



Inspectie van het Onderwijs  
Ministerie van Onderwijs, Cultuur en  
Wetenschap

Onderwijsverslag

# De Staat van het Onderwijs

200  
JAAR

2016  
2017  
2018  
2019  
2020





atos

Onderwijsverslag

De Staat van  
het Onderwijs

atos

# Voorwoord

Al tweehonderd jaar rapporteren we als inspectie over de staat van het onderwijs in Nederland. We kijken naar de kwaliteit van het Nederlandse onderwijs en in hoeverre het onderwijs aan onze kinderen de kennis en vaardigheden biedt waarmee ze zich later een positie in de maatschappij kunnen verwerven. En we kijken of alle leerlingen gelijke kansen krijgen om hun talenten zo goed mogelijk te ontwikkelen.

Als we over deze lange periode terugkijken, dan zien we dat leerlingen de afgelopen decennia steeds meer diploma's op een hoger niveau hebben gehaald. In het voortgezet onderwijs krijgt nu bijna de helft van de leerlingen een havo- of vwo-diploma. In het mbo halen steeds meer studenten een diploma op niveau 4. De instroom in het hoger onderwijs is de afgelopen twintig jaar zelfs verdubbeld. Wie lang terugkijkt in de tijd, wordt opnieuw getroffen door de emanciperende werking van het onderwijs. De positie van arbeiderskinderen en vrouwen bijvoorbeeld is zoveel beter geworden en dat heeft Nederland sterker gemaakt. We leven in een kennissamenleving waarin het steeds belangrijker wordt zelfredzaam te zijn, informatiewijsheid te hebben en flexibel te kunnen inspelen op veranderingen. Juist daarom is het van groot belang dat ieder kind de best mogelijke opleiding krijgt, ongeacht afkomst of geslacht.

Het blijkt de laatste tijd moeilijker te worden dat hoge opleidingsniveau over de volle breedte vast te houden. Want nog steeds halen de leerlingen in het vmbo, mbo en speciaal onderwijs meer diploma's op een hoger

niveau. Maar de trend naar steeds hogere diploma's is de laatste jaren zowel op de havo en het vwo als in het hoger onderwijs afgebogen.

Ook de gemiddelde prestaties zijn weliswaar hoog, maar ze zijn stabiel of dalen. Met name onze top wordt smaller: het aantal leerlingen dat goed presteert is de afgelopen tien tot twintig jaar flink teruggelopen. Bij rekenen zien we dit het sterkst. Het percentage leerlingen met hoge scores op rekenen, wiskunde en natuurwetenschappen daalt. In het basisonderwijs daalde in 2016 ook het percentage leerlingen dat de referentieniveaus rekenen beheerst. Ook op het terrein van de burgerschapsvaardigheden blijven onze leerlingen achter. Nederlandse leerlingen zijn de gelukkigste kinderen ter wereld, maar ze zijn weinig gemotiveerd om te leren. Daarmee gaan kansen verloren, te veel talent blijft onbenut. En dat gebeurt niet alleen in het onderwijs, maar later ook op de arbeidsmarkt.

Waarvoor raken we talent kwijt? Aan de ene kant doordat leerlingen met laagopgeleide ouders onvoldoende kansen hebben om zich te ontwikkelen, zoals we vorig jaar meldden. Dit jaar zien we voorzichtige eerste verbeteringen. Zo worden basisschooladviezen vaker bijgesteld en de instroom vanuit mbo naar hbo neemt weer wat toe. Toch blijven de verschillen naar opleidingsniveau van ouders even groot. En bij de stages en op de arbeidsmarkt worden de verschillen zelfs groter. Hier weegt met name de etnische achtergrond van de studenten steeds zwaarder.

Er is nog een oorzaak waardoor we talent kwijtraken: er zijn te grote kwaliteitsverschillen tussen scholen. Neem twee buurmeisjes, allebei even slim en vaardig, en met ouders met eenzelfde soort opleiding. Alleen gaat het ene meisje naar de basisschool aan deze kant van de straat, terwijl de burens kozen voor de school aan de overkant. Allebei buurtscholen, met dezelfde soort leerlingen. En toch gaat na acht jaar het ene buurmeisje naar het vmbo en de ander naar de havo. Je zou verwachten dat kinderen de schoolloopbaan krijgen aangeboden die het best past bij hun talenten en interesses. Maar ongemerkt blijkt het toch uit te maken op welke school deze meiden terechtgekomen zijn. En dat geldt voor veel van hun klasgenootjes.

Dit schoolverschil speelt in alle sectoren en bij alle schooltypen - van een gymnasium in de stad tot een basisschool op het platteland. Vergelijkbare leerlingen presteren op de ene basisschool maar liefst één of twee niveaus lager dan op een andere basisschool. Of ze hebben op de ene vo-school zo procent minder kans op een diploma dan op een andere vo-school. En evenzeer hebben vergelijkbare studenten in het mbo en het hoger onderwijs bij de ene opleiding 60 en bij de andere opleiding 80 procent kans de eindstreep te halen.

De vrijheid van onderwijs heeft Nederland een rijke verscheidenheid aan scholen gebracht die een eigen kleur en invulling geven aan het onderwijs. Dat is positief, maar het betekent ook dat verschillende groepen elkaar op school minder tegenkomen. Daarbij is Nederland internationaal koploper geworden in niveauverschillen tussen scholen voor voortgezet onderwijs. Nederlandse scholen hebben niet alleen een grote verscheidenheid aan onderwijsopvattingen en deelnemers, maar verschillen ook in kwalitatief opzicht enorm van elkaar. Deze schoolverschillen vormen een probleem onder de oppervlakte, zonder direct in het oog springende gevolgen. Totdat we naar de ontwikkeling van alle kinderen samen kijken. Dan valt op dat we veel talent laten liggen. Ook het talent van de niets-aan-de-hand kinderen, de gaat-toch-best-goed leerlingen, de schijnbaar doodgewone studenten. Al die leerlingen die geen bijzondere aandacht nodig lijken te hebben, maar die mogen hopen dat ook hun talenten worden herkend. Dat ook zij worden uitgedaagd en gestimuleerd, op welke school ze ook zitten.

Wat maakt de ene school beter dan de andere? Goede leraren zijn een belangrijke factor. Op scholen waar leerlingen beter presteren zijn de lessen beter en zijn er meer goede leraren. Ook zien we dat de teams er hechter zijn, en dat die samen met een goede schoolleider en goede bestuurder optrekken, vanuit een

gedeelde visie en ambitie. En we zien die schoolbesturen de professionalisering van hun leraren aanmoedigen en ondersteunen. Deze leraren hebben ook goed zicht op de ontwikkeling van hun leerlingen. Ze brengen de verschillende meetbare en merkbare prestaties van leerlingen in kaart, analyseren wat nodig is en gebruiken deze gegevens in hun lessen. Ze meten om te leren verbeteren.

Op andere scholen gebeurt dit veel minder of zelfs niet. Inzicht in en aandacht voor leerling- en personeelsontwikkeling gebeurt dan niet systematisch. Ook blijven visievorming, teamontwikkeling en professionalisering achter.

En er zijn enkele tientallen scholen waar zoveel problemen samenkomen dat ze overbelast raken, zelfs na investeringen in schoolleiding en lerarenteam. Hier is het ziekteverzuim hoger, het verloop onder leraren groter en er staan vaak meer onbevoegden voor de klas. Leerlingen op zulke scholen hebben ook als eerste last van het landelijk oplopende lerarentekort. Want minder goede scholen worden ook een minder aantrekkelijke werkplek voor leraren die kunnen kiezen. En de school wordt minder aantrekkelijk voor ouders van leerlingen die kunnen kiezen. Door zo'n toenemende stapeling van problemen ontstaat een steeds groter verschil met de school aan de overkant van de straat. Voor het doorbreken van deze negatieve spiraal zijn een sterke schoolleider en een sterk bestuur nodig. En zelfs dan kunnen extra steun en hulp van buitenaf noodzakelijk zijn.

Hoe zorgen we er nu voor dat de talenten van alle leerlingen zo goed mogelijk worden benut? De voorbeelden van de betere scholen bieden volop aanknopingspunten. Allereerst zullen beleidsmakers gezamenlijk moeten nadenken hoe de nadelen van de rijke veelvormigheid van het Nederlandse onderwijs kunnen worden ondervangen. En op welke manier het onderwijs kan zorgen dat het zich voortdurend blijft verbeteren, ook boven de basiskwaliteit. Niet elke school hoeft een excellente school te worden, maar iedere school zou wel continu moeten willen leren en verbeteren. Daar kunnen wij als inspectie ook zelf aan bijdragen. Zo gaan we met ons vernieuwde toezicht besturen en scholen stimuleren een echte kwaliteitscultuur te ontwikkelen, waardoor zij volgens hun eigen inzichten de onderwijskwaliteit op een hoger plan kunnen brengen. En we kunnen tegelijkertijd beter dan voorheen de verschillen tussen scholen inzichtelijk maken. Een andere vraag is in hoeverre het voor leerlingen helpt dat er in de eerste drie jaar van het voortgezet onderwijs onderscheiden leerroutes zijn. De prestaties van leerlingen op verschillende niveaus lijken namelijk erg op elkaar.

Elk bestuur, elke school en elke regio zou nader kunnen analyseren waar kansen voor verbetering liggen. Het fundament is de combinatie van goede leraren, goede schoolleiders en goede bestuurders. Daar lijken gerichte investeringen en verdergaande professionalisering op onderdelen nog verbetering in te kunnen brengen. Slim omgaan met data en die informatie goed vertalen naar de lespraktijk moet daarin een centrale rol spelen. Om zo zichtbaar en merkbaar te leren verbeteren en geen talent te missen. En wie bij selectie en advisering betrokken is, zou zich nog bewuster moeten worden van onbewust meespelende vooroordelen. Dit geldt voor het onderwijs, maar zeker ook op de arbeidsmarkt. Het zou nuttig zijn te onderzoeken hoe de samenwerking tussen onderwijs en arbeidsmarkt daar nog bij kan helpen.

Ten slotte zullen besturen, de gemeenten en de landelijke overheid gezamenlijk moeten ingrijpen bij scholen die door probleemstapeling overbelast dreigen te worden. Om ervoor te zorgen dat daar geen leerlingen echt in de knel komen.

Want met elkaar moeten we voorkomen dat we talenten missen, dat leerlingen tekort wordt gedaan. Anna en Isa, Mehmet en Milan, ze hoeven niet per se excellente studenten te worden. Maar ze hebben er wel recht op de beste Anna en Isa, de beste Mehmet en Milan te mogen worden die ze kunnen zijn. Wie hun ouders ook zijn en op welke school ze ook mogen terecht komen. Want ook gewone kinderen vragen bijzondere aandacht.



drs. Monique Vogelzang  
*Inspecteur-generaal van het Onderwijs*

Utrecht, 12 april 2017







# 1 Hoofdpijnen

Pagina | 11

---

## 2 Primair onderwijs

Pagina | 55

---

## 3 Voortgezet onderwijs

Pagina | 89

---

## 4 (Voortgezet) speciaal onderwijs

Pagina | 117

---

## 5 Middelbaar beroepsonderwijs

Pagina | 145

---

## 6 Hoger onderwijs

Pagina | 179



# 1 Hoofdpijnen



# 1 Niveau en prestaties

**Stijging niveau diploma's** • Leerlingen en studenten halen de laatste twee decennia op een steeds hoger onderwijsniveau hun diploma. Deze ontwikkelingen zien we in alle sectoren. In het voortgezet onderwijs krijgen leerlingen vaker een diploma op een havo/vwo-niveau en minder vaak op een vmbo-niveau dan twintig jaar geleden. In het voortgezet speciaal onderwijs (vso) doen steeds meer leerlingen succesvol examen. In het middelbaar beroepsonderwijs (mbo) halen studenten vaker een diploma op niveau 3 of 4. En de deelname aan het hoger onderwijs (ho) is de afgelopen twintig jaar verdubbeld. De laatste jaren zien we op twee plekken een einde aan de toename in diplomaniveau; het percentage vwo-diploma's daalt en de instroomkans in het hoger onderwijs daalde tot 2016 (in 2016 is er weer een lichte stijging).

**Nederlandse prestaties internationaal in subtop** • Vergeleken met andere landen horen de prestaties van Nederlandse leerlingen tot de subtop. Er zijn relatief weinig presterende leerlingen; vergeleken met andere landen doen we het hierin goed. Tegelijkertijd zijn er ook weinig hoog presterende leerlingen. Hier lopen we duidelijk achter op andere landen, waar hogere percentages leerlingen een hoog niveau halen. Verder valt op dat de prestaties van Nederlandse leerlingen licht dalen of stabiel zijn in de laatste 10 tot 20 jaar. We zien niet de stijging die we in veel andere landen wel zien.

**Daling rekenen/wiskunde tot 2015** • Een daling van de prestaties zien we bij rekenen en natuuronderwijs in het basisonderwijs (TIMSS) en bij wiskunde en natuurwetenschappen in het voortgezet onderwijs (PISA). Met name de percentages goed en excellent presterende leerlingen zijn gedaald tot 2015. In 2016 is het beeld verschillend. In het basisonderwijs halen minder leerlingen de referentieniveaus rekenen dan in 2015. Bij de rekentoetsen valt op dat de prestaties in het mbo stabiel (laag) zijn en in het voortgezet en voortgezet speciaal onderwijs in 2016 hoger zijn dan in 2015.

**Burgerschap en motivatie** • Op de meeste scholen krijgen leerlingen burgerschapsonderwijs, maar dit is niet altijd even doelgericht en scholen hebben weinig inzicht in wat leerlingen ervan leren. Verder laten de recente internationale studies opnieuw zien dat Nederlandse leerlingen minder gemotiveerd zijn om te leren dan leerlingen in andere landen.

## 1a Opleidingsniveau

### Steeds meer diploma's op een hoger opleidingsniveau

#### Opleidingsniveau afgelopen jaren sterk gestegen •

De afgelopen decennia behaalden Nederlandse leerlingen op een steeds hoger opleidingsniveau een diploma. Zo is het percentage academici in twintig jaar bijna verdubbeld en halen studenten in het mbo vaker een diploma op niveau 3 of 4. In het voortgezet onderwijs is de verhouding tussen havo/vwo- en vmbo-diploma's gestegen van 1 op de 2 in 1990 tot bijna 1 op 1 in 2012. Dit betekent dat de Nederlandse leerlingen hoger zijn opgeleid dan voorheen.

#### Hogere diploma's in mbo, meer examens in vso •

In het mbo zet de stijgende trend in 2016 door. Steeds meer studenten halen een diploma op niveau 3 of 4 in plaats van een diploma op niveau 1 of 2. Met de invoering van de entreeopleiding is het aantal studenten in niveau 1 sterk gedaald. Bovendien stoppen minder mbo-studenten voortijdig met hun opleiding; het percentage mbo'ers dat uitvalt, blijft dalen. En in het voortgezet speciaal onderwijs doen meer leerlingen succesvol examen.

#### Minder vwo diploma's en daling instroomkans hoger onderwijs

**Minder vwo-diploma's •** In het voortgezet onderwijs is de stijging in diplomaniveau gestopt in 2011. Het percentage vwo-ge diplomeerden neemt er de laatste jaren af. In 2012 had 19,5 procent van de gediplomeerden een vwo-diploma, in 2016 is dit percentage gedaald naar 17,9. In het vmbo blijft het diplomaniveau wel stijgen. Het percentage leerlingen dat een diploma haalt in vmbo-g/t en in de kaderberoepsgerichte leerweg van het vmbo (vmbo-kader) neemt nog steeds toe. Het percentage leerlingen dat een diploma haalt in vmbo-basis daalt de laatste jaren gestaag. De trends in diploma's staan weergegeven op pagina 17.

#### Instroomkans hoger onderwijs daalt niet verder •

In het hoger onderwijs daalden de instroompercentages de laatste jaren. Dit kwam vooral doordat mbo-studenten minder vaak doorstroomden naar een hbo-opleiding. In 2016 zette deze daling niet verder door, maar gingen er juist weer iets meer studenten vanuit het mbo naar het hbo. Wel dalen de instroomkansen van havo- en vwo-ge diplomeerden opnieuw licht. In absolute aantallen merken instellingen in het hoger onderwijs weinig van de daling; de aantallen studenten nemen nog steeds toe door groei van het aantal internationale studenten en door demografische trends.

## 1b Leerprestaties

### Prestaties 2015 in internationale subtop, maar dalend

#### Leerlingen bovengemiddeld in rekenen, wiskunde en natuurwetenschappen •

Nederlandse leerlingen presteerden in 2015 opnieuw goed in vergelijking met leerlingen uit andere landen. Zowel voor rekenen als voor natuuronderwijs presteren de Nederlandse basisschoolleerlingen ruim boven het internationale gemiddelde.<sup>1</sup> En ook in het voortgezet onderwijs presteren de Nederlandse leerlingen goed, met name in wiskunde.<sup>2</sup> Op de internationale ranglijst van OESO-landen staat Nederland op de 6<sup>e</sup> plaats. Bij lezen zijn de prestaties ook hoog en staat Nederland op de 12<sup>e</sup> plek. Bij natuurwetenschappen behoren de leerlingen tot de subtop: ze staan op de 11<sup>e</sup> plek van de OESO-landen.

#### Weinig zwakke en weinig excellente leerlingen •

Vergeleken met andere landen heeft Nederland relatief veel leerlingen die het basisoniveau halen. Hierin onderscheidt Nederland zich in positieve zin van andere landen. Tegelijkertijd haalt slechts een relatief klein percentage leerlingen het geavanceerde niveau. In andere hoog presterende landen ligt dit percentage hoger, zowel in het basisonderwijs (TIMSS) als in het voortgezet onderwijs (PISA).

#### Prestaties dalen vooral bij rekenen en wiskunde •

In de eerder gepubliceerde studies van zowel TIMSS als PISA zijn de resultaten van de leerlingen lager dan enkele jaren geleden. Bij lezen presteren zij niet significant minder goed, maar over de afgelopen tien tot twintig jaar dalen de prestaties van de Nederlandse leerlingen gestaag bij rekenen, wiskunde en natuurwetenschappen. Dit is te zien in de figuren op pagina 16. De sterkste daling zien we bij de resultaten van basisschoolleerlingen in het natuuronderwijs. Nederland behoort tot een kleine groep van vijf landen waar de toetsuitslagen in 2015 lager zijn dan ze in 2011 waren (in 21 landen zijn ze hoger dan voorheen). De PISA-studie laat ook een dalende trend zien in de Nederlandse prestaties bij wiskunde en natuurwetenschappen in het voortgezet onderwijs.

<sup>1</sup> Meelissen, M.R.M., & Punter, R.A. (2016). Twintig jaar TIMSS : ontwikkelingen in leerlingprestaties in de exacte vakken in het basisonderwijs 1995-2015. Enschede: Universiteit Twente.

<sup>2</sup> Feskens, R., Kuhlemeier, H., & Limpens, G. (2016). Resultaten PISA-2015 in vogelvlucht. Praktische kennis en vaardigheden van 15-jarigen. Samenvatting van de Nederlandse uitkomsten van het Programme for International Student Assessment (PISA) op het gebied van natuurwetenschappen, leesvaardigheid en wiskunde in het jaar 2015. Arnhem: Cito.

### **Vooral daling beter presterende leerlingen •**

De Nederlandse prestaties zijn vooral achteruitgegaan omdat er minder hoog presterende leerlingen zijn (zie de figuur linksonder op pagina 16). Dit geldt het sterkst voor rekenen in het basisonderwijs. Het percentage leerlingen dat een hoog niveau van rekenen haalt, is de afgelopen twintig jaar gedaald van 50 procent naar 37 procent. En het percentage leerlingen dat het geavanceerde niveau haalt, is gedaald van 12 procent naar 4 procent. Een vergelijkbaar beeld zien we bij wiskunde in het voortgezet onderwijs. Hier is het percentage leerlingen dat het hoge niveau wiskunde haalt in twaalf jaar tijd gedaald van 25 procent naar 15 procent. En het percentage leerlingen dat het geavanceerde niveau haalt, is gedaald van 7,3 in 2003 tot 3,2 in 2016. Ondanks de toegenomen aandacht voor toptalent zijn er dus niet meer hoogpresteerders bij rekenen en wiskunde.

### **Resultaten op rekentoetsen in 2016**

#### **Minder basisschoolleerlingen halen referentieniveaus rekenen •**

In 2016 daalde ook het percentage basisschoolleerlingen dat de referentieniveaus haalt (zie figuur rechts op pagina 17). Hoewel de meeste basisschoolleerlingen het basisniveau voor rekenen halen, is het percentage leerlingen dat dit niet haalt het afgelopen jaar gestegen van 9 procent naar 13 procent (zo'n 17.500 leerlingen). Het percentage leerlingen dat het streefniveau haalde, was het afgelopen jaar 44 procent. Ook dit is een daling ten opzichte van 2015, toen nog 48 procent van de leerlingen het streefniveau haalde. De 44 procent is ook lager dan het ambitieniveau van 50 procent.

**Resultaten rekentoets mbo relatief laag •** In studiejaar 2015/2016 haalt slechts een derde van de mbo-studenten op niveau 2 en 4 een voldoende voor de rekentoets. Van de mbo-3 studenten haalt iets meer dan de helft een voldoende. Dit beeld is vergelijkbaar met dat in het studiejaar ervoor. Mbo-studenten zijn over het algemeen tevreden over de uitleg door docenten, maar noemen ook knelpunten. Zo vinden ze het niet motiverend dat rekenen niet meetelt voor het diploma, worden ze niet altijd voldoende uitgedaagd, is de klas niet altijd rustig tijdens de les en weten ze vaak niet welke stof ze moeten beheersen voor de examens.

**Rekenprestaties vso- en vo-leerlingen •** Leerlingen in het voortgezet onderwijs en voortgezet speciaal onderwijs zijn in 2016 beter gaan rekenen dan in 2015. Opvallend is dat de rekenprestaties van examenkandidaten in het vso vergelijkbaar zijn met die van examenkandidaten op reguliere scholen voor voort-

gezet onderwijs. Vso-leerlingen die examen doen, rekenen dus even goed als reguliere leerlingen. Van deze reguliere leerlingen halen havoleerlingen het vaakst een onvoldoende voor rekenen (40 procent). Van de leerlingen in vmbo-g/t is dit slechts 12 procent, in het vwo haalt nog maar 5 procent een onvoldoende. Verder valt op dat in het voortgezet onderwijs de kwaliteit van het rekenonderwijs sterk verschilt per school of afdeling. Het verschil in kwaliteit wordt versterkt door het verschil in lesbevoegdheid van de docenten die rekenen geven. Bovendien heeft 40 procent van de docenten geen cursus of nascholing voor rekenonderwijs gevolgd, volgens de schoolleiders.

### **Grote overlap in prestaties tussen niveaus in het voortgezet onderwijs**

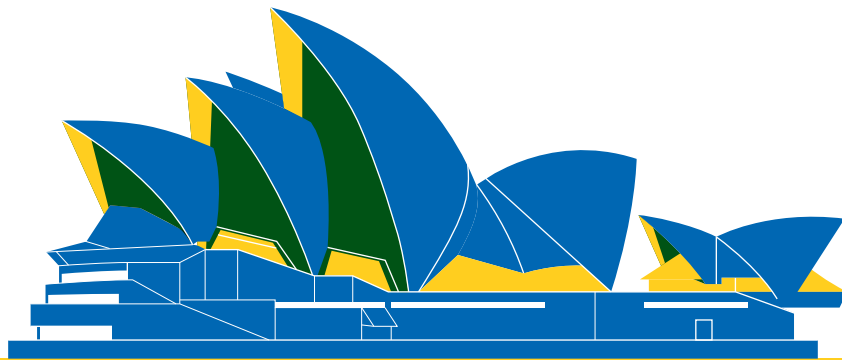
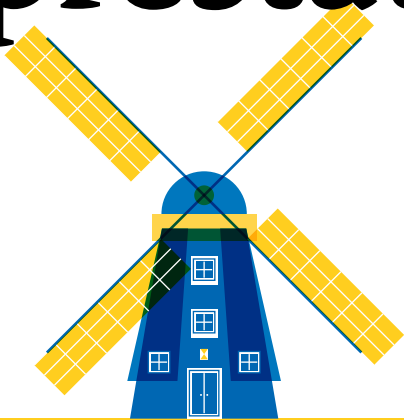
#### **Niveaus voortgezet onderwijs overlappen sterk •**

De prestaties van leerlingen op hetzelfde niveau in het voortgezet onderwijs lopen opvallend sterk uiteen. Daardoor is er een grote overlap in prestaties tussen de verschillende niveaus. Dit zien we als we de PISA-scores tussen de niveaus vergelijken. In de figuur rechtsonder op pagina 17 staan de prestaties lezen van 15-jarige leerlingen weergegeven. In alle gevallen overlappen de resultaten van leerlingen op verschillende niveaus elkaar grotendeels. Uit de figuur wordt duidelijk dat prestaties van de beste helft van de leerlingen in vmbo-kader gelijk zijn aan die van de gemiddelde g/t-leerling. En dat de beste helft van de havoleerlingen vergelijkbare prestaties heeft als de gemiddelde vwo-leerling. Eenzelfde overlap zien we bij andere toetsen. Het is dan ook de vraag of niet een groot aantal leerlingen op een te laag of een te hoog niveau les krijgt.

