeveelheid leertijd voor leerlingen, afhankelijk van hun onderwijsbehoeften	70,8

Uit tabel 2 blijkt dat verreweg de meeste sbo-scholen voldoende onderwijstijd plannen en deze ook realiseren. Een meerderheid van de scholen stemt de beschikbare leertijd in voldoende mate af op de onderwijsbehoeften van de leerlingen

Toelichting

Op de meeste sbo-scholen voldoet de geplande leertijd aan het wettelijk minimum. Op 16% van de scholen wordt deze geplande tijd echter niet in voldoende mate daadwerkelijk aan onderwijsactiviteiten besteed. Op deze scholen beginnen sommige groepen later dan de ingeroosterde starttijden aangeven en duren de pauzes te lang. Ook lekt er leertijd weg bij groepswisselingen omdat veel scholen werken met stam- en niveaugroepen. Een relatief grote aanslag op de leertijd doet de organisatie van het schoolzwenmen: voor 20 minuten zwemles is het geen uitzondering dat scholen daarvoor een halve schooldag nodig hebben.

De leerlingen krijgen niet altijd voldoende tijd zich de leerstof eigen te maken. Dat heeft enerzijds te maken met de kenmerken van sbo-leerlingen, waardoor onderbrekingen tijdens de les niet altijd te vermijden en af en toe zelfs functioneel zijn. Anderzijds ontberen leraren in het sbo vaak de discipline die van de methoden uitgaat: zij nemen en krijgen meer ruimte rekening te houden met de mogelijkheden van hun leerlingen en voelen zich minder verplicht onderdelen van de leerstof in een vastgestelde tijd af te ronden. Daar komt bij dat scholen vaak veel tijd uittrekken voor pauzes en voor eten en drinken in de klas zonder dit te verantwoorden vanuit een onderwijsprogramma. Ook dit vermindert de tijd die leerlingen aan leren besteden.

Ongeveer een kwart van de sbo-scholen realiseert niet of nauwelijks het percentage (40%) van de beschikbare onderwijstijd dat de inspectie als ondergrens hanteert voor het onderwijs in de basisvaardigheden lezen, taal en rekenen, terwijl de leerlingen juist daarvoor regelmatig veel tijd nodig hebben.

Op het niveau van de individuele leerling heeft ruim tweederde van de scholen beleid ontwikkeld gericht op het variëren van de hoeveelheid leertijd, afhankelijk van de specifieke onderwijsbehoeften van individuele leerlingen. Dat relatief veel scholen (29%) hier niet aan toe komen, is deels te verklaren uit de invoeringsperikelen rond

nieuwe methoden: onervarenheid van de teamleden in het werken met de nieuwe methoden leidt nogal eens tot de keuze voor een klassikale aanpak terwijl een differentiatie in leertijd soms voor de hand ligt (zeker bij rekenen en wiskunde). Sommige teams hebben bewust gekozen voor deze (gewennings)aanpak, waarmee zij aangeven dat zij op termijn een meer gedifferentieerde aanpak zullen invoeren.

3 Pedagogisch handelen

Een schoolteam dat aandacht heeft voor goed pedagogisch handelen kenmerkt zich door een juiste balans tussen ondersteuning en uitdaging. De ondersteuning omvat het zorgen voor veiligheid en acceptatie en het bieden van structuur. Structuur in het aanbod van de leerstof, in de opbouw van de lessituatie en in het handelen van de teamleden. De teamleden tonen respect voor de leerlingen en accentueren verschillen tussen de leerlingen niet. Naast de ondersteuning bieden de teamleden de leerlingen voldoende stimulering en uitdaging. Zij nodigen leerlingen uit tot eigen activiteiten en stimuleren hen tot het nemen van eigen verantwoordelijkheid.

Tabel 3: Pedagogisch handelen

Indicator	Speciaal
	Basisonderwijs
	In voldoende mate (%)
3.1 De leraren zorgen voor een orderlijke en functionele leeromgeving	98,7
3.2 De leraren tonen in gedrag en taalgebruik respect voor de leerlingen	99,1
3.3 De leraren bevorderen het onderlinge respect bij de leerlingen	98,2
3.4 De leraren ondersteunen het zelfvertrouwen van leerlingen	98,2
3.5 De leraren zorgen in de groepen voor structuur	98,7
3.6 De leraren zorgen voor een uitdagende leeromgeving	59,5
3.7 De school stimuleert bij leerlingen de ontwikkeling van zelfstandigheid en het nemen van eigen verantwoordelijkheid	40,0

Het pedagogisch handelen is op praktisch alle sbo-scholen voldoende wat betreft het zorgen voor een ordelijke leeromgeving, het bevorderen van onderling respect en het ondersteunen van het zelfvertrouwen van leerlingen. Een kleine meerderheid zorgt

tevens voor een uitdagende leeromgeving. Het bevorderen van de eigen verantwoordelijkheid en zelfstandigheid komt op ruim de helft van de scholen in onvoldoende mate voor.

Toelichting

Het pedagogisch klimaat is vrijwel altijd veilig, structurerend en ondersteunend. Omdat veel leerlingen het sbo instromen vanuit een achtergrond die zij als onveilig en onvoldoende ondersteunend hebben ervaren, is dit een belangrijk kwaliteitsaspect van het sbo.