#### **Vergelijkbare leerlingen in verschillende brugklassen •**

Al in het eerste jaar van het voortgezet onderwijs lopen de cognitieve prestaties van leerlingen in eenzelfde niveau sterk uiteen. De prestaties van leerlingen vertonen grote overlap tussen de verschillende niveaus. Dit komt mede door het proces van advisering, schoolkeuze en plaatsing bij de overgang van het basisonderwijs naar het voortgezet onderwijs. Op sommige scholen worden leerlingen met een score van 541 op de Centrale Eindtoets (CET) bijvoorbeeld al in een homogene vwo-klas geplaatst, terwijl leerlingen met deze score op andere scholen regelmatig in een vmbo-g/t/havo-brugklas komen. Ook kiezen leerlingen en hun ouders vaak voor specifieke brugklassen. Zowel leerlingen als scholen maken zeer uiteenlopende keuzes, wat resulteert in grote verschillen in het niveau waarop cognitief vergelijkbare leerlingen in leerjaar 1 zitten (zie verder pagina 23).

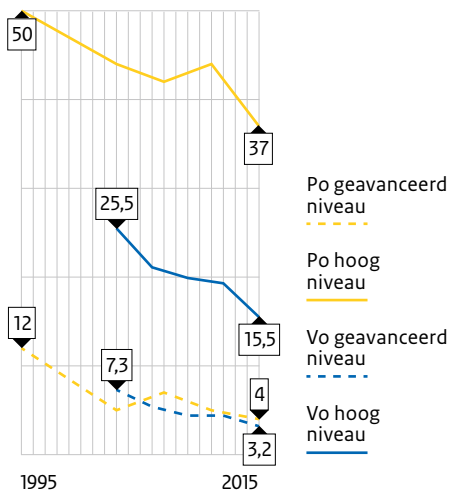
# Niveau en prestaties



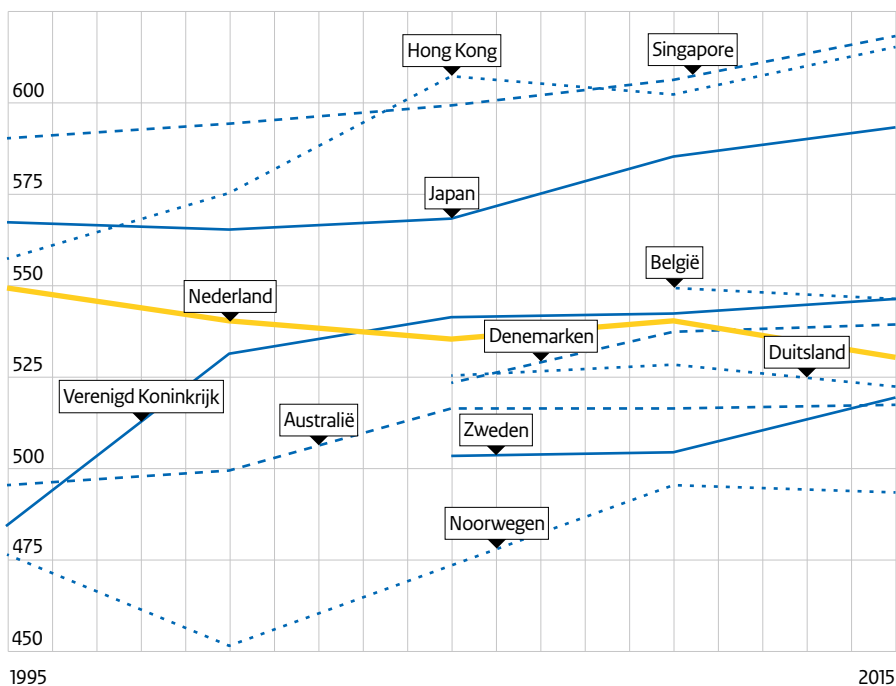
## Nederland daalt in internationale studies

Nederlandse leerlingen uit groep 6 scoren bovengemiddeld op rekenen en natuuronderwijs, maar de prestaties vertonen een dalende trend. Nederlandse 15-jarigen presteren in 2015 minder goed op internationale toetsen voor natuurwetenschappen en wiskunde dan in 2012. De prestaties leesvaardigheid dalen niet significant. De daling komt vooral door minder hoogpresteerders.

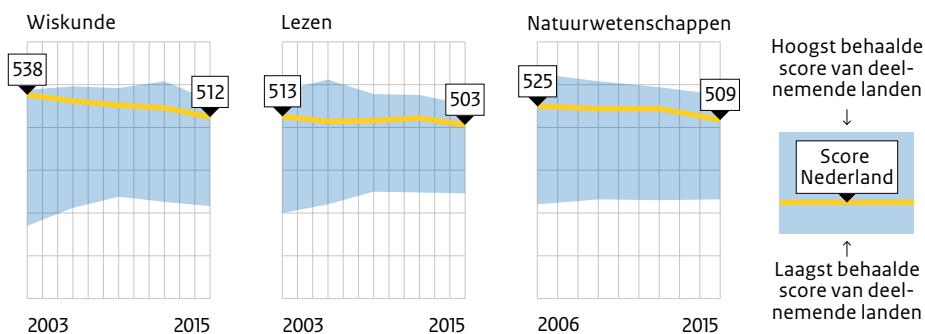
### % HOOGPRESTEERDERS REKENEN (TIMSS) EN WISKUNDE (PISA)



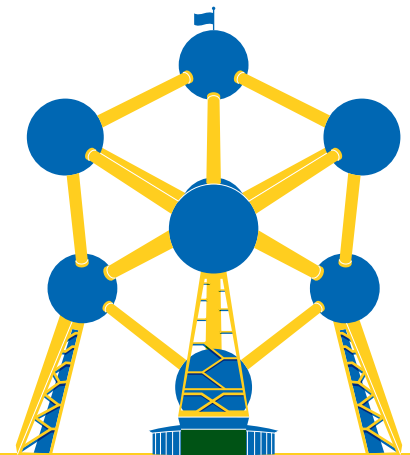
### TREND TIMSS-SCORES REKENEN BASISONDERWIJS



### TRENDS PISA-SCORES VOORTGEZET ONDERWIJS



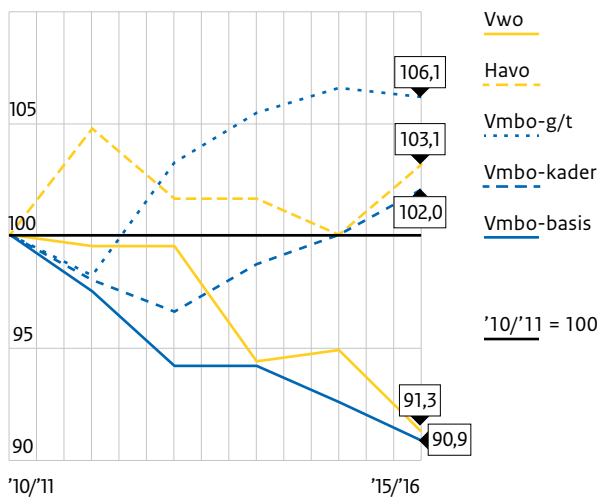




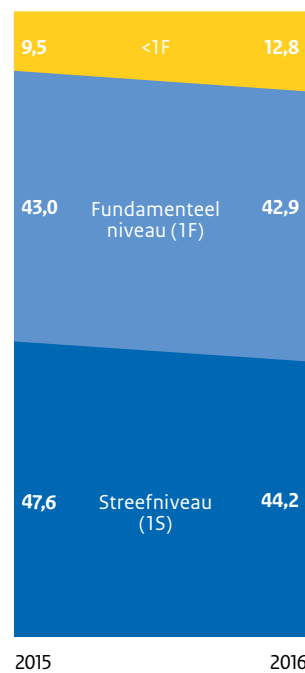
## Minder diploma's vwo en vmbo-basis

Zowel in vwo als vmbo-basis daalt het percentage diploma's de laatste vijf jaren. Het percentage havo- en vmbo-kader-diploma's stijgt.

TREND DIPLOMA'S VO



BEHEERSING REFERENTIE-NIVEAUS IN PROCENTEN



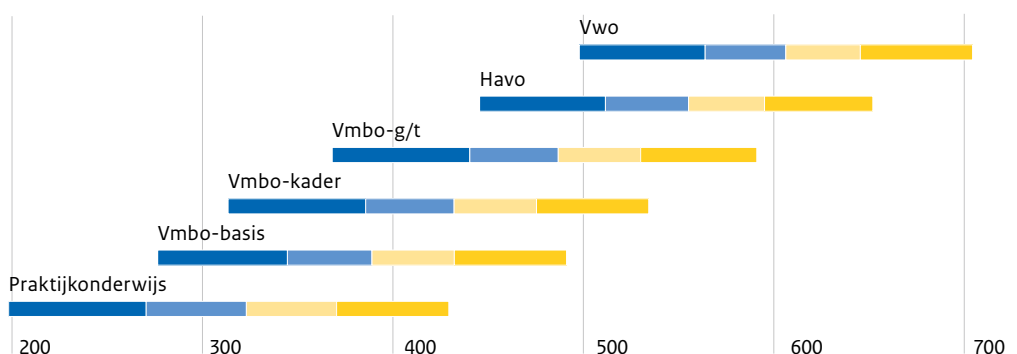
## Minder goede rekenresultaten aan het eind van de basisschool

In 2016 haalden meer basisschoolleerlingen niveau 1F niet en minder leerlingen het streefniveau 1S. In het voortgezet onderwijs en voortgezet speciaal onderwijs haalden wel meer leerlingen dan vorig jaar een voldoende op de rekentoetsen. Mbo-studenten laten in 2016 vergelijkbare rekenprestaties zien met 2015.

## Grote overlap in prestaties in het vo

De prestaties van de beste helft van de havo-leerlingen zijn gelijk aan die van de gemiddelde vwo-leerling. En de prestaties van de beste helft van de vmbo-kader leerlingen zijn gelijk aan die van de gemiddelde vmbo-g/t leerling.

PISA-SCORES LEZEN PER NIVEAU VO



## 1c Burgerschap en motivatie om te leren

### Burgerschapscompetenties laten te wensen over

**Burgerschapscompetenties gemiddeld, -kennis blijft achter** • Recente internationale studies naar burgerschapscompetenties van leerlingen zijn er niet. Uit een onderzoek uit 2009 onder leerlingen in het voortgezet onderwijs kwamen Nederlandse leerlingen uit op het internationale gemiddelde.<sup>3</sup> Nederlandse leerlingen hadden wel relatief weinig kennis over burgerschap, met name vergeleken met leerlingen uit andere Europese landen. Het aandeel leerlingen op of onder het laagste niveau van burgerschapskennis (43 procent) was relatief groot, vergeleken met andere Europese landen. Een kwart (24 procent) van de leerlingen bleek het hoogste niveau van burgerschapskennis te halen.

**Burgerschapskennis verschilt per niveau** • Tussen leerlingen in het vmbo en havo/vwo bestaan grote verschillen in burgerschapskennis. Deze verschillen zijn al zichtbaar wanneer de leerlingen het voortgezet onderwijs binnenkomen. De verschillen in burgerschapskennis tussen sociale groepen zien we in alle landen met selecterende onderwijsstelsels, waaronder Nederland.

**Burgerschapshoudingen** • De meerderheid van de Nederlandse scholieren steunt gelijke sociale en politieke rechten van burgers. Als we de houding van Nederlandse scholieren vergelijken met die van scholieren in andere landen, heeft Nederland verhoudingsgewijs een grote groep die het beginsel van gelijke rechten afwijst. Dat verschil met andere landen is niet aanwezig bij thema's als vertrouwen in de overheid en steun voor vrijheid van meningsuiting.<sup>4</sup>

**Verbetering burgerschapsonderwijs nodig** • Recent rapporteerden we dat de ontwikkeling van burgerschapsvorming in het funderend onderwijs stagneert.<sup>5</sup> Het burgerschapsonderwijs vertoont weinig samenhang en is weinig doelgericht. Bovendien ontbreekt inzicht in wat leerlingen ervan leren. Hoewel versterking van de condities voor burgerschapsonderwijs nodig is, zijn er zeker aanknopingspunten voor verbetering. Zo laten scholen die samenwerken in de Alliantie Burgerschap zien dat het goed mogelijk is resultaten in kaart te brengen. Ook laten veel scholen zien dat burgerschapsonderwijs – anders dan soms wordt gedacht – niet altijd 'ingewikkeld' of 'gevoelig' voor meningsverschillen over waarden en normen hoeft te zijn.<sup>6</sup>

### Motivatie om te leren blijft achter

**Leerlingen vo weinig gemotiveerd** • Vergeleken met leerlingen in andere landen zijn Nederlandse leerlingen minder gemotiveerd om te leren. Het recente PISA-onderzoek laat dit opnieuw zien. In het voortgezet onderwijs vindt een zeer laag aandeel van de leerlingen wiskunde en natuurkunde interessant. PISA toonde in een eerdere studie ook aan dat 50 procent van de Nederlandse leerlingen niet voor z'n plezier leest en dat slechts 20 procent van de leerlingen iedere dag leest. Vergeleken met andere landen zijn Nederlandse leerlingen ook minder bereid hard te werken en zich in te spannen om de moeilijkste opdrachten op te lossen. Ze ontwijken vaker complexe problemen en blijven minder lang geïnteresseerd in de stof die ze zouden moeten leren. Opvallend zijn tot slot de geringe verschillen in motivatie naar opleidingsniveau van de ouders. In Nederland verschilt de motivatie nauwelijks tussen leerlingen met laagopgeleide ouders en leerlingen met hoogopgeleide ouders. De motivatie van leerlingen in het voortgezet onderwijs lijkt bij alle leerlingen laag te zijn, en niet vooral bij leerlingen met laagopgeleide ouders.<sup>7</sup>

<sup>3</sup> Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D., & Losito, B. (2010). Initial findings from the IEA international civic and citizenship education study. Amsterdam: IEA.

<sup>4</sup> Maslowski, R., Werf, M. P.C.V.D., Oonk, G.H., Naayer, H.M., & Isac, M.M. (2012). Burgerschapscompetenties van leerlingen in de onderbouw van het voortgezet onderwijs. Eindrapport van de International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) in Nederland. Groningen: GION, Rijksuniversiteit Groningen.

<sup>5</sup> Inspectie van het Onderwijs (2016). Burgerschap op school. Een beschrijving van burgerschapsonderwijs en de maatschappelijke stage. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

<sup>6</sup> Nieuwelink, H., Boogaard, M., Dijkstra, A.B., Kuiper, E.J., & Ledoux, G. (2016). Onderwijs in burgerschap: wat scholen kunnen doen. Lessen uit wetenschap en praktijk. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.

<sup>7</sup> OECD (2013). PISA 2012 results. Ready to learn: students' engagement, drive and self-beliefs. Volume III. Paris: OECD.

### **Ook basisschoolleerlingen minder gemotiveerd •**

Ook in het basisonderwijs zijn Nederlandse leerlingen minder gemotiveerd dan leerlingen in andere landen. Een derde deel van de Nederlandse kinderen in groep 6 geeft aan dat zij zeer veel plezier hebben in rekenen; het internationale gemiddelde ligt op 46 procent. Bij natuuronderwijs gaat het om 46 procent (Nederland) versus 56 procent (internationaal gemiddelde). In slechts 6 van de 49 landen hebben basisschoolleerlingen minder plezier in rekenen dan in Nederland. Daarnaast lijken de leerlingen in Nederland minder prestatiegericht dan in andere landen.

**Einde basisschool meer motivatie •** Recent onderzoek laat zien dat de werkhouding van leerlingen verandert in de laatste jaren van de basisschool; in groep 7 en 8 laten meer leerlingen een positieve werkhouding zien.<sup>8</sup> De toename suggereert dat leerlingen aan het einde van de basisschool harder werken en zich bewust zijn van het belang van dit laatste jaar. Hoewel de leerlingen in groep 8 een positievere werkhouding hebben, neemt hun motivatie niet per se toe. Waarschijnlijk moedigen leerkrachten en ouders de leerlingen gedurende dat laatste jaar aan om hun best te doen en misschien werken de leerlingen harder om een hoger niveau van vervolgonderwijs te bereiken.

<sup>8</sup> Hornstra, T.E. (2013). *Motivational developments in primary school: group-specific differences in varying learning contexts*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam (proefschrift).



## 2 Gelijke kansen?

**Stijgende ongelijkheid** • Vorig jaar rapporteerden we over toenemende ongelijkheid in het onderwijs; de verschillen in onderwijskansen tussen leerlingen met laagopgeleide ouders en hoogopgeleide ouders namen de laatste jaren toe. Daarmee bedoelen we dat leerlingen met laagopgeleide ouders minder kans hebben op een hoger diploma dan leerlingen van hoogopgeleide ouders. Deze toenemende ongelijkheid was vooral zichtbaar in de totstandkoming van het basisschooladvies, in de onderbouw van het voortgezet onderwijs en in de instroomkansen in het hoger onderwijs. In grote lijnen is dit beeld ongewijzigd. Wel zien we twee eerste verbeteringen: in het basisonderwijs worden adviezen vaker bijgesteld en studenten met een mbo 4-diploma stappen weer wat vaker over naar het hoger beroepsonderwijs. Dit zijn bemoedigende ontwikkelingen.

**Overgang po-vo blijft kwetsbaar** • De overgang van het basisonderwijs naar het voortgezet onderwijs blijft een kwetsbaar punt als het gaat om gelijke kansen. Positief is dat de adviezen in 2016 twee keer zo vaak zijn bijgesteld naar aanleiding van een hoger toetsresultaat. Toch zijn de verschillen in advisering tussen leerlingen met laag- en hoogopgeleide ouders hierdoor niet afgenomen, maar juist nog licht gestegen. Scholen stelden hun adviezen namelijk vaker bij voor leerlingen met hoogopgeleide ouders, mede omdat deze daar vaker op aandringen. Daarnaast zien we grote verschillen in leerjaar 1 van het voortgezet onderwijs. Leerlingen met laagopgeleide ouders kiezen vaker een brugklas op een lager niveau of een brede brugklas. Leerlingen met hoogopgeleide ouders kiezen vaker een homogene brugklas op het hoogst haalbare niveau. Leerlingen met laagopgeleide ouders krijgen vaak onderwijs op een lager niveau aangeboden en zakken in de onderbouw ook vaker een half of heel niveau. Omdat we bij leerlingen met hoogopgeleide ouders een beweging opwaarts zien, lopen de verschillen in de onderbouw van het voortgezet onderwijs op.

**Aansluiting op de arbeidsmarkt** • Ook de overgang van het onderwijs naar de arbeidsmarkt is kwetsbaar vanuit het oogpunt van gelijke kansen. We zien in het mbo en hbo grote verschillen in de aansluiting op de arbeidsmarkt tussen gediplomeerden met een andere achtergrond. Vooral gediplomeerden met een niet-westerse migratieachtergrond zijn vaker werkloos dan andere jongeren met eenzelfde diploma. Deze verschillen zijn de afgelopen twintig jaar sterk opgelopen, al lijken ze het laatste jaar weer iets minder te worden. De oplopende verschillen in arbeidsmarktperspectief zijn ook zichtbaar in de verschillen in het gemak waarmee studenten tijdens de opleiding een stage vinden.

## 2a Voor- en vroegschoolse educatie (vve)

Voor- en vroegschoolse educatie goed voor kwaliteit, maar groepen gescheiden

**Programma's effectief voor doelgroep** • De meeste gemeenten bieden vve-programma's aan voor kinderen met (een risico op) achterstand, de zogenaamde doelgroepkinderen. Naar schatting heeft 35 procent van de kinderen op een voorschoolse leeftijd een vve-indicatie. Het aanbod en het bereik is de afgelopen jaren sterk gegroeid.<sup>9</sup> Of alle doelgroepkinderen daadwerkelijk deelnemen aan een vve-programma, verschilt wel sterk per gemeente. Met name kinderen uit de armste gezinnen gaan niet altijd naar vve-locaties of kinderopvang. De doelgroepkinderen die wel gaan, lopen hun achterstand niet helemaal in met vve, maar reduceren deze wel.<sup>10</sup> De achterstand in woordenschat neemt af en er wordt ook een inhaalslag gemaakt wat betreft de aandachtfunctie van kinderen. Dit geldt niet voor rekenen. Verder laat het CPB zien dat er minder kleuterbouwverlenging is voor kinderen die vve gehad hebben.<sup>11</sup>

**Gescheiden groepen: geen vve, peuterspeelzalen en kinderdagverblijven** • Voordat leerlingen op vierjarige leeftijd naar school gaan is 90 procent naar een peuterspeelzaal of kinderdagverblijf geweest. Kinderen uit hoogste inkomensgroepen gaan voornamelijk naar kinderdagverblijven, terwijl kinderen uit laagste inkomensgroepen naar peuterspeelzalen gaan. Van de kinderen die geen gebruik maken van de verschillende voorzieningen, komen de meeste uit de laagste inkomensgroepen.

**Hogere kwaliteit bij vve-programma** • Peuterspeelzalen maken het meest gebruik van een vve-programma. Ook kinderdagverblijven werken steeds vaker met een vve-programma. De (proces)kwaliteit van de peuterspeelzalen of kinderdagverblijven die een vve-programma aanbieden, is in het algemeen beter dan die van instellingen zonder vve-programma.<sup>10</sup>

<sup>9</sup> Inspectie van het Onderwijs (2017). Investeren loont! Eindrapportage monitor kwaliteit voor- en vroegschoolse educatie in de 37 grote steden in 2015/2016. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

<sup>10</sup> Lesemam, P., & Veen, A. (red.) (2016). Ontwikkeling van kinderen en relatie met kwaliteit van voorschoolse instellingen. Resultaten uit het pre-COOL cohortonderzoek. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.

<sup>11</sup> CPB (2016). Kansrijk onderwijsbeleid. Den Haag: Centraal Planbureau (CPB).

## 2b De overgang po-vo

Kansengelijkheid en trends in adviezen

**Oplopende ongelijkheid in adviezen** • Vorig jaar lieten we zien dat kinderen met hoogopgeleide ouders niet alleen vaker een hoger advies krijgen dan kinderen met laagopgeleide ouders, maar ook dat dit verschil de laatste jaren is toegenomen. Dit geldt ook wanneer men rekening houdt met de cognitieve prestaties van de kinderen.

**In 2016 meer bijstelling** • Stijgende ongelijkheid in advisering heeft veel aandacht gekregen in het onderwijsveld. Het lijkt erop dat in reactie op de discussie leraren adviezen vaker hebben bijgesteld. In 2016 zijn de adviezen twee keer zo vaak bijgesteld. En in 2015 kreeg 17 procent van de leerlingen een advies dat een niveau lager was dan hun toetscore, terwijl dit percentage in 2016 op 15 procent lag.

**Iets hogere advisering in 2016** • Het gemiddeld adviesniveau is in 2016 heel licht gestegen. Omdat tegelijkertijd de prestaties op de toetsen gedaald zijn en er minder onder advisering is, neemt het percentage leerlingen met een relatief hoog advies toe. In het jaar 2015 had gemiddeld 12 procent van de leerlingen een advies dat een of meer niveaus hoger lag dan men op basis van de CET zou mogen verwachten. In 2016 was dit percentage gestegen tot 14 procent van de leerlingen.

**Ongelijkheid neemt niet af** • De verschuivingen in advisering in 2016 leiden niet tot een afname van de ongelijkheid. De kans op onder advisering voor leerlingen met laagopgeleide ouders (ten hoogste mbo-niveau 1) is weliswaar sterk gedaald, maar vooral leerlingen met hoogopgeleide ouders profiteren van verschuivingen in 2016. Hun adviezen worden vaker naar boven bijgesteld (na de eindtoets) en ze krijgen in 2016 vaker een advies dat hoger is dan je op basis van hun CET-resultaat zou verwachten in adviezen, mede omdat hun ouders hier vaker op aandringen. Leraren vinden het soms lastig met deze druk van ouders om te gaan. De verschillen tussen leerlingen met laag- en hoogopgeleide ouders nemen hierdoor niet af.

**Onder- en over advisering bij hoogpresteerders** •

Een voorbeeld maakt de omvang van de verschillen in advisering duidelijk. Voor leerlingen die hoog scoren op de eindtoets basisonderwijs zou je verwachten dat deze leerlingen een vwo-advies krijgen. Dit blijkt lang niet altijd het geval te zijn. De kans op een lager advies is veel groter voor leerlingen van laagopgeleide ouders dan voor leerlingen van wie de ouders een academische

opleiding hebben. Bij een score van 549 krijgt 25 procent van de leerlingen met laagopgeleide ouders niet het vertrouwen van de leraar dat hij of zij het vwo aankan. Leerlingen met laagopgeleide ouders hebben hier vijf keer meer kans om een lager advies te krijgen dan leerlingen van wie de ouders een academische opleiding hebben.

**Ook stedelijkheid speelt een rol** • Regionaal zijn er grote verschillen in advisering. Aan de ene kant zijn er regio's die vaker relatief hoog adviseren (bij gelijke leerling-prestaties). Enkele voorbeelden hiervan zijn de regio's Haarlem, de Zaanstreek, Groot-Amsterdam, Delft en het Westland. Regio's waarin juist vaker lagere adviezen worden gegeven ten opzichte van de toetsuitslagen zijn Oost-Groningen, Noord-Limburg, Delfzijl en omgeving en Zuidoost-Drenthe. Stad of dorp maakt ook veel uit voor de advisering (ten opzichte van toetsuitslagen). Leerlingen in stedelijke regio's hebben meer kans op een hoger advies ten opzichte van de CET-score, en minder kans op een lager advies. De invloed van stedelijkheid op het advies is sinds 2014 sterker geworden.

#### Kansengelijkheid in schoolkeuze en plaatsing vo

**Gelijke toetscore, toch verschillende (brug)klas** • Er is grote variatie in het soort (brug)klas in leerjaar 1 voor leerlingen met een gelijke toetscore. Dit is te zien in de grafiek linksonder op pagina 25. De figuur toont de plaatsing van leerlingen in leerjaar 1 in schooljaar 2015/2016, uitgesplitst naar CET-scores uit schooljaar 2014/2015. Een relatief groot deel van de kinderen is een half niveau of meer niveaus lager geplaatst dan we op basis van hun CET-score zouden verwachten. Vooral bij de hoog scorende vwo-leerlingen is dat heel duidelijk te zien. Van de leerlingen met de hoogste CET-scores zit 30 procent in een havo/vwo-brugklas. Ook zien we in de figuur dat een substantieel percentage van de leerlingen in leerjaar 1 op een hoger niveau zit dan op basis van de CET-score verwacht mag worden. Zeker 20 procent van de leerlingen met een score die overeenkomt met een advies voor vmbo-g/t zit in een havo/vwo-brugklas. Dit zijn vaker leerlingen met hoogopgeleide ouders.

**Keuze voor type brugklas versterkt verschil** • Leerlingen van hoogopgeleide ouders, met een bepaalde CET-score, blijken ook bij een advies dat gelijk is aan het advies van een medeleerling met laagopgeleide ouders een grotere kans te hebben om in leerjaar 1 op een hoger onderwijsniveau te zitten. Leerlingen van hoogopgeleide ouders gaan namelijk vaker naar een hoger type brugklas dan leerlingen van laagopgeleide ouders met hetzelfde advies. Op pagina 25 is ook

te zien dat het opleidingsniveau van ouders uitmaakt voor het percentage leerlingen met een CET-resultaat van 545 dat in het voortgezet onderwijs in een homogene vwo-brugklas terecht komt. Voor leerlingen met hoogopgeleide ouders is dit de helft van de leerlingen, voor leerlingen met laagopgeleide ouders is dit een kwart van de leerlingen. Leerlingen met hoogopgeleide ouders komen vaker in andere typen brugklassen en op andere scholen terecht dan leerlingen met laagopgeleide ouders.

#### Diversiteit in de klas neemt toe

#### Meer variatie in niveau klassen voortgezet onderwijs

De leerprestaties zijn de afgelopen twee jaar minder bepalend geworden voor het advies en de plaatsing in leerjaar 1. Dit heeft twee consequenties:

- Leerlingen met hoogopgeleide ouders en lage toetscores komen vaker op havo- en vwo-niveau terecht door het relatief 'hoge' basisschooladvies en hun keuze voor een bepaald type school of brugklas.
- Leerlingen met laagopgeleide ouders en hoge toetscores komen vaker op lagere onderwijsniveaus terecht door het relatief 'lage' advies en hun keuze voor een bepaald type school of brugklas.

Voor de scholen voor voortgezet onderwijs betekent dit dat er steeds meer spreiding is in niveau van de leerlingen in de klas. De niveauverschillen binnen klassen worden met de jaren groter. In de sterk verstedelijkte gebieden is de spreiding sterker toegenomen dan in de niet-stedelijke gebieden.

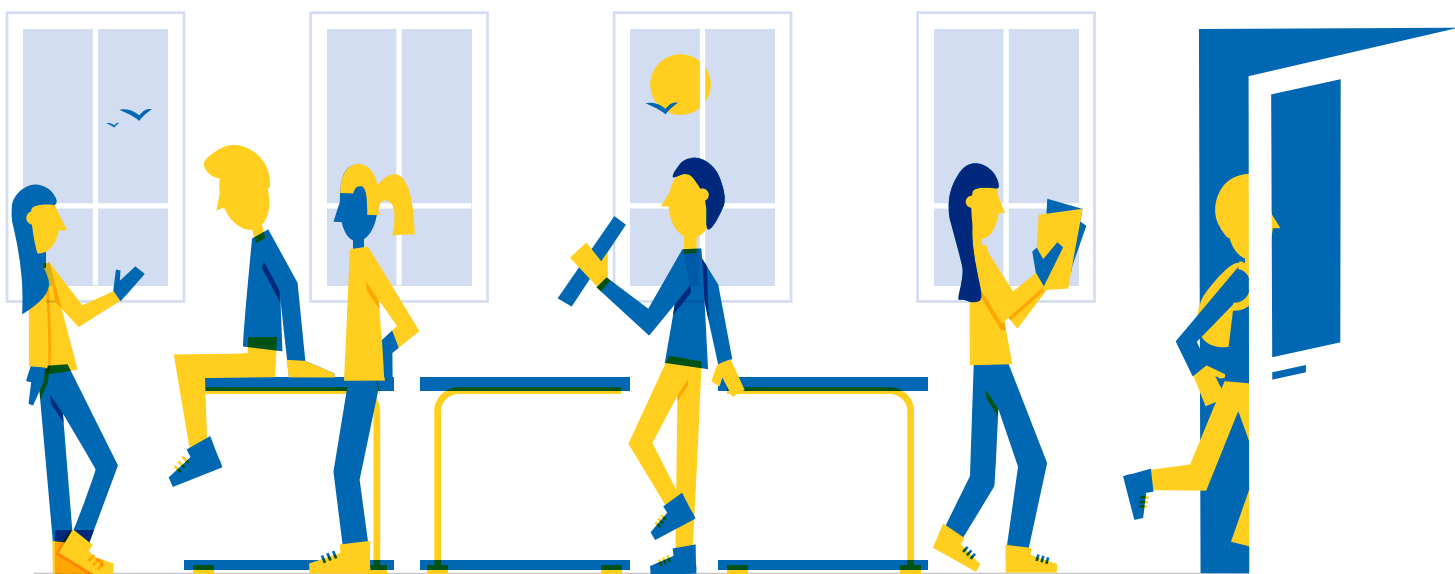
#### Op- en afstroom tijdens de onderbouw

**Veel niveauwisselingen in onderbouw** • In de onderbouw van het voortgezet onderwijs wisselen veel leerlingen van niveau. Een kwart van de leerlingen zit in het derde leerjaar op een heel niveau hoger of lager dan waarop het in de brugklas begonnen is. En slechts de helft zit op het niveau waarop ze ook in de brugklas zaten.

#### Ongelijkheid in wisselingen onderbouw

De wisselingen in de onderbouw pakken nadelig uit voor leerlingen met laagopgeleide ouders. Bij deze groep leerlingen is de kans groter dat zij tussen het eerste en derde leerjaar overstappen naar een lager niveau (afstroom) dan bij leerlingen met hoogopgeleide ouders. Dit is te zien in de figuur linksboven op pagina 25. Uit de figuur wordt duidelijk dat de kans om over te stappen naar een lager niveau veel kleiner is bij leerlingen met hoogopgeleide ouders. En de kans om over te stappen naar een hoger niveau is juist wat groter. Eenzelfde patroon is zichtbaar als we het advies of de eindtoets bekijken.

# Gelijke kansen

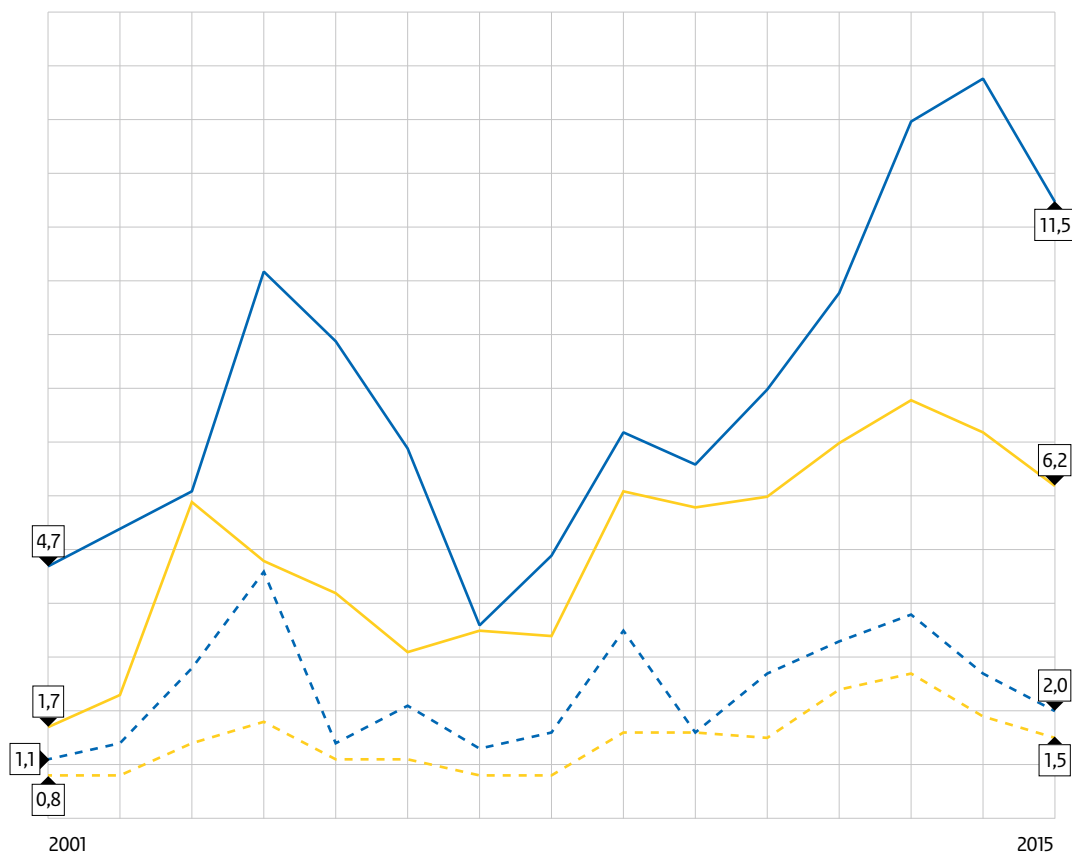


## Toename ongelijkheid bij intrede op arbeidsmarkt

De laatste jaren verschillen de werkloosheidspercentages tussen gediplomeerden met een verschillende achtergrond sterker dan in de jaren daarvoor. Dit geldt het sterkst voor mbo-gediplomeerden.

VERSCHIL IN % WERKLOOSHEID T.O.V. GEDIPLOMEERDEN ZONDER MIGRATIEACHTERGROND

- Mbo, niet-westerse migratieachtergrond
- Mbo, westerse migratieachtergrond
- Hbo, niet-westerse migratieachtergrond
- Hbo, westerse migratieachtergrond

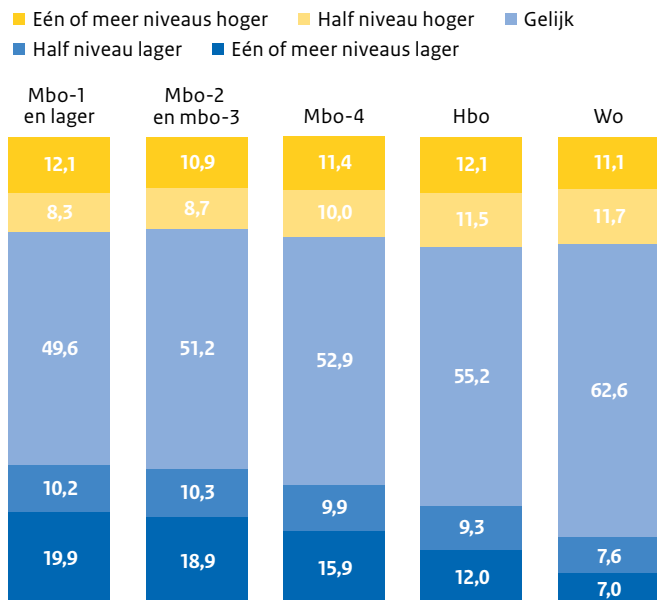




## In onderbouw vo veel niveau-verschuiving t.o.v. basisschooladvies

In de onderbouw van het voortgezet onderwijs vinden veel verschuivingen in niveau plaats. Leerlingen met lager opgeleide ouders stromen tussen leerjaar 1 en 3 vaker af naar lagere onderwijsniveaus dan leerlingen met hoger opgeleide ouders.

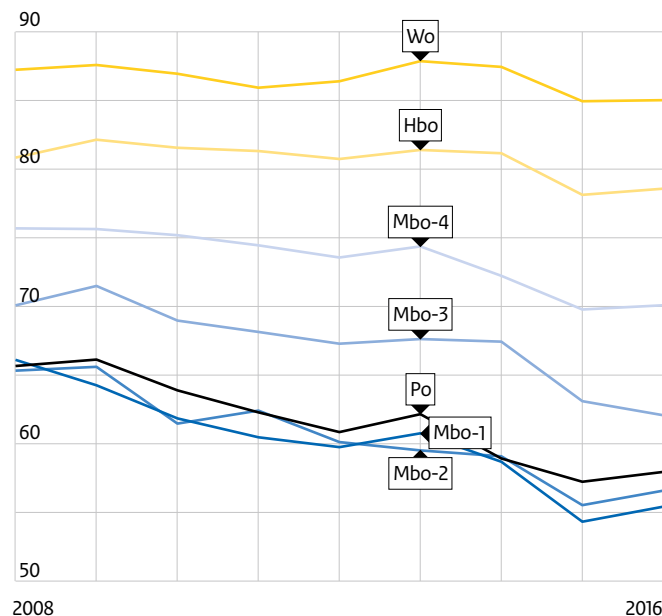
### PERCENTAGE VERSCHUIVINGEN NAAR OPLEIDING OUDERS



## Kans op instroom in het hoger onderwijs

De afgelopen jaren daalden de kansen op hoger onderwijs voor bijna iedereen. De daling was het sterkst bij potentiële studenten waarvan de ouders een mbo 2-diploma of lager hadden. Aan deze daling is in 2016 een einde gekomen.

### PERCENTAGE INSTROOM HO NAAR OPLEIDING OUDERS

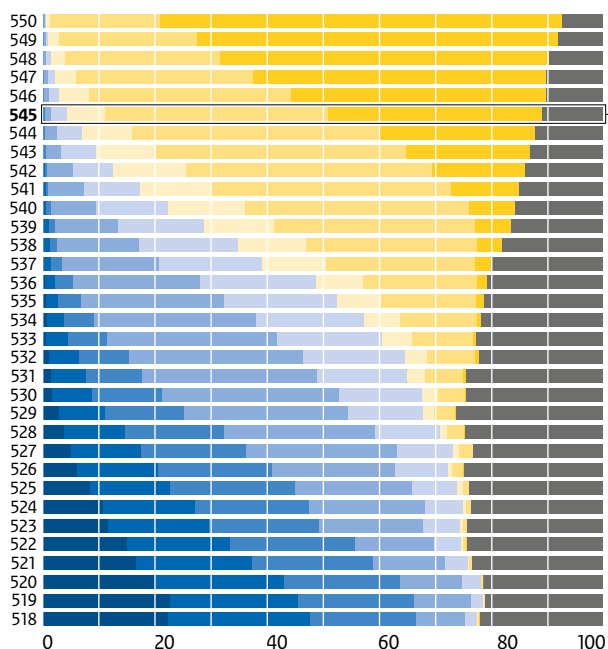


## Veel verschillen in overgang van po naar vo

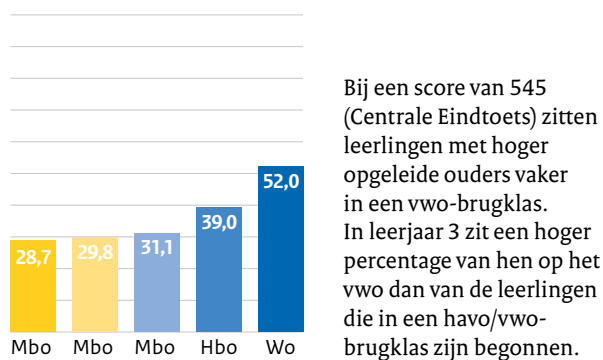
Leerlingen met een gelijke score op de Centrale Eindtoets komen op verschillende plekken in het voortgezet onderwijs terecht.

### % LEERLINGEN NAAR BRUGKLAS EN TOETSSCORE

Vwo Havo/vwo Havo Vmbo-g/t/havo Vmbo-g/t Vmbo-k Vmbo-b/vmbo-k Vmbo-b Breed

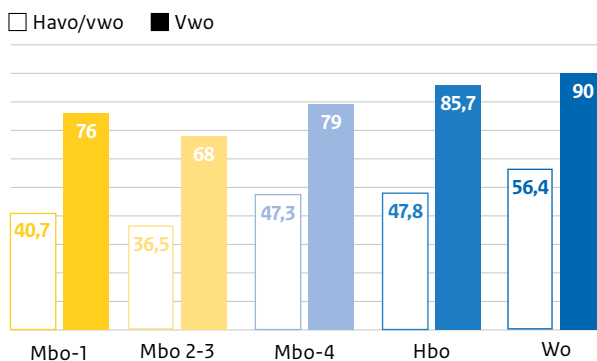


### PERCENTAGE LEERLINGEN IN HOMOGENE VWO-BRUGKLAS NAAR OPLEIDING OUDERS



Bij een score van 545 (Centrale Eindtoets) zitten leerlingen met hoger opgeleide ouders vaker in een vwo-brugklas. In leerjaar 3 zit een hoger percentage van hen op het vwo dan van de leerlingen die in een havo/vwo-brugklas zijn begonnen.

### PERCENTAGE VWO LEERJAAR 3 GEGEVEN OPLEIDING OUDERS EN TYPE BRUGKLAS



**Soort brugklas sterk bepalend voor wisselingen**

**onderbouw** • De op- en afstroom in de onderbouw hangt sterk samen met het soort brugklas waarin een leerling zit. Hierboven zagen we al dat hoog presterende leerlingen met academisch geschoolde ouders vaker in homogene vwo-brugklassen zitten en hoog presterende leerlingen zonder academisch geschoolde ouders vaker in een havo/vwo-brugklas. Dit kan gevolgen hebben voor het niveau waarop zij de lesstof krijgen aangeboden. De leerlingen uit de vwo-brugklas zitten in leerjaar 3 vaker op het vwo dan de leerlingen uit de havo/vwo-brugklas. Dit verschil is te zien in de figuur rechtsonder op pagina 25. Eenzelfde patroon zien we bij vmbo-t/havo-brugklassen. In alle gevallen is de keuze voor type brugklassen selectief en vergroot deze keuze de verschillen tussen leerlingen met laagopgeleide en leerlingen met hoogopgeleide ouders.

**Meer wisseling bij discrepantie advies/toets**

Leerlingen met een advies voor een relatief hoog of juist laag niveau (vergeleken met de toetsresultaten) wisselen opvallend vaker. Zoals verwacht stromen leerlingen vaker door naar een hoger niveau (opstroom) wanneer ze een advies hebben dat lager is dan we op basis van hun eindtoetscore zouden verwachten. En leerlingen stromen vaker af naar een lager niveau indien ze een hoger advies hebben dan we op basis van hun toetsresultaten zouden verwachten. In beide groepen wisselen leerlingen veel vaker dan bij de groep leerlingen waar het advies past bij de resultaten van de toets. Van de leerlingen bij wie advies en toets overeenkomen, stroomt slechts een paar procent op en een paar procent af. Van de leerlingen met een relatief laag of relatief hoog advies blijft slechts een paar procent op het niveau waarop ze zijn begonnen. In deze groep wisselen de meeste leerlingen van niveau. Wanneer ze een advies voor een relatief laag niveau hebben gekregen, stromen ze vaker op. Maar opvallend genoeg ook veel vaker af. En wanneer ze een advies voor een relatief hoog niveau hebben gekregen stromen ze vaker af, maar opvallend genoeg ook vaker op. Leerlingen waar advies en toetsresultaat uit elkaar liggen, wisselen dus vaker in de onderbouw van niveau.

**Gevolgen voor niveau derde leerjaar** • De opstroom en afstroom in de onderbouw hangt sterk samen met de samenstelling van de brugklas. Bijvoorbeeld, leerlingen met een vergelijkbare toetscore die in een vwo-klas terechtkomen en niet in een brede brugklas, hebben gemiddeld een twee keer zo hoge kans om in het derde leerjaar nog steeds op het vwo te zitten. Dezelfde samenhang is te zien bij leerlingen die in een vmbo-t/havo-brugklas of in een havo-brugklas terechtkomen. Voor alle leerlingen geldt dat hogere plaatsing leidt tot een grotere kans om een hoger niveau te halen.

**Nederland relatief veel zittenblijvers** • In Nederland wisselen relatief veel leerlingen van klassen, niveaus en scholen. Om te voorkomen dat leerlingen naar een lager niveau gaan, blijven ook relatief veel kinderen in Nederland zitten. Ook dit percentage is groot vergeleken bij dat van andere landen.

## 2c Kansengelijkheid in het mbo en ho

### ongelijkheid in middelbaar beroepsonderwijs

**ongelijkheid in schoolloopbanen mbo** • In het mbo zien we – net als in het voortgezet onderwijs – verschillen die gerelateerd zijn aan het opleidingsniveau van de ouders. Studenten met laagopgeleide ouders verlaten het mbo vaker zonder diploma dan studenten met hoogopgeleide ouders. Bovendien is de hoogte van het diploma gerelateerd aan het opleidingsniveau van de ouders. Naarmate hun ouders hoger zijn opgeleid, halen mbo-studenten minder vaak een diploma dat lager is dan verwacht en vaker een diploma dat hoger is dan verwacht (gezien hun instroomniveau).

**Migratie-achtergrond** • Studenten met een migratie-achtergrond vallen ook vaker uit. Maar als ze niet uitvallen, behalen ze gemiddeld genomen wel een diploma op een hoger (dan verwacht) niveau dan studenten zonder migratieachtergrond.

### Kans op instroom hoger onderwijs neemt niet verder af

**Kans op opleiding in hoger onderwijs** • Vooral potentiële studenten met laagopgeleide ouders hebben sinds 2008 een steeds minder grote kans om in te stromen in een opleiding in het hoger onderwijs. In het studiejaar 2016/2017 zijn voor eerst in jaren de kansen voor deze groep weer gestegen. De figuur rechtsboven op pagina 25 laat dat duidelijk zien. De figuur toont de instroompercentages van de afgelopen jaren, uitgesplitst naar opleidingsniveau van de ouders van potentiële studenten (havo-gediplomeerden, vwo-gediplomeerden en mbo 4-gediplomeerden).

**Instroomkans licht verbeterd** • Met name voor potentiële studenten met laagopgeleide ouders is de kans in het hoger onderwijs in te stromen in 2016 weer licht gestegen. Dit is een positieve ontwikkeling. De stijging komt vooral omdat er weer meer gediplomeerden mbo 4 in het hoger beroepsonderwijs instromen. Het verschil in instroomkans tussen leerlingen met laagopgeleide ouders en hoogopgeleide ouders is hierdoor gedaald van 28 tot 27 procentpunten.

## 2d Ongelijkheid op de arbeidsmarkt

**Arbeidsmarkt** • De aansluiting op de arbeidsmarkt verbetert. Voor afgestudeerden met een mbo-, hbo- en wo-diploma nemen de kansen op een baan (op niveau) de laatste jaren weer toe.<sup>12</sup> Gediplomeerden vinden eerder een baan en eerder een baan op niveau. Tegelijkertijd geldt dit niet in gelijke mate voor alle groepen gediplomeerden. De laatste jaren lopen de kansen voor de verschillende groepen afgestudeerden sterker uiteen dan in de jaren ervoor. De ongelijkheid in de kans op een baan neemt dus toe.

### Ongelijkheid op arbeidsmarkt voor mbo'ers

**Verschillen in kans op baan grootst in mbo** • Vooral in het mbo vinden gediplomeerden met een niet-westerse migratieachtergrond minder makkelijk een baan dan andere gediplomeerden. Van de gediplomeerden zonder migratieachtergrond in de beroepsopleidende leerweg (bol) is 6 procent na een jaar nog werkloos, terwijl ruim 20 procent van de bol-gediplomeerden met een niet-westerse migratieachtergrond na een jaar nog geen werk heeft. De ongelijkheid naar migratieachtergrond is veel groter dan de ongelijkheid gerelateerd aan de opleiding van de ouders en neemt de laatste jaren bovendien toe. Dit is zichtbaar in de figuur onder op pagina 24, waar het verschil in werkloosheidspercentage staat tussen gediplomeerden met en zonder migratieachtergrond. In 2001 verschilde het werkloosheidspercentage tussen mbo-gediplomeerden zonder en met een niet-westerse migratieachtergrond vijf procentpunt. In 2015 is dat verschil opgelopen tot bijna twaalf procentpunten; een duidelijk stijgende lijn. Het verschil is overigens iets afgenomen in 2015.