Op 60% van de sbo-scholen weten de leraren een uitdagende leeromgeving te scheppen. Over de leeromgeving blijken de meningen nog altijd te verschillen. Een afnemend aantal scholen kiest nadrukkelijk en bewust voor een sobere leeromgeving waarvan zo min mogelijk prikkels uitgaan. De meerderheid daarentegen is tot de conclusie gekomen dat ook sbo-leerlingen gebaat zijn bij een uitdagende en onderwijsondersteunende leeromgeving.

Veel minder vaak echter stimuleren de leraren hun leerlingen gericht tot zelfstandigheid en tot het nemen van eigen verantwoordelijkheid voor hun ontwikkelingsproces. Hoewel de mogelijkheden hiertoe soms beperkt zijn, benutten de leraren de kansen nog onvoldoende.

4 Didactisch handelen

De kwaliteit van het didactisch handelen van de teamleden is een belangrijke factor voor de leervorderingen van de leerlingen. De teamleden halen voorkennis op, geven uitleg in kleine stappen, bieden gelegenheid tot het waarnemen met verschillende zintuigen en vatten de lesstof op een begrijpelijke manier samen. Zij stimuleren hun leerlingen tot actieve deelname en betrokkenheid bij het onderwijs. De opdrachten zijn helder en zij geven hen regelmatig (procesgerichte en productgerichte) feedback. Zij sluiten bij de belevingswereld van hun leerlingen aan door gebruik te maken van voor leerlingen herkenbare situaties.

Tabel 4: Didactisch handelen

Indicator	Speciaal
	Basisonderwijs
	In voldoende mate (%)
4.1 De leraren geven een duidelijke uitleg van de leerstof en de opdrachten	96,1
4.2 De leraren gaan regelmatig na of leerlingen de leerstof en de opdrachten begrijpen	96,9
4.3 De leraren stimuleren de leerlingen actief mee te doen	95,6
4.4 De leraren hanteren binnen de les werkvormen die leerlingen activeren	70,3
4.5 De leerlingen tonen een grote mate van betrokkenheid	96,1
4.6 De leraren maken gebruik van concrete en voor de leerlingen herkenbare situaties en ervaringen en geven toepassingsgerichte opdrachten	77,7
4.7 De leraren geven expliciet onderwijs in strategieën voor denken en leren	29,6
4.8 De leraren houden bij de instructie rekening met niveauverschillen tussen leerlingen	58,5
4.9 De leraren houden bij de verwerking rekening met niveauverschillen tussen leerlingen	84,2
4.10 De organisatie van het onderwijsleerproces is doelmatig	97,4

Op het gebied van het didactisch handelen van leraren zijn er grote verschillen al naar gelang het type handelen dat centraal staat. Op bijna alle scholen is het onderwijsleerproces doelmatig georganiseerd, wordt de leerstof duidelijk uitgelegd, de leerlingen tonen tijdens de les een grote mate van betrokkenheid en de leraren gaan regelmatig na of leerlingen de taken en de leerstof begrijpen. Op een minderheid van de scholen wordt nog onvoldoende gebruik gemaakt van activerende werkvormen en voor leerlingen herkenbare opdrachten. Op bijna de helft van de sbo-scholen wordt tijdens de instructie nog onvoldoende rekening gehouden met niveauverschillen tussen leerlingen. In het onderwijs aandacht besteden aan strategieën voor denken en leren komt op sbo-scholen nauwelijks voor.

Toelichting

Leerlingen tonen zich op sbo-scholen betrokken en taakgericht. Instructie en verwerking zijn over het algemeen helder en goed gestructureerd. De leraren slagen er in het onderwijsproces doelmatig te organiseren. Op scholen waar leerlingen zich vaak

van de ene naar de andere groep moeten verplaatsen, slaagt men er in dit zonder noemenswaardige rustverstoring (zij het wel met enig tijdverlies, zie: *2 Leertijd*) te realiseren. Leraren besteden echter relatief weinig aandacht aan het aanleren van leer- en denkstrategieën. Meer dan een kwart sluit minder vaak dan gewenst en mogelijk, is aan op concrete en voor leerlingen herkenbare situaties en ervaringen en geeft te weinig toepassingsgerichte opdrachten, waardoor leerlingen het praktische nut van leren minder duidelijk ervaren. Voor een deel is dit te verklaren uit de in het sbo gebruikte methoden, die in dit opzicht weinig of geen aanwijzingen bevatten. Om de lessen af te stemmen op de verschillende onderwijsbehoeften van de leerlingen kiezen bijna alle scholen voor hetzij een systeem van niveaugroepen voor taal, lezen en rekenen, hetzij een vorm van heteroöene groepen waarbij de leerlingen op hun eigen niveau en in hun eigen tempo kunnen werken. Beide benaderingen hebben hun voor- en nadelen. Op de relatief kleine sbo-scholen kan maar een beperkt aantal niveaugroepen worden gevormd. Hierdoor blijven de verschillen tussen leerlingen binnen zo'n groep aanzienlijk. Scholen die daardoor met heteroöene groepen werken, hebben er vaak grote moeite mee elke leerling voldoende instructietijd te bieden.