**Kansen verschillen per sector** • Ook zien we verschillen in kansen op een baan tussen sectoren waarin studenten een diploma hebben behaald. Met name in de sector gedrag en maatschappij en de sector economie zijn de verschillen in kansen op een baan het grootst. Deze zijn sinds 2008 ook sterk toegenomen. Volgens onderzoekscenrum ROA zijn de verschillen in baankansen het grootst in de private sector en bij beroepen met veel klantcontacten.<sup>12</sup>

### Ongelijkheid bij vinden van stageplaats •

Mbo-studenten vinden niet allemaal even gemakkelijk een stageplaats. Ook hier zijn de verschillen tussen studenten met en zonder niet-westerse migratieachtergrond aanzienlijk. Bol-studenten met een migratieachtergrond hebben vaker moeite om een stageplek te vinden. Van hen zegt 31 procent moeite te hebben een stageplek te vinden. Bij studenten zonder migratieachtergrond geldt dat voor 22 procent. Het aandeel studenten dat problemen heeft ervaren bij het vinden van een stageplek is het grootst onder studenten met een Marokkaanse migratieachtergrond. Mbo-opleidingen geven aan dat zij wel opmerken dat werkgevers soms voorkeur hebben voor studenten zonder migratieachtergrond, maar daar niks van zeggen. De opleidingen zijn soms bang om op die manier een goede stagemogelijkheid te verliezen.

### Ongelijkheid arbeidsmarkt voor hbo'ers

**Ongelijke baankansen hbo'ers** • Bij de aansluiting van het hbo op de arbeidsmarkt is het patroon vergelijkbaar met het mbo: ook hier verbetert de kans op een baan voor gediplomeerden, maar nemen de verschillen tussen afgestudeerden met en zonder migratieachtergrond toe. Van de gediplomeerden uit 2015 zonder migratieachtergrond is 4 procent na een jaar nog werkloos, van de gediplomeerden met een niet-westerse migratieachtergrond ruim 11 procent. De verschillen lopen sinds 2001 op, net als in het mbo. Dit is te zien in de figuur onder op pagina 24, waar de gele lijnen het verschil in werkloosheidspercentages in het hbo laten zien. In 2001 was het verschil tussen gediplomeerden met een niet-westerse migratieachtergrond en gediplomeerden zonder migratieachtergrond twee procentpunten, in 2015 verschilde de kans op een baan tussen gediplomeerden met een niet-westerse migratieachtergrond en geen migratieachtergrond ruim zes procentpunten. Net als in het mbo zijn de verschillen in baankansen het grootst in de sector gedrag en maatschappij en de sector economie. De laatste twee jaar lopen de kansen iets minder ver uiteen.

<sup>12</sup> ROA (2016). *Schoolverlaters tussen onderwijs en arbeidsmarkt 2015*. Maastricht: Researchcentrum voor Onderwijs en Arbeidsmarkt (ROA).



## 3 Schoolverschillen

**Grote verschillen in leerprestaties** • Nederlandse scholen verschillen sterk in leerprestaties. Zo zijn de verschillen tussen scholen voor voortgezet onderwijs in Nederland groter dan in andere landen. Ook zien we grote verschillen tussen scholen en opleidingen met vergelijkbare leerlingen of studenten. Voor de ontwikkeling van hun talent maakt het voor leerlingen en studenten uit naar welke school of opleiding ze gaan.

**Variatie en kwaliteitsverschillen** • De variatie aan scholen is een groot goed en vergroot de diversiteit. Daardoor is er ruime keus voor ouders en leerlingen/studenten om de school of opleiding te selecteren die het beste bij hen past. Maar we zien ook grote variatie in de kwaliteit van het onderwijs op scholen. Daarnaast verschillen de randvoorwaarden per school, zoals het aanbod van leraren en de financiële ruimte.

**Profilering en segregatie** • Scholen en opleidingen lijken zich vaker te onderscheiden met een bijzonder concept of profiel. Hierdoor trekken ze specifieke groepen leerlingen of studenten. Zo'n focus versterkt soms de sociale verschillen tussen scholen of opleidingen in eenzelfde wijk of gemeente.

**Overbelaste scholen** • Maatschappelijke problemen stapelen zich soms bij een kleine groep scholen op. Bijvoorbeeld bij scholen die geen gemakkelijke leerlingpopulatie hebben en waar een kloof tussen leerlingen en docententeams is of dreigt. Deze scholen krijgen er op deze manier een maatschappelijke taak bij. Soms ontstaat een negatieve spiraal die alleen doorbroken kan worden door een goed bestuur en een sterke schoolleiding. In een aantal gevallen is daarbovenop extra hulp van buiten noodzakelijk.

### 3a Grote verschillen in prestaties tussen scholen/opleidingen

#### Opvallend grote verschillen tussen scholen en opleidingen

##### **Grotere schoolverschillen dan in andere landen •**

In Nederland lopen de prestaties van scholen in het voortgezet onderwijs meer uiteen dan in andere landen.<sup>13</sup> Dit is te zien in de figuur rechts op pagina 33. In deze figuur staat de omvang van de verschillen in PISA-scores natuurwetenschappen tussen scholen voor voortgezet onderwijs. Nederland neemt hierin de koppositie in: nergens zijn de verschillen zo groot als in Nederland. Voor een groot deel liggen de PISA-scores zo ver uiteen doordat vo-scholen elk een ander niveau aanbieden. Maar ook vergeleken met landen met een vergelijkbaar systeem (Zwitserland, Duitsland of België), blijken de verschillen in prestaties in Nederland groot. Verder worden de prestatieverschillen tussen scholen in Nederland veel meer dan in andere landen verklaard door de eigenschappen van de scholen zoals leerklimaat, kwaliteit van de leraren of de leerstof die kinderen aangeboden krijgen.<sup>14</sup>

##### **Verschillen in prestaties bij vergelijkbare populatie •**

De grote verschillen in prestatie per school vallen ook op wanneer we scholen met eenzelfde leerlingpopulatie vergelijken. Dit is te zien op pagina 32. De figuur links op de pagina geeft de scholen in het basisonderwijs weer naar leerlinggewicht afgezet tegen de gemiddelde score op de Centrale Eindtoets (over drie jaren gemiddeld). De figuur laat goed zien dat zowel bij scholen met veel gewichtenleerlingen als scholen met weinig of geen gewichtenleerlingen de gemiddelde score op de eindtoets sterk varieert. Bij scholen met een gemiddeld percentage gewichtenleerlingen is de eindtoets in het ene geval onder de 530 en bij andere scholen boven de 540 punten. Dit geldt ook voor scholen met nauwelijks gewichtenleerlingen. En bij scholen met veel gewichtenleerlingen is de gemiddelde score op de ene school onder de 525 en op de andere school boven de 535 punten. Bij scholen met evenveel gewichtenleerlingen verschilt de gemiddelde score op de toets maar liefst tien tot twintig punten. Voor de leerlingen scheelt dat in basisschooladvies een of meerdere onderwijsniveaus. Dat geldt zelfs voor scholen in eenzelfde wijk; ook zij verschillen soms sterk in gemiddelde toetsuitslag. Even grote verschillen zien

we wanneer we basisscholen vergelijken op andere achtergrondkenmerken van leerlingen (opleidingsniveau ouders, inkomen, etnische achtergrond, CBS-maat voor leerlingzwaarte).

##### **Ook in het voortgezet onderwijs grote verschillen •**

In het voortgezet onderwijs zien we vergelijkbare verschillen als in het basisonderwijs. In de figuur rechts op pagina 32 is de relatie weergegeven tussen het percentage gewichtenleerlingen op een school en het slaagpercentage vmbo-g/t, (over drie jaar gemiddeld). Ook hier zijn de verschillen tussen scholen opvallend groot. Met een vergelijkbare leerlingpopulatie qua achtergrond, slaagt op de ene school 75 procent voor het examen en op de andere school 100 procent. En ook dit beeld blijft staan als we scholen vergelijken op basis van andere achtergrondkenmerken van leerlingen. En ook wanneer we andere maten van prestaties gebruiken. In alle gevallen zijn de verschillen tussen scholen met een vergelijkbare groep leerlingen opvallend groot.

##### **Diplomakansen mbo en hbo verschillen per opleiding •**

Een mbo- of hbo-student heeft bij de ene opleiding meer kans een diploma te behalen dan bij de andere opleiding. De prestaties per opleiding verschillen aanzienlijk. De figuur op pagina 33 geeft die verschillen weer voor alle opleidingen in de sectoren mbo en hbo. In deze figuur staan de diplomakansen van de leerlingen afgezet tegen de sociale status van de studenten (bepaald uit de statusscore van de wijk). Hoe hoger de statusscore, hoe hoger opgeleid en rijker de wijk waar de student opgroeide. De figuur maakt de sterke verschillen zichtbaar in diplomarendement per opleiding, ook bij redelijk vergelijkbare studentenpopulaties. Op de ene opleiding hebben ze een kans van 40 procent om een diploma te halen en op de andere een kans van 90 procent.

#### Talent volop benut?

**Schoolverschillen in benutting talent •** De grote prestatieverschillen tussen scholen lijken te wijzen op verschillen in benutting van talent. Leerlingen en studenten hebben op de ene school of opleiding meer kans van slagen dan op een andere school of opleiding. Het lijkt erop dat een deel van de scholen er beter in slaagt het talent van leerlingen volop te benutten dan een ander deel. Dit kan grote gevolgen hebben voor de verdere schoolloopbaan van leerlingen en studenten.

**Lager niveau na zwakke basisschool •** Dat leerlingen op sommige scholen minder kansen hebben dan op andere scholen, wordt duidelijk wanneer we de schoolloopbaan volgen van leerlingen die op een

<sup>13</sup> OECD (2016). *Reviews of national policies for education. Netherlands 2016. Foundations for the future.* Paris: OECD.

<sup>14</sup> OECD (2013). *PISA 2012 results. Ready to learn: students' engagement, drive and self-beliefs.* Paris: OECD.

zwakke basisschool hebben gezeten. Deze leerlingen halen in het voortgezet onderwijs hun achterstand niet in. Na drie jaar voortgezet onderwijs zitten ze bijna een half niveau lager dan leerlingen die van basisscholen van voldoende kwaliteit kwamen. Een leerling afkomstig van een zwakke basisschool die op de mavo zit, had met een betere basisschool wellicht ook havo kunnen doen.

### 3b Kwaliteit onderwijs(proces) en randvoorwaarden

#### Verschillen in onderwijskwaliteit

**Onderwijskwaliteit verschilt** • Scholen verschillen ook sterk in hun kwaliteit van het onderwijs(proces). Inspecteurs zien dagelijks een grote variatie in onderwijskwaliteit bij hun schoolbezoeken. Die variatie is aanwezig in alle sectoren van het Nederlandse onderwijs, dus van basisonderwijs tot en met hoger onderwijs.

**Kenmerken van een goede po/vo-school** • Een aantal factoren maakt dat een school het maximale uit de leerlingen weet te halen. De kwaliteit van de lessen is de belangrijkste factor. Het gaat dan vooral om een taakgerichte werksfeer, actieve betrokkenheid van leerlingen en duidelijke uitleg. Ook een leerlingvolgsysteem, planmatige leerlingenzorg en extra stof voor bijvoorbeeld leerlingen met een (taal)achterstand dragen bij aan betere prestaties. Verder zien we bij goede en excellente scholen vaak sterke teams, met veel aandacht voor professionalisering en verbetering en een sterke schoolleider.

**Lessen van goede kwaliteit** • Hoe belangrijk lessen van goede kwaliteit zijn, zien we duidelijk bij basisscholen met veel leerlingen van laagopgeleide ouders. Op scholen die met deze leerlingen hoge(re) resultaten behalen, zijn de lessen vaker echt goed. Waar lage resultaten worden behaald, zijn de lessen vaker onvoldoende. Het onderscheid zit vooral in lessen in een taakgerichte werksfeer en duidelijke uitleg tijdens de lessen.

**Succesfactoren mbo** • In het mbo hebben opleidingen vaak zicht op de kwaliteit van het onderwijs, ook binnen teams. Verder wordt er in teams gericht gewerkt aan goed onderwijs voor studenten. En docenten en medewerkers werken actief aan kwaliteitszorg. Hoe intensiever medewerkers bezig zijn met kwaliteitszorg, des te sterker de kwaliteitsverbetering. Vaak gaat deze gerichtheid van het team samen met een hogere kwaliteit op andere aspecten van het onderwijs(proces).

Vaak zien we ook dat onderwijskundig leiderschap ervoor zorgt dat iedereen in een opleiding op dezelfde manier denkt over onderwijs- en examenkwaliteit en deze verbetert.

#### **Tevredenheid hoger beroepsonderwijs relevant** •

Ook in het hoger beroepsonderwijs verschillen de diplomakansen sterk per opleiding bij een vergelijkbare studentenpopulatie. Bij opleidingen met relatief veel studenten uit sociaal zwakkere wijken valt op dat hogere diplomarendementen samengaan met meer tevreden studenten. Opleidingen met een hoog diplomarendement hebben 11 procent meer tevreden studenten dan andere opleidingen (77 procent versus 66 procent).

#### Effect van randvoorwaarden (leraren, financiën)

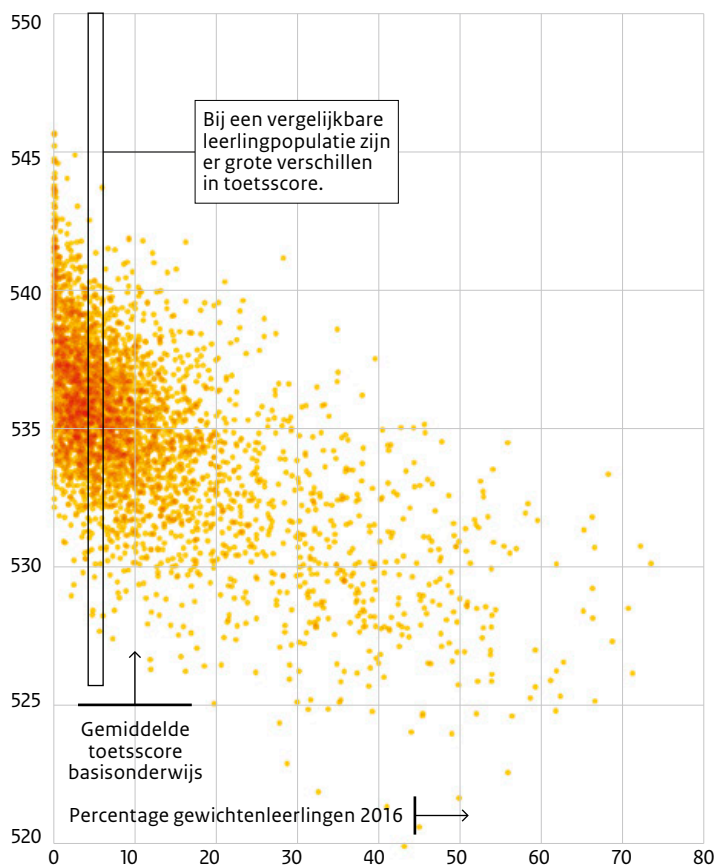
#### **Lerarentekort voor elke school anders** •

Randvoorwaarden waaronder scholen en opleidingen onderwijs geven, zijn heel verschillend. Voor sommige scholen en opleidingen is het bijvoorbeeld eenvoudig om aan goede leraren te komen. Hoe gemakkelijk scholen vacatures vervullen en hoe goed de kwaliteit van sollicitanten is, verschilt behoorlijk per school of opleiding. Soms gaat het om regionale verschillen, maar vaak liggen de randvoorwaarden binnen een regio ook flink uiteen. Zo zijn de tekorten aan basisschoolleraren weliswaar vooral een randstedelijk probleem. Toch verschillen scholen in de grote steden ook van elkaar. Veel leraren die een baan zoeken, kiezen bijvoorbeeld vaker voor scholen met een gemakkelijker leerlingpopulatie. Scholen met een meer uitdagende leerlingpopulatie hebben daardoor minder keuze bij het vervullen van een vacature. Ook zien we in het voortgezet onderwijs dat de lerarentekorten in Duits en de technische vakken sommige scholen veel harder treffen dan andere scholen.

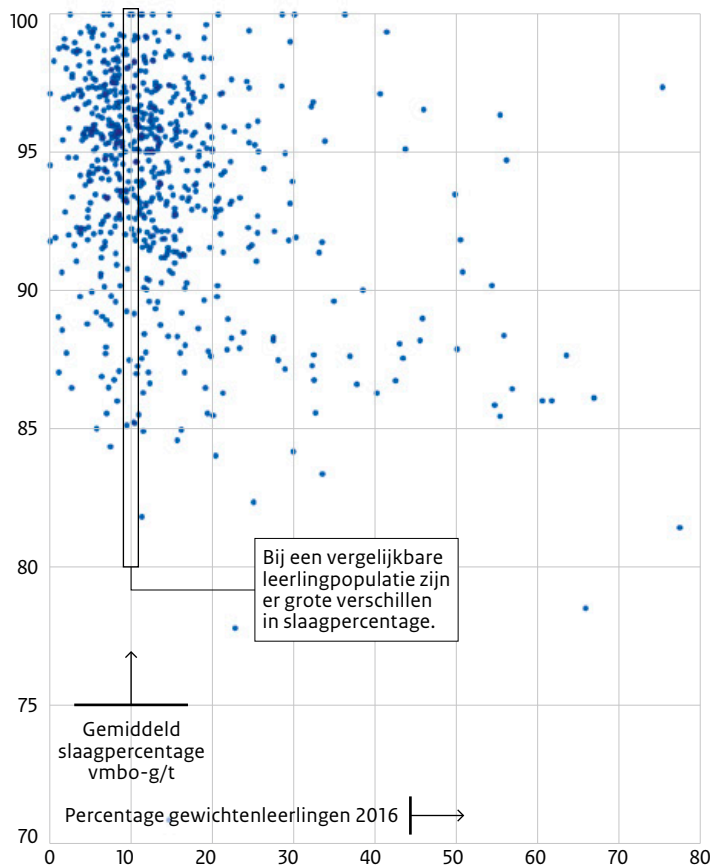
**(On)bevoegd lesgeven** • Doordat het aanbod aan gekwalificeerde leraren zo verschilt per school, lopen in het voortgezet onderwijs de percentages onbevoegd gegeven lessen op een school ook flink uiteen. Op 15 procent van de scholen worden alle lessen gegeven door bevoegde docenten, terwijl op een kwart van de scholen meer dan 10 procent van de lessen onbevoegd wordt gegeven. Op 2 procent van de scholen gaat het om meer dan een kwart van de lessen. Soms kiezen scholen hier bewust voor, soms hebben ze niet genoeg bevoegde leraren. Op scholen met meer leerlingen met laagopgeleide ouders is het percentage onbevoegd gegeven lessen veel hoger dan op andere scholen. Vergelijkbare patronen zien we bij ziekteverzuim: ook grote verschillen en meer ziekteverzuim op scholen waar meer leerlingen met laagopgeleide ouders zitten.

# Schoolverschillen

**BASISSCHOLEN NAAR PERCENTAGE  
GEWICHTENLEERLINGEN EN TOETSSCORE**



**VO-SCHOLEN NAAR PERCENTAGE  
GEWICHTENLEERLINGEN EN SLAAGPERCENTAGE**



## Ook grote verschillen tussen scholen in dezelfde straat

Scholen met dezelfde postcode verschillen soms sterk in leerlingpopulatie. Dit zien we in bijna 10 procent van de buurten.

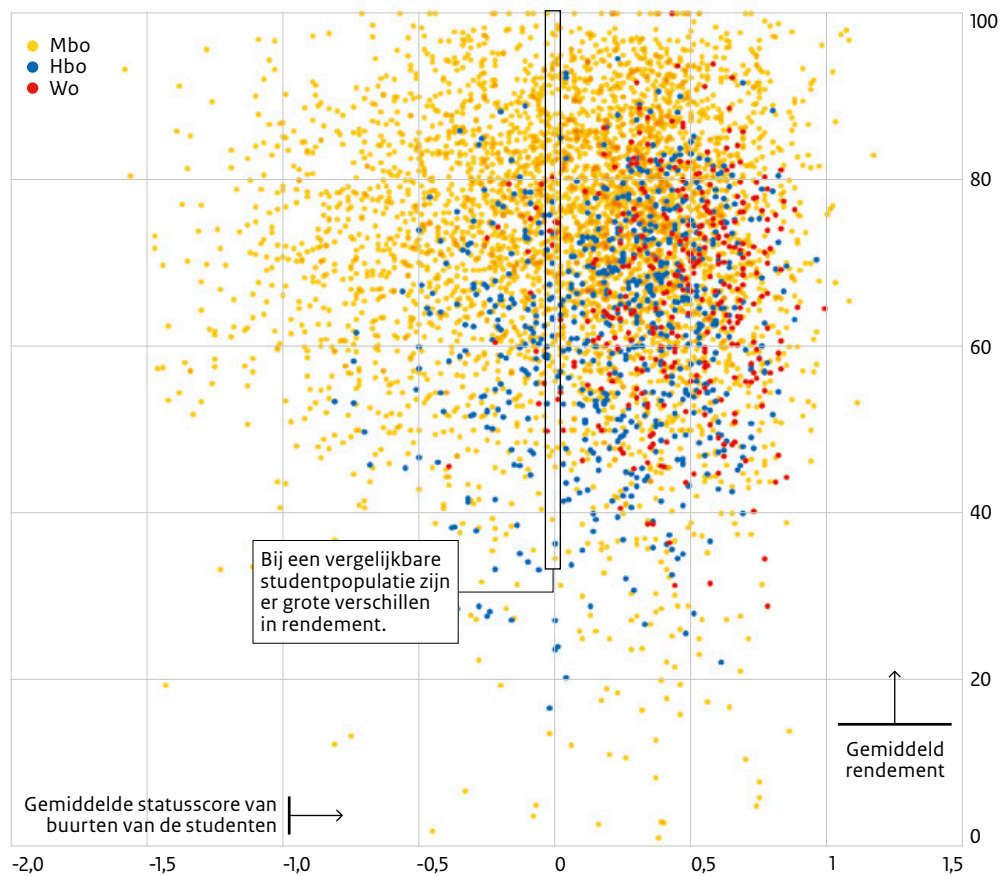
- Lager opgeleide ouders met niet-westerse migratieachtergrond
- Lager opgeleide ouders met westerse of geen migratieachtergrond
- Hoger opgeleide ouders met niet-westerse migratieachtergrond
- Hoger opgeleide ouders met westerse of geen migratieachtergrond



# Grote verschillen in leerprestaties en rendement

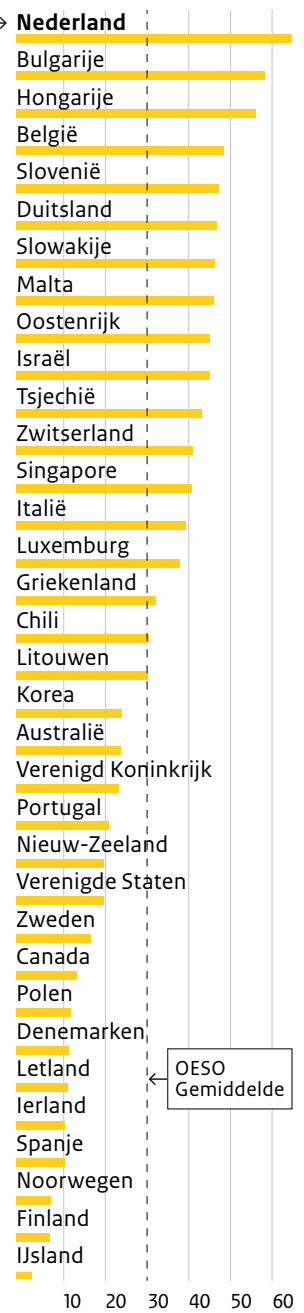
Scholen met een vergelijkbare leerlingpopulatie verschillen sterk in toetscore en rendement. Ook in het mbo en het ho zien we grote verschillen tussen opleidingen in rendement bij een vergelijkbare studentpopulatie.

## MBO-, HBO- EN WO-OPLEIDINGEN NAAR STUDENTPOPULATIE EN RENDEMENT

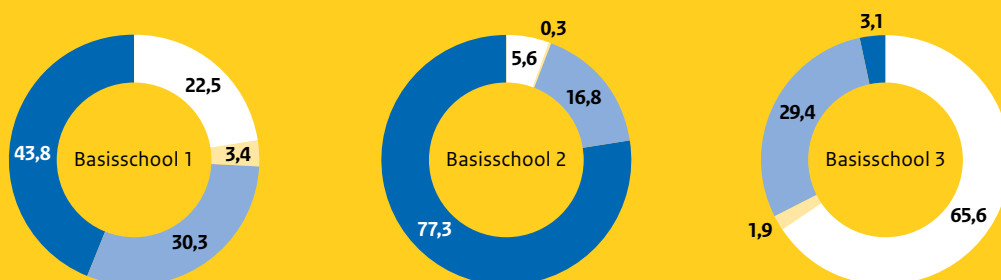


# In Nederland grootste verschillen tussen scholen

## VERSCHILLEN TUSSEN SCHOLEN PER LAND (PISA-SCORES)



## ACHTERGROND LEERLINGEN PER BASISCHOOL IN DEZELFDE BUURT



**Niet evenveel te besteden** • De bestedingsruimte verschilt ook per school of opleiding. Sommige scholen en opleidingen hebben ruime middelen, andere juist niet. Precieze cijfers over de bestedingsruimte per school of opleiding en de verdeling van de middelen over de scholen/opleidingen zijn niet beschikbaar.

### 3c Profilering scholen

#### Profilering en werving studenten

**Sterkere profilering** • In alle sectoren concurreren scholen en opleidingen met elkaar om (de beste) leerlingen en studenten. Scholen onderscheiden zich vooral door kwaliteit te bieden en door specifieke concepten of werkvormen. Daardoor krijgt ons onderwijs(stelsel) meer kwaliteit en diversiteit. Dat scholen zich vaker onderscheiden met specifieke concepten en werkvormen ervaren inspecteurs in gesprekken met besturen en zien we aan de toename van scholen met een eigen profiel. Ook bieden steeds meer scholen speciale programma's aan, bijvoorbeeld voor hoogbegaafden, (Engels)talige leerlingen, autistische leerlingen, enzovoort. Daarnaast zien we een sterke groei van het aantal leerlingen op islamitische scholen. Zoals gezegd leidt de profilering tot meer diversiteit in het onderwijs(stelsel); er is meer keuze.

**Verschillen in leerlingenpopulatie** • De sterkere profilering in combinatie met verschil in schoolkeuze van leerlingen en ouders leidt ertoe dat leerlingen en studenten vaker bij gelijkgestemden op school zitten. Dit is bijvoorbeeld zichtbaar bij basisscholen met een gelijke postcode. Vaak staan deze scholen naast elkaar en delen bijvoorbeeld een schoolplein. Toch zien we bij zulke buurscholen soms grote verschillen in de leerlingenpopulatie. De figuur onderaan op pagina 33 laat drie basisscholen met eenzelfde postcode zien. Ondanks dat deze basisscholen naast elkaar staan, verschillen ze sterk in leerlingenpopulatie.

**Segregatie** • In paragraaf 1a belichten we dat basisscholen en scholen voor voortgezet onderwijs heterogener zijn geworden als we kijken naar de cognitieve capaciteiten van de leerlingen; per niveau lopen de resultaten van de leerlingen behoorlijk uiteen. Kijken we naar het opleidingsniveau en inkomen van de ouders dan worden de klassen in het basisonderwijs juist homogener. Op scholen in het voortgezet onderwijs is er in dat opzicht niet veel veranderd. Tegelijkertijd vermindert de segregatie naar etnische achtergrond zowel in het basis- als in het voortgezet onderwijs. Trends in segregatie zijn overigens moeilijk te duiden, omdat ze fluctueren en samenhangen met

demografische trends (zoals woonsegregatie en toename van leerlingen met een migratieachtergrond). Sociale segregatie in het onderwijs is overigens duidelijk een stedelijk verschijnsel. De uitersten zijn scholen met vrijwel uitsluitend leerlingen met academisch opgeleide ouders en scholen met voornamelijk leerlingen uit probleemwijken en/of leerlingen die niet (meer) op andere scholen terecht kunnen.

**Grote leerachterstand op enkele (achterstands)-scholen** • Hoewel Nederland gemiddeld hoge leerlingprestaties laat zien in de PISA-studie, zien we toch een relatief bovengemiddeld grote leerachterstand bij leerlingen die op scholen zitten met een hoge concentratie van kinderen met een lage sociaaleconomische status. Leerlingen die op de meest sociaaleconomisch achtergestelde scholen zitten, presteren aanzienlijk lager dan leerlingen op deze scholen in andere OESO-landen.

### 3d Overbelaste scholen

#### Problematiek

**Leerlingen met sociaal-culturele afstand tot de school** • Bepaalde groepen leerlingen hebben een sociaal-culturele afstand tot de school. Dat kan het geval zijn als jongeren opgroeien in een omgeving waarin onverdraagzaamheid, wantrouwen tegenover de samenleving en haar instituties, afwijzing van de beginselen van een vrije en open samenleving en het gevoel er niet bij te horen, de toon zetten. De relevantie en legitimiteit van de school komen onder druk te staan als de sociale integratie hapert en leerlingen zich niet identificeren met democratisch samenleven en de waarden die daarbij horen. Soms ontstaat een kloof tussen leraren en leerlingen.<sup>15</sup> De school verliest dan haar morele gezag en wordt gezien als instrument van de dominante cultuur. Of het onderwijs beperkt zich tot overdracht van subculturele waarden. Deze scholen verliezen hun verbindende kracht en brugfunctie naar het vervolgonderwijs en de arbeidsmarkt.

**Sommige scholen overvraagd** • Scholen met veel leerlingen die opgroeien met sociaaleconomische achterstand en sociaal-culturele afstand tot de samenleving, hebben een moeilijke opdracht. Zulke scholen lopen het risico overvraagd te worden. De inspectie ziet deze scholen (soms) worstelen om goede resultaten te bereiken, een prettig schoolklimaat en

<sup>15</sup> Kleijwegt, M. (2016). *2 werelden 2 werkelijkheden. Hoe ga je daar als docent mee om?* Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW).

sociale veiligheid te bieden, leerlingen te motiveren en – in essentie – hun een hoopvol en verbindend perspectief te bieden.

**Oorzaken negatieve spiraal** • Soms verliezen scholen grip op de situatie. Bijvoorbeeld als ze niet het juiste antwoord hebben op de onderwijsbehoeften van leerlingen, niet in staat zijn leerlingen te motiveren tot leren en hen verantwoordelijk te maken voor hun handelen, niet in staat zijn contact te leggen met de leerling of een positief leerklimaat te creëren. Zo ontstaat een negatieve spiraal en worden leraren zwaar belast.<sup>16</sup> De sociale veiligheid op school neemt af en de onderwijsresultaten lopen terug. De school krijgt een slechte naam en het leerlingenaantal daalt. Leerlingen uit de omgeving kiezen andere scholen en de leerlingen op de school zijn vreemden in de wijk. Ziekteverzuim en mobiliteit onder het personeel nemen toe. Bij ernstige incidenten verslechtert de situatie en social media of aandacht in de media maken het voor de school nog moeilijker.

#### Maatregelen en mogelijkheden

**Veilige en positieve leeromgeving** • De inspectie ziet ook scholen die zo'n negatieve spiraal doorbreken. Hier lukt dit schoolleiders en besturen, vaak door een combinatie van maatregelen. Een enkele school wordt zelfs excellent. Deze scholen doorbreken bijvoorbeeld het gevoel van chaos en onbeheersbaarheid door regels over de onderlinge omgang op te stellen en te handhaven. Ze bevorderen dit met duidelijke communicatie, het betrekken van leerlingen en het delen van verantwoordelijkheid. Ook zorgen ze vaak voor eenduidig pedagogisch handelen door allen (leraren en niet-onderwijsgevend). Dit voorkomt dat leerlingen het gevoel houden dat leraren hen ongelijk of oneerlijk bejegenen. Zo ontstaat een veilige en positieve leeromgeving.

**Kwaliteit van leraren ondersteunen** • Scholen die de spiraal doorbreken zorgen vaak ook voor pedagogisch en didactisch (heel) goede lessen. Er is inzicht in de kwaliteit van de lessen en de leraren. Vaak zet de school inter- en supervisie, begeleiding en scholing gericht in en voert een ondersteunend personeelsbeleid. Regelmatig gaat dit gepaard met een schoolbrede discussie over het onderwijsconcept van de school. Er is een visie, vertaald in concrete afspraken. De schoolleider bevordert het draagvlak hiervoor. Ook zien we regelmatig een nieuwe schoolleider die een nieuwe start maakt. Of het gebouw wordt gerenoveerd, wat nieuwe energie aan de school geeft.

**Samenhang in team** • Binnen succesvolle scholen zien we ook vaker samenhang binnen het team. Het team heeft een nadrukkelijk besef van gemeenschappelijke verantwoordelijkheid, onderling vertrouwen en betrokkenheid, en collegiale consultatie en ondersteuning zijn er meestal vanzelfsprekend. Vaak wordt hierbij gebruik gemaakt van ondersteunende, externe expertise om dit te bereiken.

#### Aanvullende maatregelen bij complexe situaties

**Inzet op contact met leerling uit straatcultuur** • Soms hebben deze scholen ook te maken met leerlingen die de school niet accepteren of deelname aan onderwijs nutteloos vinden, bijvoorbeeld door straatcultuur, stoornissen, problemen thuis of conflicterende waarden. Leerlingen die niet gemakkelijk een lerende houding aannemen of geen autoriteit van de school erkennen, veroorzaken onrust in de klas en een groepsdynamiek waar een leraar veelal weinig of geen invloed op heeft. Zo'n leerlingpopulatie stelt nog hogere eisen aan het onderwijs. Scholen die daaraan voldoen, slagen erin contact te leggen met de leerlingen door een cyclus van gesprekken. Door luisteren, reflectie, coaching en begeleiding via die gesprekken ontstaat meer begrip voor de leerling en de leerling krijgt vertrouwen in de school. Scholen waar dit lukt, doen vaak ook huisbezoeken en rapporteren regelmatig en duidelijk over resultaten aan de ouders om de ouderbetrokkenheid te versterken.

**Gezamenlijk curriculum afstemmen** • Afstemming van het curriculum op de leerlingpopulatie gebeurt ook beter op succesvolle scholen. Het aanbod en niveau sluiten dan aan bij de mogelijkheden van de leerlingen en het curriculum is betekenisvol, prikkelend en uitdagend. Vaak ontwerpen teams samen lessen en verzorgen de planning en organisatie van het leerstofaanbod. Zij brengen daarbij vaak het leerrendement in kaart en schenken aandacht aan belemmeringen. We zien ook dat succeservaringen van leerlingen er vaak leiden tot een meer intrinsieke motivatie voor leren.

**Beroep op deskundigheid** • Welke scholen lukt het om hun verbindende functie te realiseren, ook bij een moeilijke leerlingpopulatie? Dat zijn scholen die in teamverband lessencycli en projecten ontwikkelen, betrokken leraren hebben, hun leerlingen kennen en van hen resultaten verwachten. Vaak gebruiken zij hierbij professionele ondersteuning en begeleiding, zoals beschikbare (binnen of buiten de school) deskundigheid rond leer- en gedragsstoornissen. Ook investeren ze vaak in deskundigheid van individuele leraren op het terrein van leer- en gedragsstoornissen.

<sup>16</sup> Paulle, B. (2013). *Toxic Schools. High-poverty education in New York and Amsterdam*. Chicago: University of Chicago Press.

**Gericht op leerhouding inclusief sociaal-emotionele ontwikkeling**

• Aandacht voor de leerhouding en motivatie van leerlingen betekent vaak dat ook meer aandacht is voor de sociaal-emotionele ontwikkeling en de persoonlijke en maatschappelijke vorming van leerlingen. We zien dat leraren leerlingen steeds meer verantwoordelijkheid geven voor hun eigen leerproces, hun denkvaardigheid stimuleren en als leraar aansluiten bij de belevingswereld van de leerlingen. Deze houding gaat onverdraagzaamheid en radicalisering tegen. Het helpt om de risico's die xenofobie, discriminatie, radicale opvattingen en uitsluiting in zich dragen, proactief te benaderen. Dit is met name van belang op scholen waar leerlingen zich niet als vanzelf identificeren met democratische waarden, of waar leerlingen door sociaaleconomische achterstand zich niet verbonden voelen met de school of de samenleving.

**Beschikbare tijd en middelen soms beperkend**

• Op succesvolle scholen zien we een goede schoolleider, voldoende goede leraren, grote inzet en betrokkenheid van deze leraren, goede pedagogische en didactische vaardigheden, en voldoende gelegenheid voor overleg en reflectie. Ook energie, synergie, adequate aansturing en gerichte professionalisering zijn daarvan onderdeel. Al die inspanningen vragen tijd en middelen die niet altijd beschikbaar zijn.





## 4 De leraar

**Leraren goed in uitleg, niet allemaal in uitdaging** • Leerlingen geven aan dat hun leraren goed zijn in uitleggen en een duidelijke structuur bieden. Ook is het pedagogisch klimaat goed. Uit lesbezoeken van inspecteurs blijkt dit ook: pedagogische en algemene didactische vaardigheden zijn bij de overgrote meerderheid van de lessen voldoende. Een verbeterpunt is afstemming/differentiatie en het bieden van uitdaging. Zowel leerlingen als inspecteurs geven aan dat dit in veel lessen beter kan.

**Kwaliteit leraren verschilt per school** • Scholen hebben leraren van verschillende kwaliteit. Goede leraren lijken niet evenredig over de scholen verdeeld te zijn. We zien ook dat scholen niet dezelfde randvoorwaarden voor onderwijs hebben. Sommige scholen hebben bij vacatures bijvoorbeeld veel beschikbare kandidaten, andere scholen geen of weinig. Op sommige scholen is het ziekteverzuim hoog, op andere scholen laag.

**Professionalisering en personeelsbeleid** • Leraren, scholen en besturen verschillen aanzienlijk van elkaar in tijd en aandacht voor professionalisering. Op sommige scholen lijkt het leraren aan tijd te ontbreken om zich te professionaliseren, terwijl op andere scholen of opleidingen leraren juist intensieve en gerichte professionaliseringsactiviteiten ondernemen. Over het algemeen blijken vooral goede leraren zich te professionaliseren. We zien een breed scala aan professionaliseringsactiviteiten, weinig gericht op effectieve aanpakken en vaak zonder relatie met het strategisch beleid van een school.

**Meer goede leraren nodig** • Voor goede lessen zijn voldoende goede leraren nodig. Zijn die er wel? De sterkedaling van de instroom in de pabo-opleidingen is een zorg. Daarbij blijkt de instroom in met name de pabo's wat eenzijdig: weinig mannen, nauwelijks studenten met een migratieachtergrond en weinig gediplomeerden met een profiel in natuur en/of techniek.

## 4a Kwaliteit van de lessen

### Gestructureerde lessen, maar te weinig differentiatie

**Duidelijke en gestructureerde lessen** • Nederlandse leraren geven, in vergelijking met leraren in andere Europese landen, op een aantal punten heel goed les. Zij plannen de lessen goed en hun lessen zijn inhoudelijk goed. De leraren maken de leerlingen duidelijk wat van hen verwacht wordt en wat de doelen zijn van de les. De meeste leraren stellen ook vragen aan de leerlingen om ervoor te zorgen dat ze het materiaal begrijpen en om studenten uit te nodigen om hun denken, redeneren en presenteren uiteen te zetten.<sup>17</sup> Nederlandse leerlingen zijn van mening dat hun leraren dit vaak doen (zie de figuur op pagina 42).

### Differentiëren en uitdaging bieden blijft achter

Nederlandse leraren zijn aanzienlijk minder goed in het differentiëren tussen de verschillende leerlingen dan de leraren in andere hoog presterende landen. Zij dagen met name de beste leerlingen onvoldoende uit, waardoor die waarschijnlijk niet hun hoogst haalbare niveau bereiken. Minder dan in andere landen wordt bij kinderen op 15-jarige leeftijd 'outside the box'-denken aangeleerd, waarbij ze gestimuleerd worden 'hogere orde denken' in te schakelen (zie ook de figuur op pagina 42).

**Vergelijkbaar beeld bij lesbezoeken** • Ook uit lesbezoeken van inspecteurs blijkt dat leraren over het algemeen goed zijn in algemene didactische vaardigheden, zoals het geven van duidelijke uitleg. Maar ook de inspecteurs zien dat het leraren beduidend minder goed lukt om leerlingen actief te betrekken bij de les en om het onderwijs aan te passen aan de specifieke behoefte van leerlingen (differentiëren). De randvoorwaarden voor differentiatie en onderwijs op maat worden steeds beter, maar differentiatie in de lessen neemt nauwelijks toe. In het basisonderwijs en de beroepsgerichte vakken in het mbo wordt wel meer gedifferentieerd dan in het voortgezet onderwijs, waar in meer dan de helft van de lessen niet wordt gedifferentieerd. Een uitzondering zijn de examenklassen in het voortgezet onderwijs. Hier wordt ook veel doelgerichter gewerkt, waarbij differentiëren vanzelfsprekend lijkt. Daarnaast zien we, in alle sectoren, steeds meer differentiatie buiten de klas: leerlingen die extra hulp of uitdaging kunnen gebruiken, krijgen steeds meer aparte activiteiten/programma's aangeboden.

**Kwaliteit leraren verschilt per school** • De kwaliteit van leraren verschilt binnen scholen, maar ook tussen scholen. Sommige scholen hebben meer goede leraren dan andere scholen, of juist meer leraren die tijdens de lessen onvoldoende kwaliteit laten zien. Ook zien we grote verschillen in het ziekteverzuim tussen scholen, evenals in de percentages bevoegde leraren. Ook de randvoorwaarden verschillen tussen scholen. Bij vacatures kunnen sommige scholen kiezen uit veel beschikbare kandidaten, terwijl andere scholen geen of weinig goede kandidaten voor vacatures hebben.

## 4b Professionalisering van leraren

### Vooral informele professionalisering, meer intercollegiale lesbezoeken

**Vooral informele activiteiten** • Nederlandse leraren professionaliseren evenveel als hun collega's in andere landen. Wel valt op dat het vaak om informele activiteiten gaat. Leraren houden vakliteratuur bij, doen ontwikkelwerk met collega's, volgen gezamenlijk cursussen en raadplegen elkaar of vragen elkaar feedback. De professionaliseringsactiviteiten zijn verder heel divers en sluiten niet altijd aan op de ontwikkelpunten van de leraar (en/of het team).

**Meer collegiale visitatie en feedback** • Leraren gaan steeds vaker bij elkaar op bezoek in de klas. Twee derde deel van de leraren in het voortgezet onderwijs bezoekt minstens één keer per jaar een les van een collega. Toch is collegiale visitatie nog lang niet vanzelfsprekend en stellen we ook grote verschillen tussen scholen vast.<sup>18</sup> Een deel van de leraren in het basisonderwijs en voortgezet en speciaal onderwijs heeft nooit een lesbezoek afgelegd aan collega's van de eigen school. In het hoger onderwijs vinden docenten intervisie en feedback belangrijk, maar een derde van de hogeschooldocenten ontvangt nooit feedback.<sup>19</sup> Uit de antwoorden op een vragenlijst van de inspectie blijkt dat universitair docenten in de praktijk weinig met de feedback doen.

### Professionaliseringsactiviteiten vooral bij starters, onbevoegden en goede leraren

**Starters en onbevoegden meer scholing, lesbezoek en feedback** • Startende leraren en leraren die (nog) niet bevoegd zijn, ondernemen meer professionalise-

<sup>17</sup> OECD (2013). PISA 2012 results. Ready to learn: students' engagement, drive and self-beliefs. Paris: OECD.

<sup>18</sup> Zie ook: Onderwijsraad (2016). Een ander perspectief op professionele ruimte in het onderwijs. Den Haag: Onderwijsraad.

<sup>19</sup> Witteman-van Leenen, H., Bergen, C.T.A. van, & Dekker, B. (2014). Onderwijs werkt! Rapportage van een enquête onder onderwijspersoneel uit het po, vo, mbo en hbo. Meting 2014. Amsterdam: Regioplan.



ringsactiviteiten dan leraren die al langer voor de klas staan. In het voortgezet onderwijs hebben starters vaker lesbezoek gehad van een leraar van de eigen school, dan leraren die al langer voor de klas staan. Ook krijgen ze vaker feedback naar aanleiding van een lesbezoek dan oudere leraren. Bij leraren die (nog) niet bevoegd zijn, constateren we vergelijkbare uitkomsten.

#### **Goede leraren actiever in professionaliseren •**

Leraren die het beste lesgeven hebben vaker lesbezoeken gekregen van collega's van de eigen school. Zij doen bovendien vaker mee aan een werkbezoek van en aan collega's van een andere school. Leraren die minder goed lesgeven ondernemen deze en andere professionaliseringsactiviteiten juist minder vaak. Het lijkt er dus op dat de leraren die professionalisering het meest nodig lijken te hebben, zich het minste professionaliseren. Wellicht nemen goede leraren zelf meer initiatief. Een andere verklaring kan zijn dat goede leraren vooral op scholen werken waar veel professionaliseringsmogelijkheden zijn of waar professionalisering gestimuleerd wordt.

#### **Lesbezoeken en feedback van de schoolleider**

**Lesbezoeken van schoolleider •** In het basisonderwijs krijgt circa 80 procent van de leraren ten minste één keer per jaar een lesbezoek van de schoolleider. In het voortgezet onderwijs leggen schoolleiders minder vaak lesbezoeken af dan in het basisonderwijs. De schoolleider gaat vaak op bezoek bij beginnende leraren. Het percentage lesbezoeken aan 55-plussers ligt veel lager. In internationaal perspectief valt eveneens op dat schoolleiders weinig feedback over de kwaliteit van de lessen geven. Slechts 40 procent van de schoolleiders geeft aan (zeer) vaak in de klas te kijken, waar in de meeste landen 60 tot 90 procent van de schoolleiders dit doet.<sup>20</sup>

**Feedback nog niet voldoende •** Leraren krijgen lang niet altijd feedback op hun functioneren. Als inspectie constateren we tijdens de schoolbezoeken dat het percentage leraren dat feedback krijgt, wel toeneemt. Tegelijkertijd stellen we vast dat bijna 9 procent van de leraren in het voortgezet onderwijs nooit feedback krijgt en 25 procent minder dan één keer per jaar. Bij 55-plussers liggen deze percentages hoger.

**Geen samenhang leren en ambitie •** De professionaliseringsactiviteiten van leraren lijken over het algemeen los te staan van de dagelijkse gang van zaken op en de strategische visie van de school. We zien bijvoorbeeld dat op maar twee van de vijf scholen de onderwijsvisie

van de school uitgewerkt is in concrete en observeerbare normen voor het handelen binnen en buiten de klas. Op een kwart van de vo-scholen zet de schoolleiding het personeelsbeleid niet in om de onderwijskundige doelen van de school te bereiken.

**Scholingsplan vaak top-down •** Op de meeste vo-scholen hebben schoolleiders een scholingsplan ontwikkeld om de doelstellingen van de school met het personeel als geheel te bereiken. Op de meeste scholen neemt de schoolleider veelal het initiatief en is er sprake van een top-down benadering. Meestal gaat deze benadering gepaard met een zachte vorm van sturing, zoals: leraren informeren tijdens teambijeenkomsten, budget vrijmaken voor scholingsactiviteiten en leraren individueel enthousiasmeren (zie ook de figuur rechtsboven op pagina 43). Op een minderheid van de scholen hebben leraren daarbij het initiatief om opleidingsambities te formuleren.

#### **Kloof tussen personeel en schoolleiding •**

Op sommige vo-scholen kijken personeel en schoolleiding verschillend tegen schoolontwikkeling aan. De onderwijsvisie van de school is niet altijd duidelijk en wordt niet altijd gedeeld. Leraren en schoolleider praten vaak langs elkaar heen over belangrijke begrippen zoals differentiatie. En wanneer schoolleiders bijvoorbeeld op sommige onderdelen vrij negatief zijn over de leraren op hun school en proberen te sturen op basis van inhoudelijke kaders, stellen die leraren daartegenover dat de randvoorwaarden voor goed onderwijs niet voldoende op orde zijn. Verder vindt een deel van de schoolleiders dat de leraren die hun lessen vaak niet goed voorbereiden, weerstand tegen verandering hebben.

**Voorbeeld •** De kloof tussen schoolleiding en personeel wordt bijvoorbeeld duidelijk bij de ontwikkeling van differentiatie in het voortgezet onderwijs. Leraren geven aan differentiatie heel belangrijk te vinden. Tegelijkertijd zegt een kwart van hen onvoldoende ruimte te krijgen om differentiatievaardigheden te ontwikkelen. Ook zeggen leraren dat de randvoorwaarden differentiëren soms moeilijk maken, zoals de voorbereidingstijd per leerling, de mogelijkheden van het klaslokaal en het lesmateriaal en kennis over het niveau en de leerstijl van de leerlingen. De schoolleiding legt de oorzaak van ontbrekende differentiatie vaak bij de professionaliteit van leraren. Zij vinden dat leraren beter kunnen leren differentiëren. Leraren zouden vooral een duidelijkere visie en bijscholing nodig hebben.

<sup>20</sup> OECD (2016). *School leadership for learning. Insights from TALIS 2013*. Paris: OECD Publishing.

# De leraar

PERCENTAGE VO-LEERLINGEN  
DAT VINDT DAT DE DOCENT:



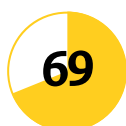
Duidelijke  
leerdoelen stelt



Duidelijk uitlegt wat  
leerlingen moeten leren



Ander werk geeft aan  
leerlingen die moeite hebben  
en/of vooruitlopen



Leerlingen vraagt om  
uit te leggen hoe ze een  
opgave hebben opgelost



Opgaven geeft die vereisen  
dat leerlingen er langere  
tijd over nadenken



Leerlingen vertelt hoe ze  
het beter kunnen doen

## Wat doen leraren veel, wat weinig in de klas?

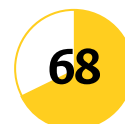
Nederlandse leerlingen vinden vaker dan leerlingen uit andere landen dat hun leraren duidelijk uitleggen en structuur bieden. Minder vaak vinden ze dat leraren afstemmen op verschillen tussen leerlingen, hun complexe problemen leren oplossen en hen uitdagen.