5 Opbrengsten en leerlingenzorg

Streven naar een ononderbroken ontwikkeling betekent streven naar continue vooruitgang van de leerlingen. Hierbij staan de resultaten van de leerling ten opzichte van eerder behaalde resultaten centraal. Een goed functionerend systeem van leerlingenzorg is de basisvoorwaarde voor de juiste aanpassingen in het onderwijsleerproces voor elke leerling. Welke aanpassingen in het onderwijsleerproces noodzakelijk zijn, is afhankelijk van de onderwijsvraag van de leerling. Het team zal de leerstof, de leertijd, de instructie en de wijze van benaderen voor elke leerling af moeten stemmen op diens individuele hulpvragen.

Tabel 5: Leerlingenzorg

Indicator	Speciaal Basisonderwijs
	In voldoende mate (%)
5.1 De school stelt voor leerlingen bij toelating een handelingsplanning op	54,6
5.2 De school bepaalt systematisch de vorderingen en de ontwikkeling van de leerlingen	71,4
5.3 De school analyseert systematisch de vorderingen en de ontwikkeling van de leerlingen	72,2
5.4 De school stelt op systematische wijze de hulpvragen bij	65,5
5.5 Voor de leerlingen zijn documenten voor handelingsplanning aanwezig	32,2

Op de meeste sbo-scholen worden op systematische wijze de vorderingen van leerlingen vastgesteld en besproken. Het systematisch vaststellen van hulpvragen en het opstellen van een handelingsplan bij toelating komt op de helft van de scholen voor. Documenten voor handelingsplanning zijn op tweederde van de sbo-scholen niet aanwezig.

Toelichting

Leerlingenzorg

De kenmerken van de leerlingen en vaak ook hun voorgeschiedenis in het basisonderwijs, maken duidelijk dat elke leerling in het sbo als zorgleerling te beschouwen is. Het begin van de leerlingenzorg ligt bij de intake van leerlingen en de vertaling daarvan in een op de individuele leerling toegesneden aanpak.

Tweederde van de sbo-scholen gebruikt een zelf ontwikkeld systeem voor leerlingenzorg. Minder scholen stellen de hulpvragen van leerlingen op systematische wijze vast en nog minder beschikken over documenten voor handelingsplanning. Dat een groot deel van de sbo-scholen nog niet voldoet aan de eisen die gesteld mogen worden aan de leerlingenzorg, baart de inspectie zorgen. Het continuüm aan zorg dat basisscholen en sbo-scholen gezamenlijk moeten bieden, komt hierdoor onder druk te staan. Ook de afstemming van het onderwijs op individuele verschillen kan door deze tekorten in de leerlingenzorg niet in voldoende mate plaatsvinden.

In het sbo staat de ontwikkeling en de uitvoering van het systeem van leerlingenzorg ernstig onder druk als gevolg van het lerarentekort en het ziekteverzuim bij leraren. In de helft van de inspectierapporten worden deze problemen vermeld. Interne begeleiders en remedial teachers moeten vaak als invaller optreden (in bijna 40% van de gevallen) indien voorgaande problemen zich voordoen en komen daardoor aan hun eigenlijke taken minder toe.

Opbrengsten

De inspectie waardeert nog niet het niveau van de leerlingresultaten op sbo-scholen (zie ook hoofdstuk 5). Tijdens het toezicht wordt de hierover beschikbare informatie wel verzameld en met de directie en het team van de school besproken. De verschillen tussen de scholen zijn in dit opzicht groot. Sommige scholen maken niet of nauwelijks gebruik van landelijk genormeerde toetsen, op andere scholen gebeurt dit meer en een enkele school beschikt over betrouwbare en volledige gegevens over de leerlingresultaten op individueel, groeps- en schoolniveau. Op die scholen beschikt men daarmee dan ook over voldoende gegevens over individuele leerlingen om te gebruiken als signaleringsbron bij de leerlingenzorg. Bovendien maakt deze informatie het mogelijk het ontwikkelingstempo van de leerlingen op de verschillende leer- en vormingsgebieden vast te stellen.

De centrale vraag in verband met de leerlingresultaten is of kinderen buiten de reguliere basisschool werkelijk profijt trekken van de mogelijkheden van het sbo. De inspectie beschikt nog niet over voldoende eigen informatie om deze vraag te kunnen beantwoorden, maar er is wel enig onderzoek van derden beschikbaar (zie hoofdstuk 5).

4 CONCLUSIES

In dit hoofdstuk beschrijft de inspectie haar conclusies bij de resultaten uit hoofdstuk 3.

De inspectie komt tot de conclusie dat door de beperkte mate waarin de indicatoren van goed onderwijs voorkomen, de kwaliteit van het speciaal basisonderwijs als risicovol is te kenschetsen. Dit zijn voornamelijk de indicatoren die betrekking hebben op het leerstofaanbod en de leerlingenzorg. Met name de tekorten bij de leerlingenzorg hebben tot gevolg dat veel scholen onvoldoende zicht hebben op de leerprestaties van hun leerlingen en over te weinig informatie beschikken over het tempo waarin de leerlingen vorderen. Teveel sbo-scholen hanteren een overwegend volgende wijze van werken, te weinig scholen hebben al een zodanig vormgegeven systeem van leerlingenzorg dat er sprake is van planningsgericht werken. Deze tekortkomingen liggen vooral op het terrein van de indicatoren die om een samenhangend schoolbeleid vragen.