Nagaat of leerlingen  
goed hebben begrepen  
wat is geleerd



Leerlingen laat werken  
in kleine groepen



Leerlingen vertelt wat  
van hen verwacht wordt  
bij een opdracht/toets



Opgaven presenteert  
waarvoor niet direct  
een oplossing is



Opgaven geeft die opgelost  
kunnen worden op  
verschillende manieren



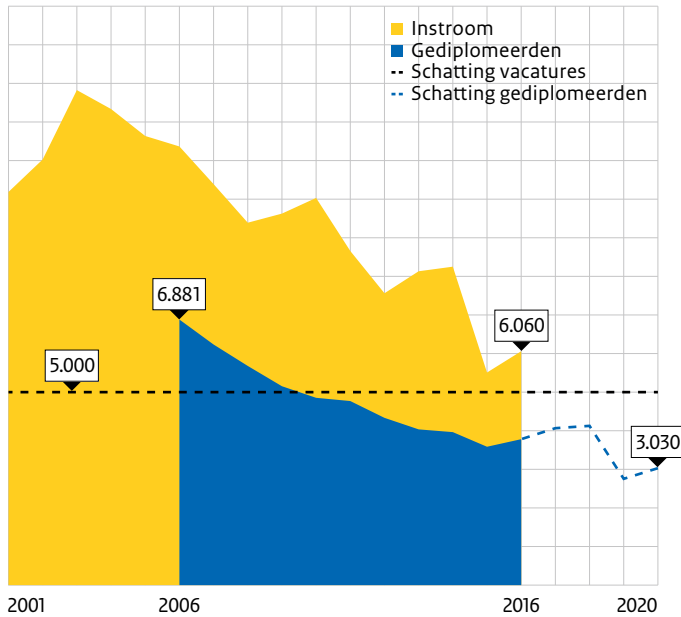
Leerlingen feedback  
geeft op sterke en  
zwakke vaardigheden



## Steeds minder nieuwe leraren basisonderwijs

Instroom pabo daalt sterk over de jaren. Het aantal gediplomeerden is inmiddels lager dan het aantal nieuwe vacatures.

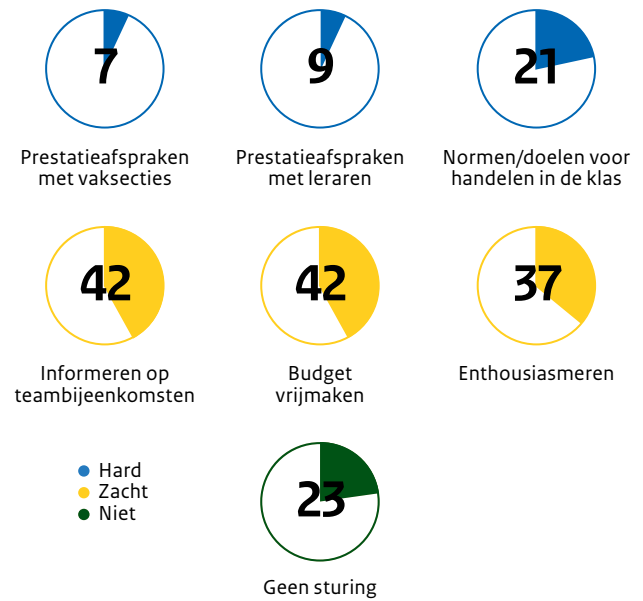
### TRENDS INSTROOM EN DIPLOMA'S PABO



## Hoe stuurt een schoolleider vo op differentiatie?

Sommige schoolleiders sturen niet op differentiatie. Wanneer schoolleiders dat wel doen, sturen ze meestal op een zachte manier.

### PERCENTAGE SCHOOLLEIDERS DAT STUURT DOOR:

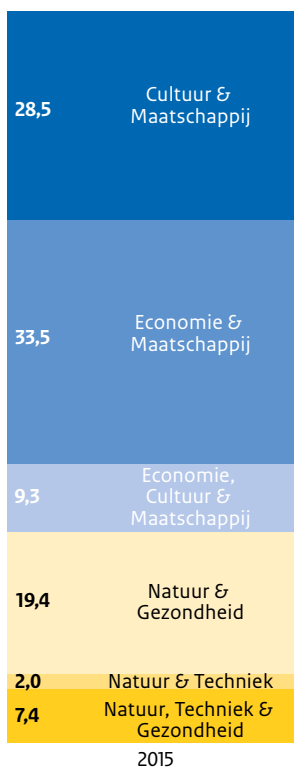


## Instroom pabo's

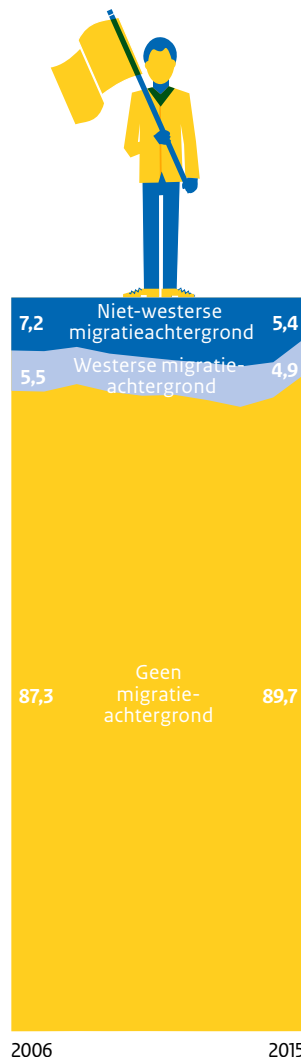
Vooraf havo-leerlingen met Economie & Maatschappij en Cultuur & Maatschappij gaan naar de pabo. Er gaan maar weinig mannen en leerlingen met een migratie-achtergrond naar de pabo.

### KENMERKEN PABO-STUDENTEN (IN PROCENTEN)

#### NAAR PROFIEL HAVISTEN



#### NAAR ACHTERGROND



#### NAAR GESLACHT



**Schoolbesturen wisselend in aanpak** • Wat leraren bij het ene bestuur aan professionalisering krijgen, verschilt aanzienlijk van wat ze bij het andere krijgen. Het aantal professionaliseringsactiviteiten loopt sterk uiteen. Schoolbesturen bieden soms een eigen scholingsacademie, maar er zijn ook besturen bij wie minder mogelijk is. De inspectie ziet dat schoolbesturen hun professionaliseringstaak verschillend opvatten. Sommige schoolbesturen trekken de randvoorwaarden van het personeelsbeleid naar zich toe, anderen niet. Ook zien we dat sommige besturen gerichte keuzes maken in bestedingen, terwijl andere besturen de middelen gelijk of naar rato over de scholen verdelen.

## 4c Voldoende leraren?

### Ontwikkelingen lerarentekort

**Toenemend tekort** • In het primair onderwijs, het voortgezet onderwijs en in het mbo verwachten we dat de lerarentekorten de komende jaren verder toenemen. Maar hoeveel het tekort toeneemt, verschilt per sector, vak of regio. Zo worden in het basisonderwijs de grootste tekorten voorspeld, die vooral in specifieke regio's sterk zullen oplopen. In het voortgezet onderwijs ontstaan naar verwachting met name voor specifieke vakken – bètavakken en de moderne vreemde talen – veel moeilijk te vervullen vacatures.

**Daling pabo-studenten tot 2015** • Het aantal pabo-studenten neemt sinds 2006 gestaag af. Terwijl in 2006 nog 11.500 pabo-studenten instroomden, was dit aantal gedaald tot 5.500 in 2015. Hoewel deze daling de landelijke trend volgt – afname van het aantal leerlingen dat een hbo-opleiding kiest – is de instroom in de pabo sterker afgenomen dan de instroom in andere hbo-opleidingen. De daling houdt gelijke tred met de invoering van instroomtoetsen en rekentoetsen op de pabo's. Met name de instroom vanuit het mbo is gedaald. De daling leidt ertoe dat het aantal pabo-geplaatsten niet meer in de pas loopt met het aantal nieuwe leraren dat jaarlijks nodig is. Dit is te zien in de figuur linksboven op pagina 43.

**Meer pabo-studenten vanaf 2016** • In 2016 is de instroom van pabo-studenten voor het eerst in tien jaar toegenomen; 10 procent meer vergeleken met 2015. Vergeleken met vorig jaar is het aantal instromers vanuit het mbo met 14 procent toegenomen, vanuit de havo met 11 procent en vanuit het vwo met 4 procent. De indirecte instroom is met 13 procent toegenomen en de directe instroom met 8 procent.

**Kwaliteit instromende studenten gelijk** • De eind-examencijfers van de studenten die instromen in de pabo zijn in de periode 2006-2015 niet omhoog gegaan. De instromende havo-geplaatsten lijken weliswaar beter te scoren voor Engels, maar hun prestaties voor Nederlands en wiskunde dalen licht. De kwaliteit van de instromende havo-geplaatsten lijkt redelijk stabiel, terwijl het absolute aantal studenten dat zich inschrijft daalt. De daling komt vooral doordat minder mbo-geplaatsten aan de pabo beginnen.

**Aantal instromers tweedegraads- en universitaire lerarenopleidingen daalt niet** • Bij de tweedegraads en de universitaire lerarenopleidingen loopt het aantal instromende studenten niet terug; de instroom is vrij constant. Bovendien is de verhouding tussen mbo'ers, havisten en vwo'ers die voor tweedegraads lerarenopleidingen kiezen constant. De meeste leerlingen stromen door vanuit de havo (30 procent) en het mbo (20 procent). Het aantal vwo-leerlingen is opvallend laag, rond de 5 procent. Van de studenten aan een tweedegraads lerarenopleiding doet 35 procent de lerarenopleiding parallel aan een andere studie of heeft zich ingeschreven ná een andere studie.

### Instromende studenten relatief homogene groep

**Vooraf vrouwen zonder migratieachtergrond** • Ongeveer 75 procent van de studenten die instromen in de pabo is vrouw. Het aandeel studenten met een westerse en niet-westerse migratieachtergrond is 10 procent. Dat is lager dan het gemiddelde in de totale hbo-instroom (17,5 procent) (zie ook figuur onderop pagina 43). In de tweedegraads lerarenopleidingen is de instroom man/vrouw redelijk evenwichtig: ongeveer 55 procent is vrouw. Ook is het aandeel studenten met een westerse en niet-westerse migratieachtergrond (18 procent) hoger dan binnen de pabo. Bekeken over een langere periode blijkt de instroom in de lerarenopleidingen redelijk stabiel in geslacht en etniciteit.

**Profielen van instromers redelijk eenzijdig** • Bij de pabo stromen nauwelijks scholieren met technische profielen in (zie ook figuur onderop pagina 43). Ook bij de tweedegraadslerarenopleidingen hebben de instromende studenten vooral een achtergrond met een Cultuur & Maatschappij-profiel. Al jaren kiest dus slechts een klein aantal studenten met een bètaprofiel voor een lerarenopleiding. Gezien het tekort aan leraren met een bèta-achtergrond en dalende prestaties in rekenen in zowel het basisonderwijs als het voortgezet onderwijs, is dat niet bemoedigend. Het aandeel studenten met een bèta-achtergrond bij de tweedegraads lerarenopleidingen is wel hoger dan in de pabo. Verder is opmerkelijk dat mannen die

instromen in de lerarenopleidingen relatief vaker een bètaprofiel hebben dan vrouwen die instromen.

### Iets minder uitvallers na één jaar in 2016

**Uitval tijdens de opleiding** In het schooljaar 2015/2016 heeft 30 procent van de studenten besloten na het eerste jaar niet door te gaan met hun opleiding aan de pabo. Bij de tweedegraads lerarenopleiding ligt dit percentage op 50. Met name op de pabo's is de uitval in het eerste jaar in 2016 sterk teruggelopen: van 39 procent in 2015 naar 30 procent in 2016. Het percentage uitvallers is niet eerder zo laag geweest. Vooral de uitval van mbo'ers is fors afgenomen: van 45 procent in 2014 naar 27 procent in 2015. Verder vallen mannelijke studenten vaker uit dan vrouwelijke studenten (44 versus 25 procent) en is hun uitval, in tegenstelling tot dat van de vrouwelijke studenten, nauwelijks gedaald.

**Diplomarendement lerarenopleidingen** • Het diplomarendement is bij de tweedegraads lerarenopleidingen erg laag: het lukt slechts 35 procent van de studenten om binnen vijf jaar hun opleiding af te maken. Bij andere hbo-opleidingen geldt dat voor 60 procent van de studenten. Bij de pabo is het diplomarendement juist hoger (65 procent) dan het hbo-gemiddelde. Maar voor beide opleidingen is de trend in diplomarendement dalend: van de studenten die in 2006 aan een tweedegraads lerarenopleiding zijn begonnen, heeft 39 procent de opleiding vijf jaar later afgemaakt. Bij de studenten die in 2010 zijn begonnen ligt dit percentage op 35 procent. Voor pabo-studenten liggen deze percentages op respectievelijk 69 procent en 65 procent.



## 5 Passend onderwijs

**Iets meer leerlingen naar regulier onderwijs** • Sinds de invoering van passend onderwijs daalt het aantal leerlingen in het speciaal onderwijs licht. Leerlingen met een ondersteuningsbehoefte blijven vaker in het regulier onderwijs en vanuit het speciaal onderwijs gaan er leerlingen naar het regulier onderwijs. Het ging de afgelopen twee jaar om kleine verschuivingen, waardoor er per school geen of nauwelijks leerlingen uit het speciaal onderwijs bij komen.

**Scholingsbehoefte leraren regulier onderwijs** • Leraren en schoolleiders lijken een nieuwe benadering te hebben van hun leerlingen met ondersteuningsbehoefte. Ze zijn actiever op zoek naar passend onderwijs voor deze leerlingen. Schoolleiders geven aan dat leraren veel behoefte hebben aan scholing en ondersteuning. Daarnaast noemen de leraren de groeps grootte en werkdruk als ongunstige randvoorwaarden voor passend onderwijs.

**Succesvolle interventies bij thuiszitters** • Een deel van de leerlingen zit thuis. Deze leerlingen krijgen geen passend onderwijs. Dat is onacceptabel, omdat elke jongere in Nederland recht heeft op (passend) onderwijs. Samenwerkingsverbanden die doorzettingsmacht hebben georganiseerd, lijken er beter in te slagen leerlingen niet langdurig thuis te laten zitten. Ook andere interventies helpen om passend onderwijs voor deze leerlingen te organiseren.

**Samenwerkingsverbanden meer resultaat** • De 152 samenwerkingsverbanden hebben steeds vaker de randvoorwaarden gecreëerd om passend onderwijs in de scholen te ondersteunen. Resultaten verschillen nog wel per samenwerkingsverband. Met name samenwerkingsverbanden die inzetten op samenwerking tussen scholen en gemeentelijk jeugdbeleid zijn succesvol. Zij lijken er het beste in te slagen het aantal thuiszitters te reduceren en leerlingen in het regulier onderwijs geplaatst te krijgen en te houden.

## 5a Iets minder leerlingen naar (voortgezet) speciaal onderwijs

Kleine verschuiving, deelname speciaal onderwijs daalt licht

### Opnieuw wat minder leerlingen naar (v)so •

Het aantal leerlingen in het speciaal onderwijs is de laatste jaren gedaald van 31 duizend in 2014 tot 29 duizend in 2016. Ook neemt het aantal leerlingen in het voortgezet speciaal onderwijs (vso) af, van een kleine 40 duizend in 2014 naar 38 duizend in 2016. In totaal zaten er in 2016 vierduizend leerlingen minder in het (voortgezet) speciaal onderwijs dan voor de invoering van passend onderwijs. In de deelnamepercentages zien we deze relatief kleine verschuiving nauwelijks terug. Dit is ook zichtbaar op pagina 50, waar de deelnamepercentages voor de afgelopen zes schooljaren staan weergegeven. De percentages zijn door de jaren heen redelijk stabiel.

**Vooral minder instroom in (v)so en sbo •** Vooral het regulier basisonderwijs verwijst minder leerlingen naar het speciaal basisonderwijs of het speciaal onderwijs.<sup>21</sup> Opvallend zijn wel de grote verschillen in verwijzingsbeleid tussen samenwerkingsverbanden en daarmee tussen regio's.

**Overstappen van (voortgezet) speciaal naar regulier onderwijs •** We constateren dat leerlingen uit het (voortgezet) speciaal onderwijs vaker in het regulier voortgezet onderwijs instromen.<sup>21</sup> Leerlingen die de overstap van speciaal naar regulier onderwijs maken, zijn vooral leerlingen met een cluster 2-indicatie met een taalontwikkelingsstoornis of een autismespectrumstoornis. Ook leerlingen met een voormalige cluster 4-indicatie gaan vaker naar reguliere scholen (ook omdat het aantal leerlingen in een residentiële instelling minder wordt). Ten slotte zitten ook cluster 1-leerlingen minder vaak in het (v)so, terwijl de bekostigingssystematiek voor deze leerlingen niet gewijzigd is. Voor al deze verschuivingen geldt dat samenwerkingsverbanden behoorlijk van elkaar verschillen.

Relatief weinig leerlingen over naar regulier onderwijs

**Geen tot weinig leerlingen per school erbij •** De trend naar meer inclusief onderwijs is zichtbaar, maar het gaat om kleine aantallen leerlingen. In totaal zaten er in 2016 vierduizend leerlingen minder in het speciaal

onderwijs dan in 2014, zoals we hierboven al lieten zien. Deels komt dit doordat leerlingen vanuit het speciaal onderwijs naar het regulier onderwijs zijn overgestapt. In totaal had 18 procent van de basisscholen en 72 procent van de scholen voor voortgezet onderwijs te maken met leerlingen die van het speciaal onderwijs overstapten naar regulier onderwijs. Op de meeste reguliere scholen kwamen nul, één of twee leerlingen per school over uit het speciaal onderwijs. Deze verdeling staat weergegeven in de figuur rechtsboven op pagina 51.

## 5b Leraren en schoolleiders over passend onderwijs

Behoeft aan ontwikkeling/professionalisering

**Nieuwe ontwikkelbehoefte leraren •** Bijna de helft van de leraren in het basisonderwijs geeft aan dat zij zich vanwege passend onderwijs op nieuwe terreinen professioneel willen ontwikkelen. Leraren hebben vooral behoefte zich te ontwikkelen op gedragsmatig en sociaal-emotioneel gebied. In het voortgezet speciaal onderwijs vindt een kleiner deel van de leraren dat hun ontwikkelbehoefte is veranderd sinds de invoering van passend onderwijs. Volgens twee derde deel van de leraren in het primair onderwijs komen de huidige en geplande scholingsactiviteiten tegemoet aan deze ontwikkelbehoefte.

**Perspectief van schoolleiders primair onderwijs op passend onderwijs •** Twee derde deel van de schoolleiders geeft aan dat de zorgbreedte van de school veranderd is sinds de invoering van passend onderwijs. Ook is driekwart van de schoolleiders van mening dat de ontwikkelbehoefte van leraren veranderd is. Zij willen meer weten en begrijpen over de cognitie, het gedrag of de sociale en emotionele ontwikkeling van de leerlingen. Ook geeft het merendeel van de schoolleiders aan dat leraren de afgelopen twee jaar scholingsactiviteiten hebben gevolgd en dat hun school ook voor de komende twee jaar scholingsactiviteiten heeft gepland om leraren beter passend onderwijs te laten bieden aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften. De scholingsactiviteiten richten zich vooral op de cognitieve, gedragsmatige of sociale en emotionele ondersteuningsbehoeften van leerlingen. Twee derde van de schoolleiders voelt zich ondersteund door het samenwerkingsverband bij hun professionaliseringsvragen.

<sup>21</sup> Koopman, P.N.J., & Ledoux, G. (2016). Factsheet 1. Leerlingen in speciaal en regulier onderwijs. Update schooljaar 2015/16. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.



**Bureaucratie verminderd, maar nog aanwezig •**

Directeuren, coördinatoren, toewijzers, intern begeleiders en zorgcoördinatoren vinden dat er minder bureaucratie en complexiteit is dan voor de invoering van passend onderwijs.<sup>22</sup> Toch ervaren zij nog steeds veel bureaucratie met name als zij afstemmen met jeugdhulp (verlening), toelaatbaarheidsverklaringen aanvragen en ontwikkelingsperspectieven opstellen.

## 5c Thuiszitters

**Minder kortdurend verzuim, meer langdurige thuiszitters**

**Aantal thuiszitters •** Elke jongere in Nederland heeft recht op (passend) onderwijs. De wet beschermt dit recht. Toch zitten er leerlingen thuis. In het schooljaar 2015/2016 waren dit zo'n 9.388 leerlingen, van wie 4.194 langer dan drie maanden niet naar school gingen.<sup>23</sup>

**Minder absoluut, meer langdurig verzuim •** In het aantal thuiszitters zien we de afgelopen jaren twee verschillende trends. Het aantal leerlingen dat in de afgelopen jaren niet op een school staat ingeschreven (absoluut verzuim) neemt af (zie ook figuur rechts op pagina 51). In het schooljaar 2015/2016 ging het om 5.101 leerlingen, in het schooljaar 2014/2015 waren dit er nog 5.956. Tegelijkertijd is het aantal leerlingen gestegen dat wel stond ingeschreven, maar niet naar school ging. Er zijn vooral meer leerlingen die meer dan drie maanden niet op school zijn (toename langdurig relatief verzuim). In het schooljaar 2015/2016 ging het om 2.592 leerlingen. Vergeleken met het schooljaar 2014/2015 is dat een stijging van 16 procent. Het hoge aantal en de stijgende trend in langdurig verzuim vinden wij onacceptabel. Daarom wordt er veel ondernomen, ook beleidsmatig, om dit verzuim aan te pakken, zoals doorzettingsmacht organiseren, het 'Thuiszitterspact', het interventieteam en een betere registratie van verzuim.

**Meer vrijstellingen ook zorgelijk**

**Toename aantal vrijstellingen •** Het aantal vrijstellingen op grond van artikel 5 onder a, van de Leerplicht-

wet is de afgelopen vijf jaar sterk gestegen.<sup>24</sup> Dat heeft enigszins te maken met de verbeterde registratie van verzuim, maar het laat ook zien dat er mogelijk niet voor alle leerlingen een passende plek in het onderwijs beschikbaar is. De mogelijkheden voor onderwijszorgarrangementen worden in sommige gemeenten nog onvoldoende benut. Er is weinig zicht op de kinderen en jongeren met een dergelijke vrijstelling. Dat is zorgwekkend en onwenselijk.

**Vrijstellingen vooral voor jonge kinderen en 16- en 17-jarigen •**

Vrijstellingen worden vaak afgegeven aan kinderen op medische kinderdagverblijven die de leerplichtige leeftijd van 5 jaar bereiken. Ook is er een grote groep 16- en 17-jarigen die op psychische gronden een vrijstelling ontvangt. Bij het tot stand komen van de vrijstelling speelt de verklaring van een onafhankelijk specialist een belangrijke rol. De processen voor het afgeven van de vrijstelling verschillen per gemeente.

**Beleid en interventies bij thuiszitters**

**Registratie nog niet overal op orde •** Samenwerkingsverbanden slagen er steeds beter in om zicht te krijgen op de thuiszitters. Tegelijkertijd zijn die gegevens toch nog matig van kwaliteit en soms laat de nauwkeurigheid te wensen over. Bij bijna de helft van de registraties is onduidelijk welke interventies een samenwerkingsverband onderneemt en met welk succes.

**Bijna de helft samenwerkingsverbanden organiseert doorzettingsmacht •**

Van alle samenwerkingsverbanden heeft bijna de helft (65 van de 152) geregeld dat iemand (een persoon of een instantie) een oplossing kan forceren als een leerling niet op een school geplaatst wordt. Schoolbesturen en gemeenten verklaren zich dan gebonden aan de besluiten van die persoon of instantie. Dit heet doorzettingsmacht. 23 andere samenwerkingsverbanden laten weten doorzettingsmacht te gaan organiseren. Inspecteurs ervaren dat doorzettingsmacht effectief is; het helpt vaak om voor langdurige thuiszitters een passende plek in het onderwijs te vinden. Om doorzettingsmacht te organiseren is samenwerking met gemeenten/leerplicht en jeugdhulp cruciaal. De samenwerkingsverbanden die geen doorzettingsmacht (gaan) organiseren, vinden dat in hun regio niet nodig of geven de voorkeur aan onderling vertrouwen en consensus.

<sup>22</sup> Heim, M., Ledoux, G., Elshof, D., & Karssen, M. (2016). Ingeslagen paden. De samenwerkingsverbanden Passend Onderwijs en hun nieuwe procedures voor de toewijzing van onderwijsondersteuning. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.

<sup>23</sup> Cijferbijlage leerplichttelling schooljaar 2015-2016. Bijlage bij: OCW (2016). Tiende voortgangsrapportage passend onderwijs. [Brief ] aan de voorzitter van de Tweede Kamer der Staten-Generaal, 6 december 2016. Den Haag: OCW.