Punt van zorg zijn verder de leermiddelen die sbo-scholen gebruiken voor rekenen, wiskunde en voor onderwijs in de Nederlandse taal. Dit betreft verouderde methoden maar ook meer recente methoden, aangevuld met zelf samengestelde pakketten. Deze laatste zijn moeilijk overdraagbaar aan andere leraren en garanderen de doorgaande lijn in de leerstof onvoldoende. Deze problemen hangen samen met het feit dat weinig methoden speciaal voor de sbo-scholen ontwikkeld zijn.

De inspectie constateert dat verreweg de meeste sbo-scholen voldoende onderwijstijd plannen en realiseren. Eénderde van de scholen stemt de beschikbare leertijd onvoldoende af op de onderwijsbehoeften van de leerlingen.

Een positieve conclusie past het pedagogisch en didactisch handelen van de leraren in de groepen. Zij realiseren op vrijwel alle scholen een ondersteunend en veilig pedagogisch klimaat, op meer dan de helft van de scholen houden de leraren tijdens de lessen voldoende rekening met verschillen tussen de leerlingen. Dit laatste gebeurt vooral bij de verwerking van de leerstof en nog te weinig bij de instructie.

Opvallend zijn de grote verschillen tussen de scholen onderling: een gering aantal scholen voldoet vrijwel geheel aan die indicatoren, tegenover een groot aantal dat op cruciale indicatoren tekortkomingen laten zien en een klein aantal dat zorgwekkend sterk achterloopt in kwaliteit van het onderwijs en de ontwikkelingen daarin.

Voor al deze scholen geldt dat zij op basis van zelfevaluatie, al dan niet na stimulering door de inspectiebezoeken, beschikken over of werken aan de totstandkoming van een plan van aanpak om de tekortkomingen weg te nemen. Belangrijke voorwaarde om deze plannen van aanpak ook te kunnen realiseren, is dat de vele ontwikkelingsbeperkende factoren in de context van het sbo moeten verminderen.

5 NADERE BESCHOUWING

Het huidige sbo is ontstaan uit twee schoolsoorten die al een relatief lange historie kennen. Voor de plaatsbepaling van het sbo in het Nederlandse onderwijsbestel, is een beschouwing van de huidige staat van dit onderwijs in enig historisch perspectief van belang. Dit kan een juist begrip van deze nieuwe schoolsoort en een juiste interpretatie van de inspectiebevindingen en -conclusies bevorderen. Daarom belicht de inspectie deze historie hier kort om van daaruit, mede op basis van dit rapport over de kwaliteit van het sbo, een blik te werpen op de toekomst. Hierbij gebruikt de inspectie ter ondersteuning tevens onderzoek van andere instellingen.

Weer Samen Naar School

In 1991 zet de toenmalige staatssecretaris van Onderwijs, drs. J. Wallage, het project 'Weer Samen Naar School' in werking met een discussienota op hoofdlijnen. De bedoeling is de lom- en mlk-scholen in samenwerkingsverbanden met basisscholen te verbinden om zo door betere samenwerking en met gebruikmaking van (vermeende) deskundigheid in het lom en mlk, het aantal leerlingen te verminderen dat – in toenemende mate – naar die schoolsoorten uitstroomt. De lom- en mlk-scholen integreren tot scholen voor speciaal basisonderwijs (sbo-scholen) en worden opgenomen in de Wet op het primair onderwijs. Een vergelijkbaar proces speelt zich af in het voortgezet onderwijs.

De deelname aan het sbo is onder invloed van het ingezette beleid afgenomen, zo blijkt uit onderstaande tabel.

Tabel : Aantallen leerlingen in het primair onderwijs

	1996-1997	1997-1998	1998-1999	1999-2000	2000-2001	2001-2002
Bao	1.501.600	1.520.000	1.533.900	1.543.300	1.546.600	1.552.500
Sbo	55.600	54.700	53.600	52.000	51.600	51.900
(V)so	37.400	38.800	41.100	43.500	45.800	48.200

Bron: OCenW (2002b)

In het speciaal basisonderwijs zet de leerlingendaling zich door: 3,1% van de leerlingen uit de leeftijdsgroep zit op een school voor speciaal basisonderwijs. Het percentage leerlingen op deze scholen verschilt per regio en varieert van 2,5 tot ruim 6% (Tames, Bruijnzeel en Schuurman, 2001). Steeds minder leerlingen worden vanuit de basisschool naar deze scholen verwezen, al stijgt het aantal aanmeldingen bij de Permanente Commissie Leerlingenzorg (PCL) en neemt de omvang van de wachtlijsten toe (Van der Pluijm, 2001; inspectie 2001 en 2002). Het aantal leerlingen in het (voortgezet) speciaal onderwijs blijft stijgen (OCenW, 2002b).