<sup>24</sup> Bertling, L., Lubberman, J., & Witteman-van Leenen, H. (2016). Onderzoek naar de groei van vrijstellingen '5 onder a'. Eindrapport. Amsterdam: Regioplan.

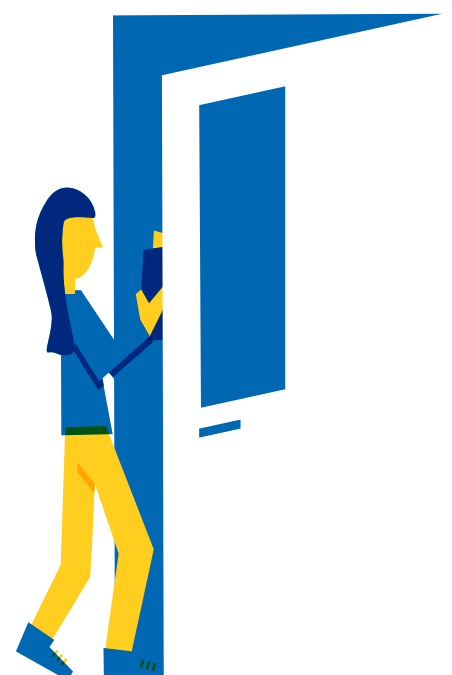
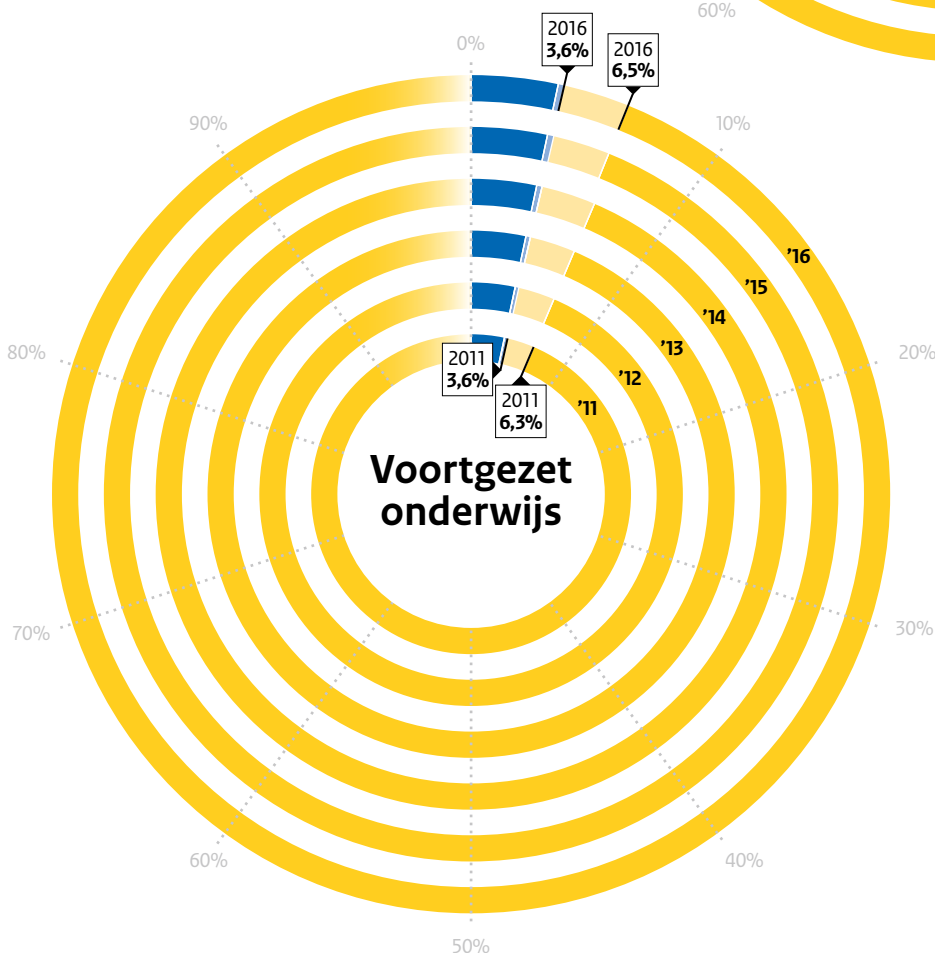
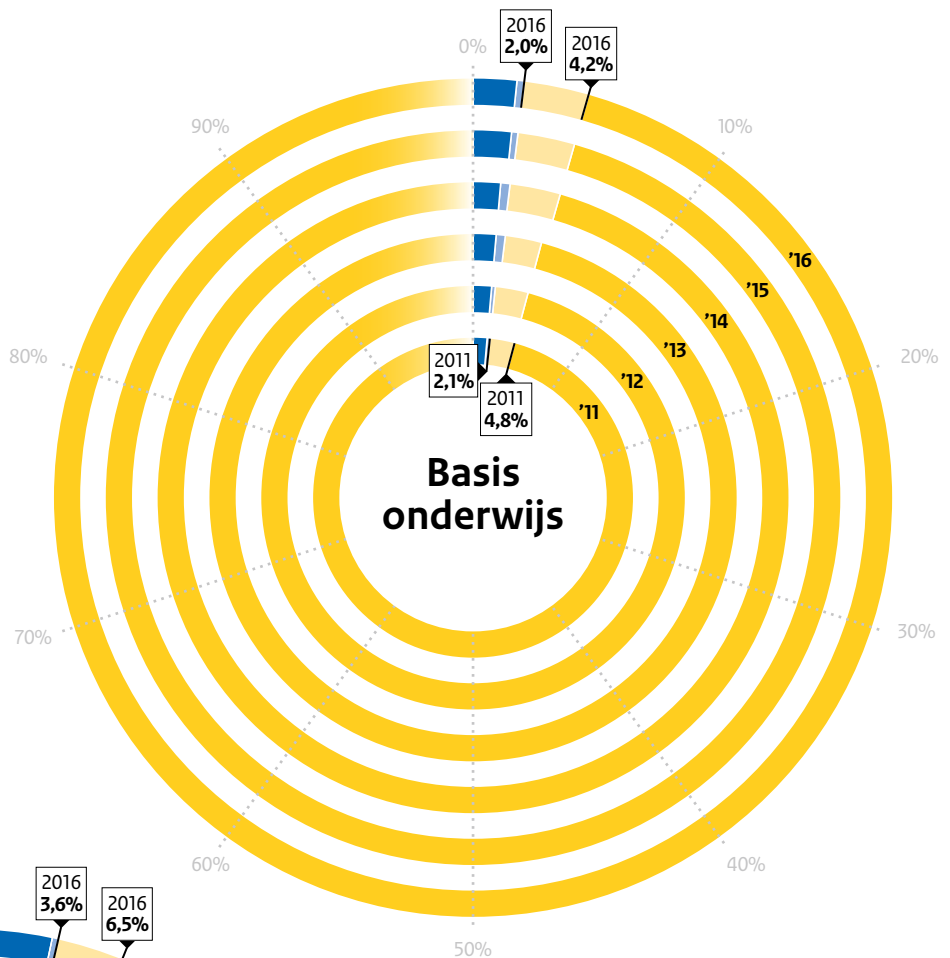
# Passend onderwijs

## Kleine verschuiving leerlingen, iets minder in speciaal onderwijs

Sinds de invoering van passend onderwijs gaan iets meer leerlingen naar het regulier onderwijs. Het gaat om kleine verschuivingen.

### TREND IN PERCENTAGE LEERLINGEN NAAR TYPE ONDERWIJS

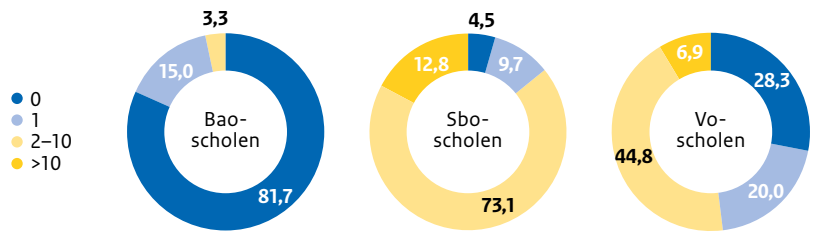
- Speciaal onderwijs - Cluster 3/4
  - Speciaal onderwijs - Cluster 1/2
  - Speciaal basisonderwijs
  - Basisonderwijs
- 
- Voortgezet speciaal onderwijs - Cluster 3/4
  - Voortgezet speciaal onderwijs - Cluster 1/2
  - Praktijkonderwijs
  - Voortgezet onderwijs



# Instroom vanuit speciaal onderwijs betreft hooguit enkele leerlingen

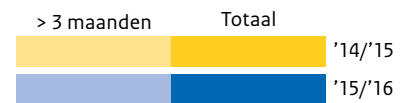
Bijna alle basisscholen en de helft van de vo-scholen kreeg er in 2016 geen of één leerling bij vanuit het speciaal onderwijs. De instroom op sbo-scholen was groter.

PERCENTAGE SCHOLEN NAAR AANTAL LEERLINGEN VANUIT (V)SO

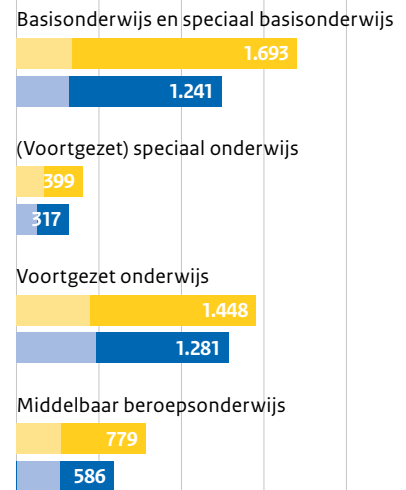


# Minder thuiszitters, maar meer leerlingen die lang thuiszitten

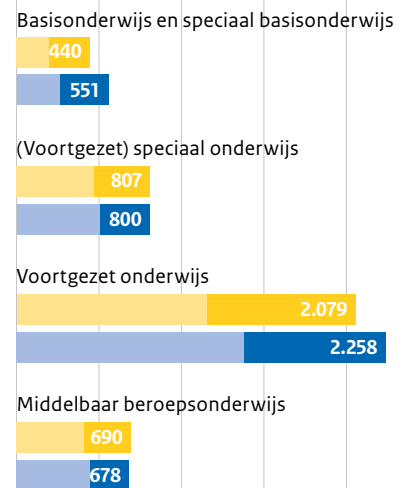
AANTALLEN THUISZITTERS, NAAR TYPE VERZUIM EN DUUR



## ABSOLUUT VERZUIM



## RELATIEF VERZUIM

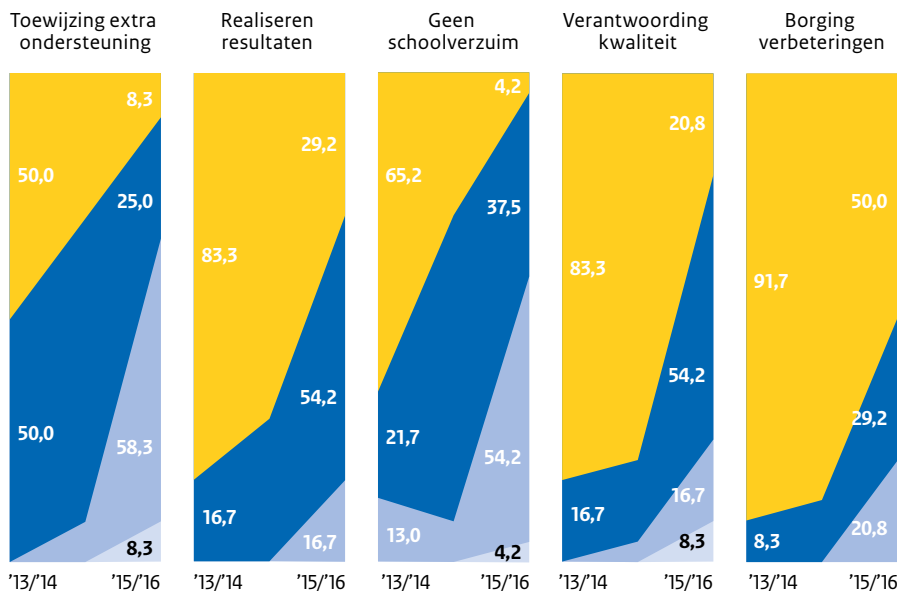


# Samenwerkingsverbanden verbeteren zich, kwaliteitsborging blijft achter

De grootste verbetering betreft de aanpak van het schoolverzuim en de toewijzing van de extra ondersteuning. Wat betreft de borging van de verbeteringen is er nog veel ruimte voor verbetering.

TRENDS IN BEOORDELING SAMENWERKINGS-VERBANDEN DOOR INSPECTEURS (%)

Afwezig (Yellow), Aanwezig (Blue), Operationeel (Light Blue), Geborgd (Light Yellow)



**Effectieve interventies bij signalen en meldingen •**

O oplossingen zijn vaak mogelijk. Dat blijkt bijvoorbeeld uit de oplossingen die zich aandienen wanneer de inspectie een samenwerkingsverband of een schoolbestuur wijst op een signaal of hen aanspreekt op hun verantwoordelijkheden. Zo hebben we bij een dertigtal signalen over het ontwijken van de zorgplicht de schoolbesturen hierop aangesproken. In alle dertig gevallen heeft dit tot een oplossing geleid. Ook is er bij 71 procent van de 316 meldingen in de periode oktober 2015 tot november 2016 een oplossing gevonden. De inspectie heeft in deze gevallen ouders bijvoorbeeld gewezen op wat zij konden doen, andere betrokkenen geïnformeerd over wat wel en niet mogelijk is en, indien dat nodig was, scholen en samenwerkingsverbanden aangesproken op hun taken en bevoegdheden.

## 5d Samenwerkingsverbanden

### Ontwikkelingen en uitdagingen samenwerkingsverbanden

**Organisatorische verbetering samenwerkings-**

**verbanden •** De afgelopen jaren hebben samenwerkingsverbanden hun organisaties verbeterd. Dit geldt voor vrijwel alle kwaliteitsindicatoren waarop de inspectie hen beoordeelt. De grootste vooruitgangen betreffen: de aanpak van het schoolverzuim en de toewijzing van de extra ondersteuning (zie figuur linksonder op pagina 51). Daarnaast is de aanpak van de verantwoording over kwaliteit verbeterd vergeleken met 2013/2014, en deze ontwikkeling is noodzakelijk. De verbeteringen worden nog onvoldoende geborgd en onderzoek naar tevredenheid moet beter, evenals het normeren van resultaten. Al is er enige vooruitgang, deze is vaak nog steeds niet geborgd. Of leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften daadwerkelijk profiteren van de aanpak van de samenwerkingsverbanden, moet nog blijken. Resultaten op leerlingniveau kunnen veelal nog niet worden vastgesteld.

**Sterke punten samenwerkingsverbanden •** Waarin zijn de samenwerkingsverbanden verbeterd? Zij hebben flinke vooruitgang geboekt vooral bij het organiseren van passende ondersteuningsvoorzieningen en procedures en toewijzing van de extra ondersteuning. Ook hanteren de meeste samenwerkingsverbanden een doelmatige overlegstructuur en hebben zij een duidelijke missie en visie beschreven.

**Afstemming met jeugdhulp kan beter •** Belangrijk verbeterpunt blijft de afstemming van samenwerkingsverbanden met gemeenten. We zien weliswaar vooruitgang, maar bij de helft van de samenwerkingsverbanden die de inspectie in 2015/2016 bezocht, is die vooruitgang nog onvoldoende. Afstemming met jeugdhulp en WMO-zorg is vooral van belang voor leerlingen die thuiszitten of dreigen thuis te komen zitten en voor leerlingen die ontheven zijn van de leerplicht. Ook in de Monitor Toewijzing geven samenwerkingsverbanden en scholen aan nog te zoeken naar meer en betere samenwerking bij de inkoop van zorg en ondersteuning.<sup>25</sup>

**Intern toezicht en kwaliteitszorg heeft aandacht**

**nodig •** De onafhankelijkheid en toerusting van de intern toezichthouders is niet in alle samenwerkingsverbanden voldoende gegarandeerd. Het is van belang dit intern toezicht goed te organiseren. Daarnaast zijn vooral flinke verbeteringen in de kwaliteitszorg noodzakelijk. De inspectie neemt wel verbetering waar, maar deze is onvoldoende. Samenwerkingsverbanden leggen hun resultaten lang niet altijd vast en kunnen zowel resultaten als doelmatigheid van de inzet van middelen niet goed verantwoorden. Ook de eerste jaarverslagen schieten hierin inhoudelijk ernstig tekort, wat volgt uit het feit dat de kwaliteitszorg niet voldoende functioneert. Het is daarom goed dat de samenwerkingsverbanden hier veel aandacht aan blijven geven.

**Financiën samenwerkingsverbanden •** Op 1 juli 2016 hebben voor het eerst alle samenwerkingsverbanden hun jaarrekeningen ingediend. Een inhoudelijke analyse van een steekproef van 36 jaarverslagen (18 primair onderwijs, 18 voortgezet onderwijs) laat zien dat bijna alle samenwerkingsverbanden streven naar enige financiële reserve. Slechts tien samenwerkingsverbanden boekten in 2015 een negatief resultaat. Zowel samenwerkingsverbanden in het primair onderwijs als samenwerkingsverbanden in het voortgezet onderwijs hebben de afgelopen twee jaren zo'n 10 procent van de gelden voor passend onderwijs (80 miljoen euro) niet besteed.<sup>26</sup> In bijna alle gevallen lijkt hier wel beleid aan ten grondslag te liggen, maar de onderbouwing van de bedragen ontbreekt. Ook wisselt de hoogte van de reserves die worden nagestreefd, sterk per samenwerkingsverband. We zien hierbij geen verschillen tussen samenwerkingsverbanden met een positieve en een

<sup>25</sup> Hein, M., Ledoux, G., Elshof, D., & Karssen, M. (2016). *Ingeslagen paden; De samenwerkingsverbanden Passend Onderwijs en hun nieuwe procedures voor de toewijzing van onderwijssteuning. Eenmeting 2016*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.

<sup>26</sup> Inspectie van het Onderwijs (2016). *De financiële situatie in het onderwijs 2015*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

negatieve verevening. Een goede verklaring daarvoor ontbreekt bij een aantal van de samenwerkingsverbanden die (veel) geld niet hebben besteed.

**Tot slot** • De afgelopen jaren hebben de samenwerkingsverbanden passend onderwijs een aanzienlijke ontwikkeling doorgemaakt. Deze organisaties zijn duidelijk veel beter ingericht geraakt. Daarmee zijn de samenwerkingsverbanden eigenlijk ook grotendeels operationeel. Maar het werk is nog niet af. Samenwerkingsverbanden moeten deze eerste organisatorische resultaten de komende jaren nog flink verder ontwikkelen. Tegelijkertijd liggen er over de effectiviteit van samenwerkingsverbanden lastige vragen. Waarom zijn er leerlingen die niet binnen drie maanden op een passende onderwijsplaats maar thuis zitten? En hebben leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften die wel naar school gaan een werkelijk passende onderwijsplaats? Dit zijn lastige maar essentiële vragen waarop nog geen antwoorden zijn. De ontwikkel- en evaluatietrajecten voor passend onderwijs zijn tot 2020 uitgezet, dus de tijd is nog niet om; dat geldt zowel voor de resultaten van het thuiszittersbeleid (o.a. Thuiszitterpact) als voor de evaluatieprogramma's voor het passend onderwijs als geheel (NRO). De komende jaren moet blijken of meer leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften daadwerkelijk profiteren van passend onderwijs. Daarvoor is vanzelfsprekend meer nodig dan een onderwijsplek op een reguliere school. Het geboden onderwijs moet, beter dan voorheen, passen bij hun extra onderwijsbehoeften.



# 2 Primair onderwijs

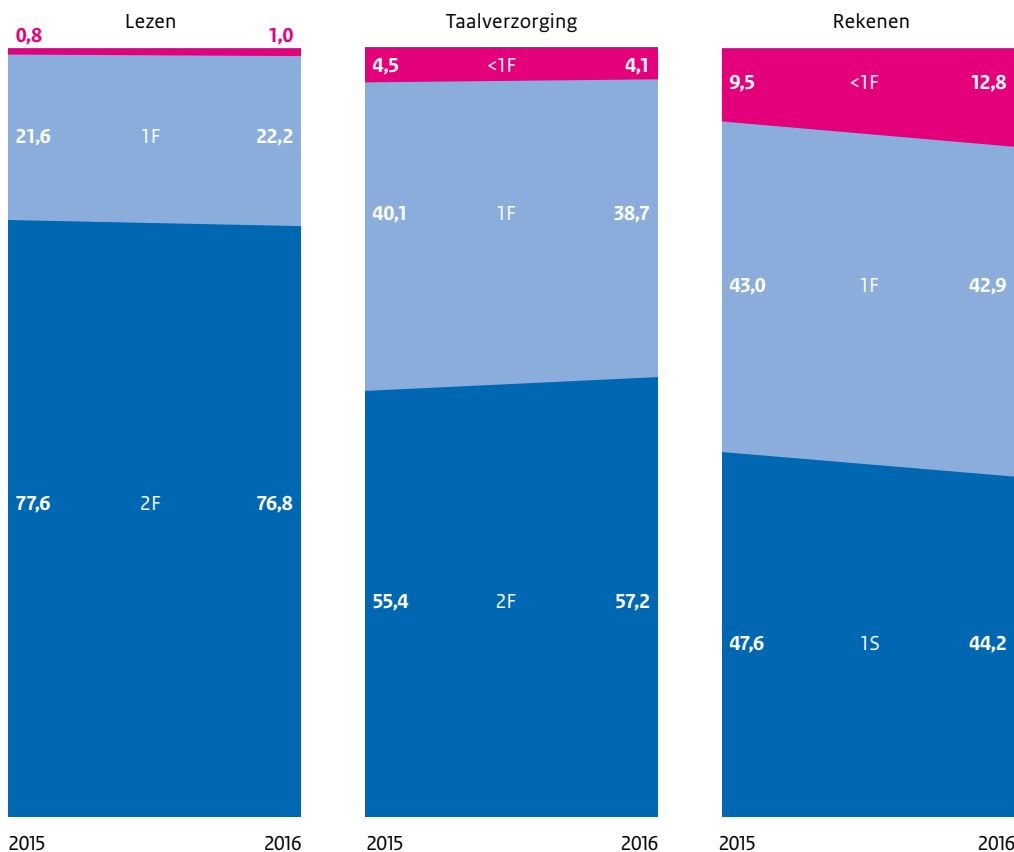
2.1 Leerresultaten	60
2.2 Kansengelijkheid	63
2.3 De leraar	67
2.4 Werken aan kwaliteitsverbetering	70
2.5 Sociale omgeving	73
2.6 Speciaal basisonderwijs	76
2.7 Overig onderwijs	78
2.8 Naleving en financiën	80
2.9 Nabeschuiving	81

# Primair onderwijs



## Meeste leerlingen beheersen fundamentele niveau taal en rekenen

PERCENTAGE LEERLINGEN NAAR BEHAALD REFERENTIE NIVEAU

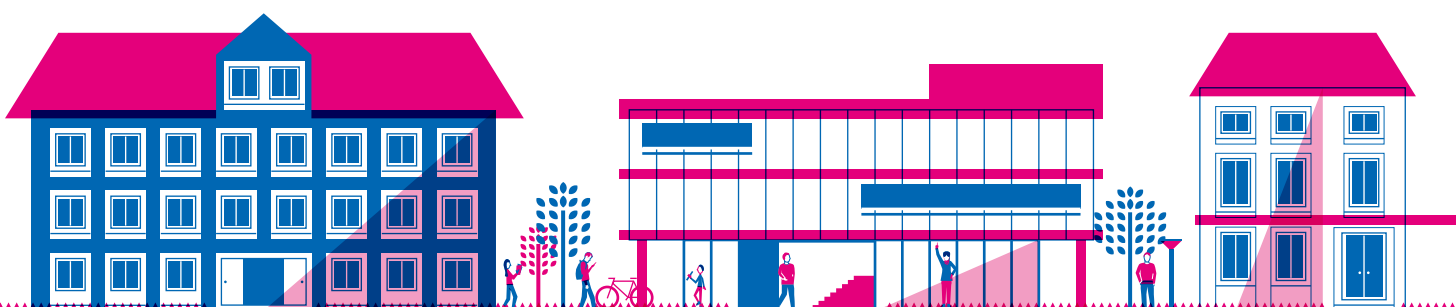


In 2016 haalde 12,8 procent van de leerlingen het fundamentele rekenniveau (1F) niet. In 2015 was dit nog 9,5 procent. Tegelijkertijd zien we dat het aandeel leerlingen dat het streefniveau rekenen (1S) haalt kleiner wordt.

De resultaten op zowel de CET als de internationale TIMSS-toets dalen licht.