5.2 De kwaliteit van het sbo

De inspectie heeft de laatste tien jaar gepubliceerd over het toezicht op de voorwaardelijke ontwikkelingen in het reguliere onderwijs (CEB, rapporten over zorgverbreding en onderwijs-op-maat). Daarnaast zijn ook de speciale voorzieningen in het toezicht ruimschoots aan bod gekomen, niet in de laatste plaats in het kader van de 'bestandsopname'. De kwaliteit van alle speciale scholen voor basisonderwijs is in kaart gebracht met regulier schooltoezicht (RST). Daaruit kwam naar voren, zo blijkt uit dit rapport, dat zich vooral knelpunten voordoen in het leerstofaanbod en de leerlingenzorg. Daarnaast is er sprake van een context waarin een complex van factoren (reorganisaties, personele problemen, taakwijzigingen, veranderende leerlingpopulaties, e.d.) een zware wissel kunnen trekken op de (ontwikkeling van) de kwaliteit van het speciaal basisonderwijs.

Het leerstofaanbod

Het onderwijsleerpakket is op te veel sbo-scholen te smal en verouderd (Roeleveld, J. en A. van der Meijden: PRIMA-cohortonderzoek, 2002). Dit hangt samen met het feit dat er weinig methoden speciaal voor deze scholen zijn ontwikkeld en het gebruik van methoden uit het regulier onderwijs extra problemen met zich mee brengt door de kenmerken van de leerlingpopulatie in het sbo. De methoden voor het sbo moeten niet alleen didactisch en inhoudelijk voldoen aan dezelfde eisen als methoden voor het basisonderwijs, zoals voldoende inhoud, didactische kwaliteit, aanpassingen voor onderwijs op maat, ook zijn andere, aanvullende criteria van belang (SLO, juni 2002). Rekening houdend met de specifieke doelgroep van gebruikers op sbo-scholen is te denken aan criteria als veel instructie maar korte instructiemomenten, kleine stapjes in de leerstofopbouw, lager tempo, veel herhaling, korte en overzichtelijke opdrachten, rustige en motiverende layout, veel praktische toepassingen met vermijding van teveel abstracties, goede en regelmatige observatiemogelijkheden en toetsen, e.a..

Het leerstofaanbod is niet samenhangend en niet systematisch opgebouwd. Omdat leraren nu nog met grote regelmaat een keuze maken uit een verscheidenheid aan methoden en materialen die voor reguliere basisscholen zijn ontwikkeld, ontbreekt in veel gevallen de doorgaande lijn in de leerstof. Tevens liggen de accenten in die leerstofkeuze vaak eenzijdig op spelling en technisch lezen en komen meer functionele en relevante leerinhouden onvoldoende aan bod (mondelinge taalvaardigheid, te verwerven door interactief onderwijs in plaats van een te sterk doorgevoerd individueel onderwijs; het leren formuleren en schrijven van functionele communicatieve middelen, e.a.).

Eén en ander geldt eveneens voor het reken- en wiskundeonderwijs. Ook daar ligt het accent teveel op de basisvaardigheden en komt functionaliteit onvoldoende aan bod.

De leerlingenzorg

Wat de leerlingenzorg betreft, verschillen de scholen onderling sterk in kwaliteit. Op veel sbo-scholen is er wel aandacht voor het min of meer systematisch volgen van de ontwikkeling van leerlingen. De gegevens die dit volgen oplevert, leiden echter onvoldoende tot het systematisch vaststellen van hulpvragen en de vertaling daarvan in een voldoende concrete handelingsplanning (Veen, I. van der, A. van der Meijden en G. Ledoux: PRIMA-cohortonderzoek, 2002). Scholen zitten zichtbaar nog in de fase van een omslag van 'volgend' naar 'plannend' handelen.

Hierdoor is goed onderwijs dat is afgestemd op de verschillen tussen leerlingen, niet goed mogelijk, terwijl dit afstemmen wellicht de belangrijkste behoefte is waaraan het speciaal basisonderwijs haar bestaan ontleent. Er is hier duidelijk sprake van een stagnerende ontwikkeling omdat, al sinds 1985 zowel in wetgeving als ondersteunend

beleid, het werken met handelingsplanning hoog op de agenda staat van onderwijsvernieuwings- en ontwikkelingsactiviteiten. De inspectie heeft de stellige indruk dat de deskundigheid van schoolteams in het werken met handelingsplannen, met name waar het gaat om concrete (minimumdoelen) op dit moment nog tekortschiet.

Onderwijsresultaten

Voor de 'bereikte opbrengsten' van het onderwijs beperkt de inspectie zich in het schooljaar 2001–2002 tot het inventariseren van gegevens, omdat geen geldige referentiegegevens beschikbaar zijn over de doelgroep van het sbo. Al in hoofdstuk 3 'Resultaten' is het beeld geschetst dat de inspectie over die opbrengsten heeft gekregen.

Door de mankerende leerlingenzorg, met name op het gebied van het hanteren van concrete (minimum)doelstellingen, is het voor sbo-scholen nauwelijks mogelijk om vast te stellen of leerlingen voldoende vooruitgang boeken.

De centrale vraag in verband met de leerlingresultaten is of kinderen buiten de reguliere basisschool werkelijk profijt hebben van de mogelijkheden van het sbo. De inspectie beschikt nog niet over voldoende eigen informatie om deze vraag te kunnen beantwoorden, maar er is wel enig onderzoek van derden beschikbaar. Het SCO-Kohnstamm Instituut onderzocht of leerlingen in het sbo op cognitief en sociaal-emotioneel gebied beter af zijn dan vergelijkbare leerlingen in het basisonderwijs. Risicoleerlingen uit groep 4 van de basisschool werden gekoppeld aan leerlingen uit het lom of mlk met vergelijkbare toetsscores of beoordelingen. Na vier jaar bleken de leerlingen uit het regulier basisonderwijs beter op taal- en rekentoetsen te scoren dan de lom- of mlk-leerlingen (Roeleveld, J. en A. van der Meijden: PRIMA-cohortonderzoek, 2002). Op het gebied van de sociaal-emotionele ontwikkeling waren er geen verschillen, al zijn er aanwijzingen dat leerlingen met problemen in dit opzicht wat beter af zijn in de kleinere groepen van het sbo (Peetsma, Roeleveld en Vergeer, 2001). Hierbij moet men wel bedenken dat al dan niet verwezen zijn naar het sbo, een wezenlijk verschil is tussen beide groepen leerlingen. Ook uit andere bronnen is wel enige, zij het niet altijd actuele, informatie beschikbaar over het niveau van de leerprestaties van sbo-leerlingen. Twaalfjarige leerlingen op sbo-scholen presteren op of (in het mlk) onder het niveau dat groep 5 van de basisschool aan het eind van het jaar heeft bereikt. Dat blijkt uit de Periodieke Peiling van het reken- en wiskundeonderwijs op lom- en mlk-scholen van 1997 (Kraemer, Van der Schoot en Engelen, 2000). Bijna 10% van de lom-leerlingen rekt op of boven het niveau van de gemiddelde basisschoolleerling aan het eind van groep 7. Voor deze leerlingen zou elke sbo-school moeten beschikken over mogelijkheden de leerstof aan te bieden tot en met het niveau van groep 8 van de basisschool. Over het taalonderwijs zijn recent vergelijkbare conclusies getrokken (Weerden, J. van, Bechger, T. en B. Hemker, 2002).

5.3 Hoe gaat het nu verder?

De tekortkomingen in het sbo zijn door het onderwijsveld en -beleid ruimschoots onderkend (OCenW, 2002a). Deze herkenning heeft vorm gekregen door extra subsidies voor alle samenwerkingsverbanden WSNS, een specifieke aanpak van samenwerkingsverbanden met wachtlijsten en/of te hoge deelnamecijfers aan het sbo en de start in 2002 van landelijke ontwikkelingsprojecten om knelpunten in de onderwijsontwikkeling van de samenwerkingsverbanden op te lossen (zgn. WSNS+-beleid; OCenW, 2002a). Ook de inspectie heeft in dit WSNS+ een, duidelijk afgebakende, stimulerende rol. Enerzijds door de uitoefening van jaarlijkse toezicht op

de individuele sbo-scholen, anderzijds door in de komende jaren zeer gericht de ontwikkeling in zorgelijke samenwerkingsverbanden te monitoren. Dit alles is in gang gezet in een context die overwegend belemmerend heeft gewerkt op de ontwikkeling van de kwaliteit van het sbo. Veel scholen lijken de moed er in te houden, al lijkt het water hen aan de lippen te staan. Mede gesteund door de verhoogde aandacht vanuit regionale en landelijke organisaties en investeringen vanuit de rijksoverheid, werken de sbo-scholen aan de ontwikkeling van hun kwaliteit. Binnen de grote operatie WSNS, die voor deze scholen grote consequenties had, zal het zeker nog enige tijd duren voordat een daadwerkelijk kwalitatief sterk speciaal basisonderwijs zich heeft kunnen ontwikkelen.

BIJLAGE I

Overzicht indicatoren regulier schooltoezicht op speciale scholen voor basisonderwijs

Voor de waardering van de kwaliteit van het onderwijs op de speciale school voor basisonderwijs heeft de inspectie indicatoren geformuleerd. Indicatoren zijn in de praktijk van het onderwijs herkenbare en observeerbare aanwijzingen voor de kwaliteit van een onderwijsaspect.

Bij RST heeft de inspectie voor het waarderen van de kwaliteit de belangrijkste indicatoren geselecteerd. Deze selectie is gemaakt nadat vertegenwoordigers van alle belanghebbenden bij het primair onderwijs (ouders, bestuurders, onderwijsinhoudelijke deskundigen en beleidsmakers) hebben aangegeven welke indicatoren zij het belangrijkste vinden.

Via drie landelijke conferenties zijn bovendien leraren, directie- en commissieleden van speciale scholen voor basisonderwijs direct betrokken bij het bepalen van die aspecten waarop de inspectie bij haar schoolbezoeken zou gaan letten.

Speciale scholen voor basisonderwijs zijn bestemd voor leerlingen voor wie vaststaat dat een specifieke orthopedagogische en orthodidactische benadering nodig is, waarvoor zij gedurende enige tijd op deze scholen hun onderwijs ontvangen. Het onderwijs op deze scholen moet intensiever en specifiekter zijn dan het onderwijs op reguliere basisscholen. Indien de mogelijkheden van leerlingen dit rechtvaardigen, streeft men naar integratie van de leerlingen, naar deelname aan een zo gewoon mogelijk onderwijsleerproces en zo mogelijk binnen een setting van een school voor gewoon (basis)onderwijs.

Uitgangspunt voor het toezicht van de inspectie op speciale scholen voor basisonderwijs is dan ook dat in principe dezelfde kwaliteitskenmerken en indicatoren van toepassing zijn. Wel zijn, afhankelijk van de onderwijsvraag van de leerlingen, andere accenten gelegd.

Een kenmerkend verschil met basisscholen is dat alle leerlingen op basis van hun onderwijsbelemmeringen en onderwijsmogelijkheden bij toelating al een specifieke onderwijsvraag hebben. Het zijn leerlingen die in hun voorschoolse periode of op hun vorige school een traject van begeleiding achter de rug hebben. Voor elke leerling zal de school het aanbod, de leertijd, de instructie en de wijze van benaderen af moeten stemmen op de individuele hulpvragen. Dit betekent dat scholen voor elke leerling een planning van het onderwijs moeten realiseren. 'Maatwerk' is daarmee een basisgegeven. Daardoor neemt het systeem van leerlingenzorg binnen de school een centrale plaats in. Een goed functionerend systeem van leerlingenzorg is de basis voor de juiste aanpassingen van het onderwijsleerproces voor elke leerling. Welke aanpassingen in het onderwijsleerproces noodzakelijk zijn, is afhankelijk van de onderwijsvraag van de leerlingen. Voor elke leerlingenpopulatie liggen er dan ook andere accenten. Bij het toezicht bekijkt de inspectie in hoeverre de school voor elke leerling de vereiste aanpassingen realiseert. Een goed functionerend systeem van leerlingenzorg stelt leraren tevens in staat de ontwikkeling van de leerlingen nauwkeurig te plannen en te volgen. Bij gebleken problemen of stagnatie van de ontwikkeling kunnen zij daardoor op systematische wijze de hulpvragen en als gevolg daarvan de handelingsplanning van leerlingen bijstellen.

Van onderstaande indicatoren is nagegaan of deze in voldoende mate voorkomen op de speciale scholen voor basisonderwijs.

Opmerkingen:

- 1 Waar mogelijk en zinvol kan men voor 'leraren' ook 'leraren en overige teamleden' lezen.
- 2 Voor de opbrengsten en indicator 3.7 beperkt de inspectie zich in 2001–2002 tot het inventariseren van gegevens. De inspectie geeft dan ook voor deze aspecten geen waardering. De bevindingen zijn wel betrokken bij de communicatie met de school.

1 Leerstofaanbod

- 1.1 Het leerstofaanbod voor Nederlandse taal is dekkend voor de kerndoelen.
- 1.2 Het leerstofaanbod voor rekenen en wiskunde is dekkend voor de kerndoelen.
- 1.3 Het leerstofaanbod voor Nederlandse taal en rekenen en wiskunde wordt zo mogelijk aangeboden tot en met het niveau van groep 8 basisonderwijs.
- 1.4 Het (leerstof)aanbod voorziet in de ondersteuning en stimulering van de sociaal-emotionele ontwikkeling.
- 1.5 Het leerstofaanbod vertoont een doorgaande lijn.
- 1.6 Het leerstofaanbod voor Nederlandse taal is afgestemd op de onderwijsbehoeften van de leerlingenpopulatie.
- 1.7 Het (leerstof)aanbod komt tegemoet aan verschillen tussen leerlingen.

2 Leertijd

- 2.1 De school heeft voldoende onderwijstijd gepland.
- 2.2 De school zorgt ervoor dat de geplande onderwijstijd is afgestemd op de onderwijsbehoeften van de leerlingenpopulatie.
- 2.3 De leraren realiseren de geplande onderwijstijd.
- 2.4 De leraren variëren de hoeveelheid leertijd voor leerlingen, afhankelijk van hun onderwijsbehoeften.

3 Pedagogisch handelen

- 3.1 De leraren zorgen voor een ordelijke en functionele leeromgeving.
- 3.2 De leraren tonen in gedrag en taalgebruik respect voor de leerlingen.
- 3.3 De leraren bevorderen het onderling respect bij de leerlingen.
- 3.4 De leraren ondersteunen het zelfvertrouwen van leerlingen.
- 3.5 De leraren zorgen in de groepen voor structuur.
- 3.6 De leraren zorgen voor een uitdagende leeromgeving.
- 3.7 De school stimuleert bij leerlingen de ontwikkeling van zelfstandigheid en het nemen van eigen verantwoordelijkheid.

4 Didactisch handelen

- 4.1 De leraren geven een duidelijke uitleg van de leerstof en de opdrachten.
- 4.2 De leraren gaan regelmatig na of leerlingen de leerstof en de opdrachten begrijpen.
- 4.3 De leraren stimuleren de leerlingen actief mee te doen.
- 4.4 De leraren hanteren binnen de les werkvormen die leerlingen activeren.
- 4.5 De leerlingen vertonen een grote mate van betrokkenheid.

- 4.6 De leraren maken gebruik van concrete en voor leerlingen herkenbare situaties en ervaringen en geven toepassingsgerichte opdrachten.
- 4.7 De leraren geven expliciet onderwijs in strategieën voor denken en leren.
- 4.8 De leraren houden bij de instructie rekening met niveauverschillen tussen leerlingen.
- 4.9 De leraren houden bij de verwerking rekening met niveauverschillen tussen leerlingen.
- 4.10 De organisatie van het onderwijsleerproces is doelmatig.

5 Opbrengsten

- 5.1 De prestaties van leerlingen aan het einde van de schoolperiode liggen ten minste op het niveau dat op grond van de mogelijkheden van de leerlingen mag worden verwacht.
- 5.2 De prestaties van leerlingen gedurende de schoolperiode hebben ten minste het niveau dat op grond van de mogelijkheden van de leerlingen mag worden verwacht.
- 5.3 De school realiseert aantoonbare leergebiedoverstijgende opbrengsten.

6 Leerlingenzorg

- 6.1 De school stelt voor leerlingen bij toelating een handelingsplanning op.
- 6.2 De school bepaalt systematisch de vorderingen en de ontwikkeling van de leerlingen.
- 6.3 De school analyseert systematisch de vorderingen en de ontwikkeling van de leerlingen.
- 6.4 De School stelt op systematische wijze de hulpvragen bij.
- 6.5 Voor de leerlingen zijn documenten voor handelingsplanning aanwezig.

BIJLAGE II

Literatuur

Adviesraad voor het basisonderwijs, speciaal onderwijs en de opleidingen (ARBO) (1984). *Het moet ons een zorg zijn*.

Zeist: Onderwijscentrum.

Adviesraad voor het basisonderwijs, speciaal onderwijs en de opleidingen (ARBO) (1985). *Van hulpvraag naar antwoord*.

Zeist: Onderwijscentrum.

Adviesraad voor het basisonderwijs, speciaal onderwijs en de opleidingen (ARBO) (1990). *Opmaat tot Samenspel*.

Zeist: Onderwijscentrum.

Commissie Evaluatie Basisonderwijs (1994). *Onderwijs-op-maat* (deelrapport 2). De Meern: Inspectie van het onderwijs.

Commissie Evaluatie Basisonderwijs (1994). *Zicht op kwaliteit: evaluatie van het basisonderwijs* (samenvattend eindrapport).

De Meern: Inspectie van het onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs (1994). *Implementatie Weer Samen Naar School (WSNS). De Intern Begeleider*.

De Meern: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs (1997-3). *Onderwijs-op-maat*.

Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs (1997). *Onderwijsverslag over het jaar 1996*.

Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs (2001). *Regulier Schooltoezicht. Informatiebrochure voor speciale scholen voor basisonderwijs*.

Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs (2001). *Regulier Schooltoezicht. Informatiebrochure voor scholen*.

Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs (2002) *Onderwijsverslag over het jaar 2001*.

Utrecht: Inspectie van het Onderwijs (2002)

Inspectie van het Onderwijs (2001 en 2002) *Wachlijsten speciaal basisonderwijs*.

Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Kraemer, J., F. van der Schoot en R. Engelen (2000). *Balans van het reken-wiskundeonderwijs op LOM- en MLK-scholen 2: uitkomsten van de tweede peiling 1997*.

Arnhem: CITO

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (2002a), *Brief aan de voorzitter van de Tweede Kamer der Staten Generaal*. Kenmerk PO/KB/02/1994, Zoetermeer, Ministerie van OcnW.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (2002b), *Onderwijs Cultuur en Wetenschappen in kerncijfers 2003*.

Zoetermeer, Ministerie van OcnW.

Peetsma, T., J. Roeleveld en M. Vergeer (2001). *Zorgleerling slimmer op gewone school.*

In: *Didaktief & School*, jaargang 31, nummer 8, p. 22–23

Pluijm, J. van der (2001). *De stand van zaken in de WSNS-samenwerkingsverbanden in het schooljaar 2000–2001.*

Den Haag: PMPO

Renkema, G. (2002). *Tien jaar toezicht en onderwijs-op-maat.* In: 'Het speelveld bepaald?! Actuele ontwikkelingen in onderwijsbeleid en toezicht in het primair onderwijs.'

De Meern: Drukkerij Jan Evers

Roeleveld, J. en A. van der Meijden (2002). *Speciaal basisonderwijs: veldwerkverslag, leerlinggegevens en oudervragenlijsten. Basisrapportage PRIMA-cohortonderzoek.* Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

SLO (2002). *Taalonderwijs in het SBO. En handreiking voor inspecteurs primair onderwijs.*

Enschede: Stichting leerplanontwikkeling

Tames, I., L. Bruijnzeel en A. Schuurman (2001). *Voor een dubbeltje op de eerste rang. Onderwijs tussen ambities en mogelijkheden.*

Breukelen, Nyfer.

Triemstra, Chr.E. (2002). *Van buitengewoon lager onderwijs naar expertisecentra: van segregatie naar integratie.* In: 'Het speelveld bepaald?! Actuele ontwikkelingen in onderwijsbeleid en toezicht in het primair onderwijs.'

De Meern: Drukkerij Jan Evers

Veen, I. van der, A. van der Meijden en G. Ledoux (2002). *School- en klaskenmerken speciaal basisonderwijs. Basisrapportage PRIMA-cohortonderzoek.*

Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

Weerden, J. van, Bechger, T. en B. Hemker (2002). *PPON. Balans van het taalonderwijs in het speciaal basisonderwijs 2.*

Duiven: Tamminga.