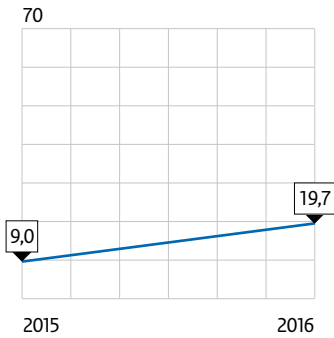
## Bijna alle scholen van voldoende kwaliteit

In het basisonderwijs is nog maar 2 procent (zeer) zwak. In het speciaal basisonderwijs is nog 1 procent zwak. Er zijn geen zeer zwakke speciale basisscholen.





**PERCENTAGE BIJGESTELDE ADVIEZEN VAN LEERLINGEN DIE VOOR HEROVERWEGING IN AANMERKING KWAMEN**



**Vaker bijstelling schooladvies; niet voor iedereen**

Na het maken van de eindtoets had ruim een derde van de leerlingen recht op heroverweging van het schooladvies. In 2016 kreeg bijna 20 procent van deze leerlingen uiteindelijk een hoger advies.

**Tussen scholen met een vergelijkbare leerlingpopulatie bestaan grote verschillen in de bereikte leerresultaten.**

**Aantal scholen**

- Basisonderwijs
- Speciaal basisonderwijs



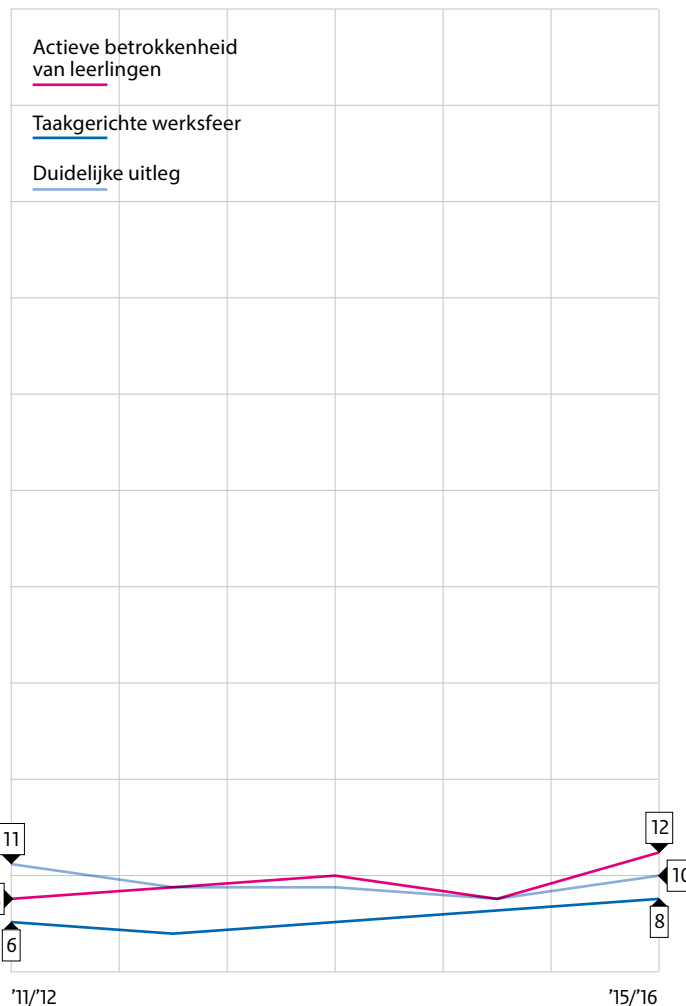
284



**Basis voor omgaan met verschillen gelegd**

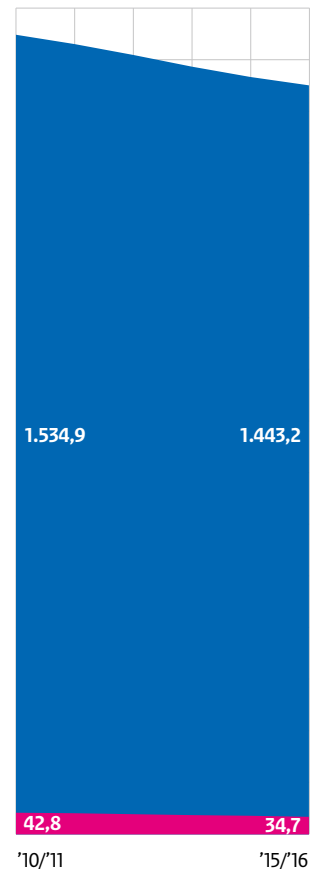
Professionalisering kan leraren helpen bij het omgaan met verschillen tussen leerlingen. De meeste leraren realiseren de voorwaarden voor onderwijs op maat. Zij leggen duidelijk uit, zorgen voor een taakgerichte werksfeer en weten hun leerlingen betrokken te houden bij de les. Nog niet alle leraren slagen hierin.

**PERCENTAGE LESSEN ONVOLDENDE OP:**

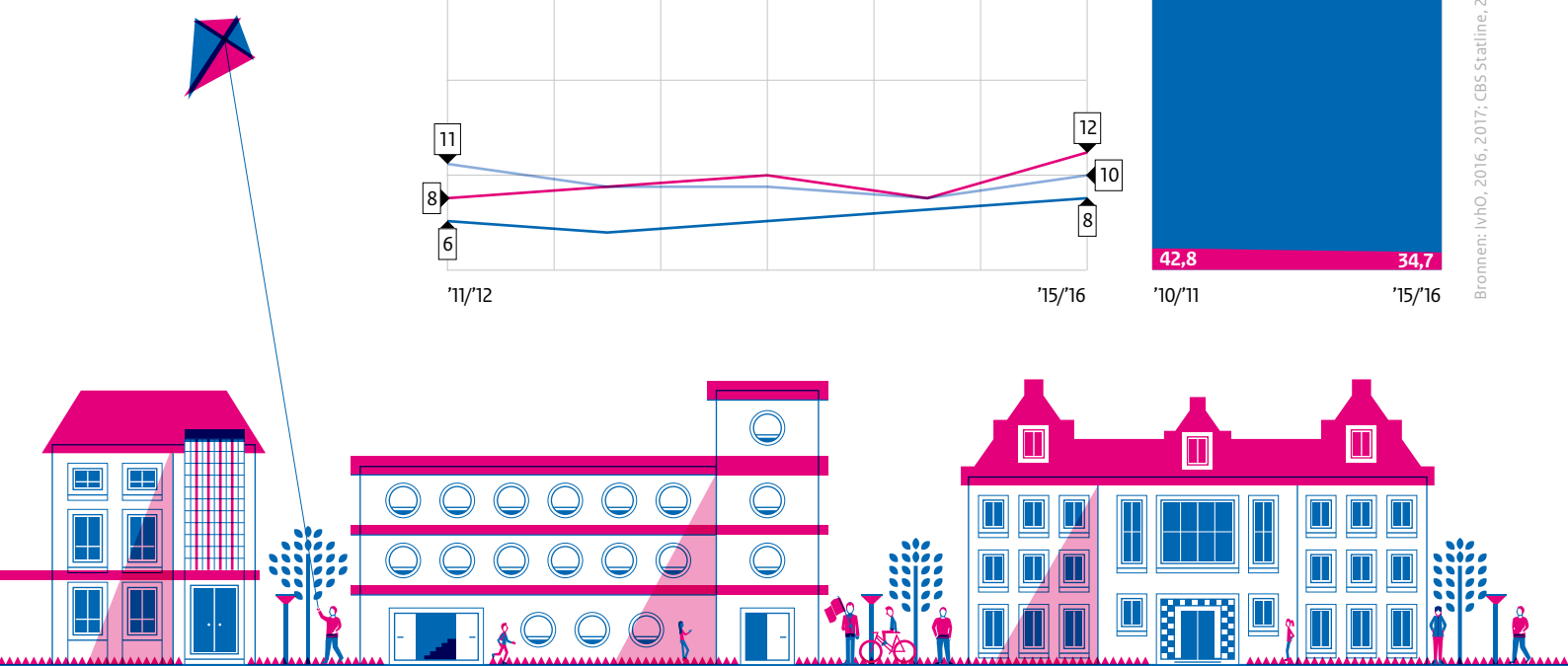


**Aantal leerlingen**

x 1.000



Bronnen: IvHO, 2016, 2017; CBS Statline, 2016



Voortgezet speciaal onderwijs

Middelbaar beroepsonderwijs

Hoger onderwijs



*De Voorwegschool in Heemstede is bijna twee eeuwen ouder dan het Onderwijsverslag. Al vanaf 1630 leren kinderen hier cijferen, spellen, lezen, schrijven en zingen. De eerste schoolopziener die de Voorwegschool in de 19<sup>e</sup> eeuw bezocht, was onderwijsvernieuwer P.J. Prinsen.*

# Samenvatting

## **Leerresultaten goed, maar ook punten van zorg**

Nederlandse leerlingen presteren internationaal gezien boven het gemiddelde. Aan het eind van de basisschool beheersen de meeste leerlingen de fundamentele vaardigheden voor lezen, taalverzorging en rekenen. De resultaten op twee van de drie eindtoetsen dalen licht in 2016. Ook de resultaten op de internationale TIMSS-toets (rekenen/wiskunde en natuuronderwijs) zijn sinds 1995 licht gedaald. In vergelijking met 2015 halen minder leerlingen het fundamentele niveau voor rekenen/wiskunde. Ook halen minder leerlingen het streefniveau. Dit is een zorgelijke ontwikkeling. Tussen scholen met een vergelijkbare leerlingenpopulatie bestaan grote verschillen in de bereikte leerresultaten.

**Ruimte voor kwaliteitsverbetering** • Op bijna alle basisscholen is de onderwijskwaliteit van voldoende niveau. Scholen waar de onderwijskwaliteit als (zeer) zwak is beoordeeld verbeteren zich steeds beter. Toch blijkt een deel van de voormalig (zeer) zwakke scholen niet in staat voldoende en stabiele eindresultaten te behalen. Ook scholen met basiskwaliteit behalen niet automatisch voldoende eindresultaten. De kwaliteit van de scholen is belangrijk voor de schoolloopbaan van leerlingen. Leerlingen die van basisscholen komen waar de onderwijsresultaten laag zijn, halen deze achterstand in het voortgezet onderwijs niet in. Veel scholen halen niet het maximale uit hun leerlingen. Er is op deze scholen veel ruimte voor kwaliteitsverbetering.

**Basis voor omgaan met verschillen gelegd** • Het overgrote deel van de leraren beheerst de algemeen didactische vaardigheden en heeft zicht op de ontwikkeling van de leerlingen. Leraren zijn steeds beter in staat om hun uitleg en de verwerkingsopdrachten af te stemmen op de onderwijsbehoeften van hun leerlingen. De basis voor omgaan met verschillen is daarmee gelegd. Het systeem om met die verschillen om te gaan is ingericht, maar nog niet uitgebalanceerd. De uitvoering kost scholen veel tijd en energie. Analyses en plannen mogen echter geen doel op zich zijn: ze moeten ondersteunend zijn voor het onderwijs in de klas.

Professionaliseringsactiviteiten kunnen leraren ondersteunen bij het omgaan met verschillen. Het gaat dan om activiteiten die gericht zijn op hun (vak)didactische vaardigheden en die aansluiten bij hun ontwikkelbehoeften.

**Vaker bijstelling advies** • Voor steeds meer leerlingen stellen scholen het schooladvies naar boven bij als de uitslag van de eindtoets daartoe aanleiding geeft. Toch gebeurt dat in vier op de vijf gevallen nog niet. Bovendien hebben niet alle leerlingen een gelijke kans op een naar boven bijgesteld schooladvies. Ook in 2016 zien we dat het opleidingsniveau van ouders het basisschooladvies beïnvloedt. Daarnaast doen andere achtergrondkenmerken van de leerlingen ertoe, net als de school waar het kind vandaan komt. Hiermee staan gelijke kansen van leerlingen nog steeds onder druk.

**Burgerschapsonderwijs vraagt verbetering** • Basisscholen zien de sociale en maatschappelijke ontwikkeling van leerlingen als belangrijke doelen van hun onderwijs en geven hier invulling aan. Een doelgerichtere aanpak van het burgerschapsonderwijs is echter nodig. Het schoolklimaat kan daar een bijdrage aan leveren. Op de meeste scholen voelen de leerlingen zich veilig. Toch komt pesten geregeld voor.

**Soms overbelasting** • Een grote groep kinderen groeit op in wijken met een concentratie van maatschappelijke problemen. Deze problemen komen met de kinderen mee de klas in en kunnen leiden tot een gevoel van (over)belasting bij leraren. Scholen spelen op verschillende manieren in op deze context. Een deel van de scholen is vertrouwd met de problemen in de thuissituatie en de omgeving en stemt het onderwijs hierop af. Daarbij werken ze integraal samen met andere maatschappelijke instellingen. Andere scholen passen het onderwijs onvoldoende aan op hun veranderende leerlingenpopulatie, waardoor het niet goed aansluit op de onderwijsbehoeften van de leerlingen. Dit geeft risico's voor de onderwijskwaliteit.

## 2.1 Leerresultaten

### Eindopbrengsten scholen

**Meeste scholen voldoen** • Het merendeel van de scholen behaalt voldoende onderwijsresultaten. De resultaten op de eindtoets voldoen ten minste één keer in de drie jaar aan de norm. Het eindoordeel over de leerresultaten blijft daarmee stabiel (tabel 2.1a). Een klein deel van de scholen heeft goede leerresultaten: zij behalen drie jaar achtereenvolgende eindresultaten die boven het niveau liggen dat op grond van de kenmerken van de leerlingpopulatie mag worden verwacht.

**Tabel 2.1a** Percentage scholen naar beoordeling eindopbrengsten in de periode 2011/2012-2015/2016 (n 2015/2016=189)

	2011/2012	2012/2013	2013/2014	2014/2015	2015/2016
Goed	10	7	5	7	7
Voldoende	87	91	93	91	91
Onvoldoende	2	1	1	1	1
Niet te beoordelen	1	1	<1	<1	1
<b>Totaal</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Bron: Inspectie van het Onderwijs, 2016

**Deelname aan Centrale Eindtoets loopt terug** • Vanaf schooljaar 2014/2015 zijn basisscholen verplicht bij alle leerlingen in groep 8 een eindtoets af te nemen. In 2016 waren drie eindtoetsen toegestaan: de Centrale Eindtoets (CET), de ICE Eindevaluatie Primair onderwijs (IEP) en ROUTE 8. Het aandeel scholen dat de CET gebruikt liep in 2016 terug naar minder dan 80 procent (Oomens, Scholten en Luyten, 2017). Meer scholen kozen voor de IEP Eindtoets of ROUTE 8. Het gaat hierbij vaker om kleine scholen, scholen in het noorden van het land, vrijescholen en jenaplanscholen. De meer dan zevenhonderd scholen die de CET in 2016 verruilden voor de IEP Eindtoets of ROUTE 8 scoorden in 2015 gemiddeld 1,6 punt lager op de CET dan de scholen die niet van toets veranderden.

**Verschillen tussen eindtoetsen** • Bij de afname in 2016 is gebleken dat de drie toegelaten eindtoetsen onderling verschillen in de resultaten, uitgedrukt in behaalde referentieniveaus. Dat geldt ook voor de adviezen voor de best passende vervolgopleiding in het voortgezet onderwijs (Emons, Glas en Berding-Oldersma, 2016). De verschillen in regionale spreiding van de toetsen en het percentage gewichtenleerlingen dat aan de toetsen deelneemt, kunnen de verschillen in de adviezen en de behaalde referentieniveaus niet verklaren.

In schooljaar 2016/2017 zijn naast deze drie toetsen nog drie nieuwe eindtoetsen toegelaten. Er zijn voornamelijk geen procedures om te zorgen dat de verschillende toetsen onderling vergelijkbaar zijn. Dat betekent dat de verschillen in behaalde referentieniveaus en adviezen voor vervolgonderwijs voorlopig blijven bestaan en wellicht zelfs toenemen. Dit is een onwenselijke situatie.

**Gemiddelde schoolscores dalen** • De gemiddelde schoolscore op de CET in 2016 is 534,5. In 2015 was dit nog 534,9. Ook de IEP laat een daling zien (bijlage 1, tabel 1). Alleen het resultaat op de minst gebruikte toets, ROUTE 8, stijgt. De daling op de CET is nog groter – 0,6 punt – als we alleen kijken naar de resultaten van scholen die in beide jaren dezelfde eindtoets maakten (tabel 2.1b).

**Tabel 2.1b** Resultaat van scholen die in 2015 en 2016 dezelfde eindtoets gebruikten (n CET=4.028, n ROUTE 8=58, n IEP=139)\*

	2015	2016
Centrale Eindtoets	535,2	534,6
ROUTE 8	202,6	206,7
IEP Eindtoets	82,0	79,7

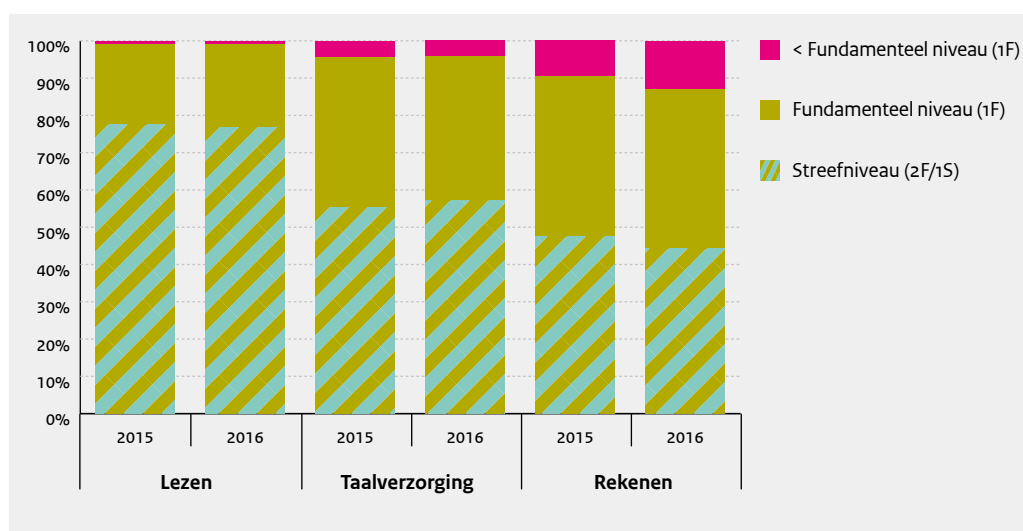
\*exclusief scholen met minder dan 10 deelnemers

Bron: Inspectie van het Onderwijs, 2016

## Leerlingresultaten

**Minder leerlingen halen 1F rekenen** • De meeste leerlingen behalen minimaal het basisoniveau (1F) voor lezen (99 procent), taalverzorging (96 procent) en rekenen (87 procent) (figuur 2.1a). Een klein deel van de leerlingen verlaat de basisschool laaggeletterd. Een groter deel, naar schatting minimaal 17.500 leerlingen, beheerst basale rekenvaardigheden niet. Voor lezen haalt een flink percentage leerlingen het streefniveau (2F), maar voor taalverzorging en rekenen is dit percentage lager dan 65 procent, wat oorspronkelijk de ambitie was voor het streefniveau. De resultaten voor rekenen gaan achteruit: het aandeel leerlingen dat 1F niet beheerst stijgt, terwijl minder leerlingen 1S beheersen. Dit is een zorgelijke ontwikkeling.

**Figuur 2.1a** Percentage leerlingen naar behaald referentieniveau lezen, taalverzorging en rekenen in 2015 en 2016 (n 2016=136.561)



Bron: Inspectie van het Onderwijs, 2017

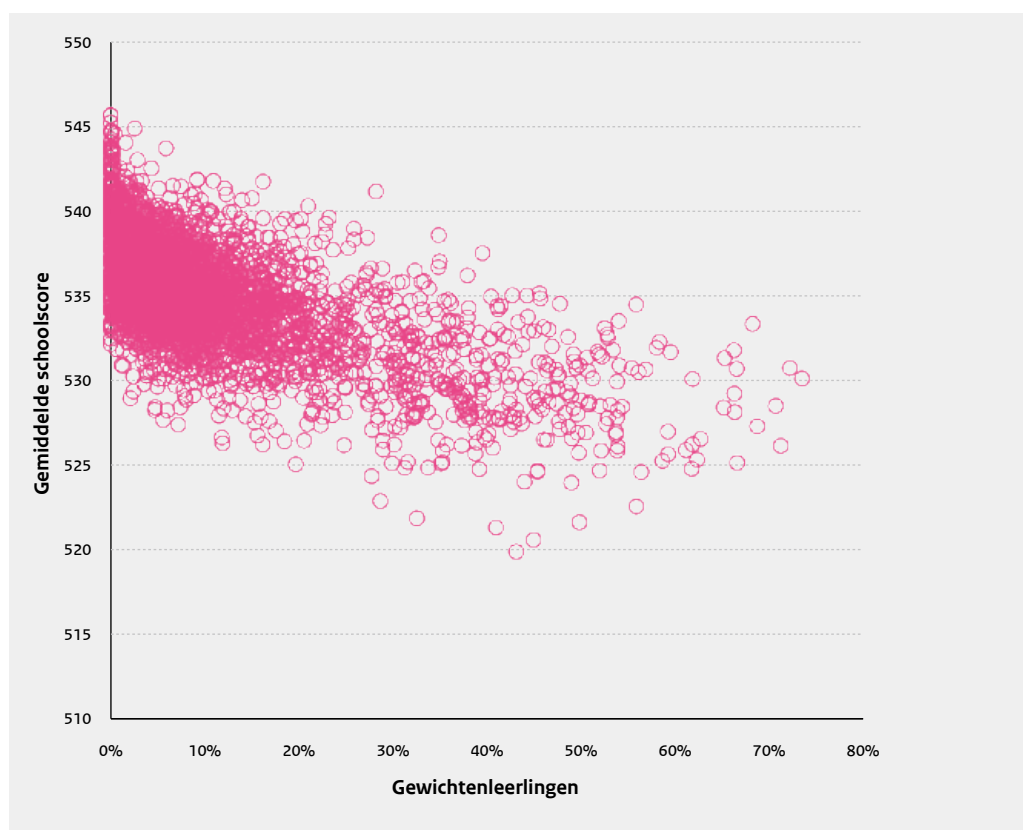
**Ook vaardigheid natuuronderwijs daalt** • Ook de internationale TIMSS-toets, in 2015 afgenomen in groep 6, laat een daling bij rekenen zien. Datzelfde geldt voor natuuronderwijs. Nederland scoort boven het internationaal gemiddelde, maar de resultaten dalen sinds 1995 licht (Meelissen en Punter, 2016). En dat terwijl scholen in de afgelopen periode juist veel hebben geïnvesteerd in opbrengstgericht werken en omgaan met verschillen in de klas. Voor de dalingen zijn meerdere verklaringen mogelijk. Zo is er een grote hoeveelheid onderwerpen waar scholen zich nog meer op richten. Dit heeft mogelijk een negatieve uitwerking op de diepgang en borging van schoolontwikkeltrajecten. Een andere verklaring kan zijn dat Nederlandse leraren minder scholing volgen dan collega's in andere landen en dat de prestatiedruk in vergelijking met deze landen minder hoog is (Meelissen en Punter, 2016). Bovendien werken scholen vaker aan verbetertrajecten voor taal dan voor rekenen (Inspectie van het Onderwijs, 2012). Nederlandse leraren hebben daarnaast voor natuuronderwijs minder vertrouwen in hun didactische vaardigheden (Meelissen en Punter, 2016).

**Aandeel hoog presterende leerlingen loopt terug** • Vooral het aandeel leerlingen dat op een hoger niveau rekent, daalt (Meelissen en Punter, 2016). Scholen zoeken naar goede en duurzame vormen voor differentiatie en maatwerk in de klas, waarmee ze de best presterende leerlingen nog meer kunnen uitdagen. Verreweg de meeste scholen hebben wel beleid ontwikkeld, afspraken vastgelegd voor het onderwijs aan beter presterende leerlingen en deze afspraken vertaald naar onderwijsaanpassingen in de klas. Ook verbreden en verdiepen leraren het leerstofaanbod en differentiëren ze tijdens de les. Maar vaak gebeurt dit niet voor alle leerdomeinen. Deze manier van lesgeven vraagt veel tijd, kennis en ervaring van de leraar (Inspectie van het Onderwijs, 2015a; 2015b).

## Verschillen tussen scholen

**Dezelfde leerlingenpopulatie, verschillende opbrengsten** • Scholen met een vergelijkbare leerlingenpopulatie verschillen veel in bereikte leerresultaten (figuur 2.1b). Dit geldt voor zowel scholen met weinig als scholen met veel gewichtenleerlingen. Op scholen met veel gewichtenleerlingen én hoge leeropbrengsten laten leraren vaker goede lessen zien: ze geven duidelijke uitleg en zorgen voor een goede taakgerichte werksfeer. Tegelijk zien we op scholen met veel leerlingen met een niet-westerse migratieachtergrond én hoge leeropbrengsten dat leraren de instructie en verwerking goed afstemmen op de leerlingen en dat ze vaker feedback geven dan op scholen met onvoldoende opbrengsten. Ook voeren deze scholen de zorg vaker planmatig uit.

**Figuur 2.1b** Gemiddelde schoolscore op de Centrale Eindtoets in de periode 2014-2016 naar percentage gewichtenleerlingen (n=3.691)\*



\*exclusief scholen met minder dan 10 deelnemers

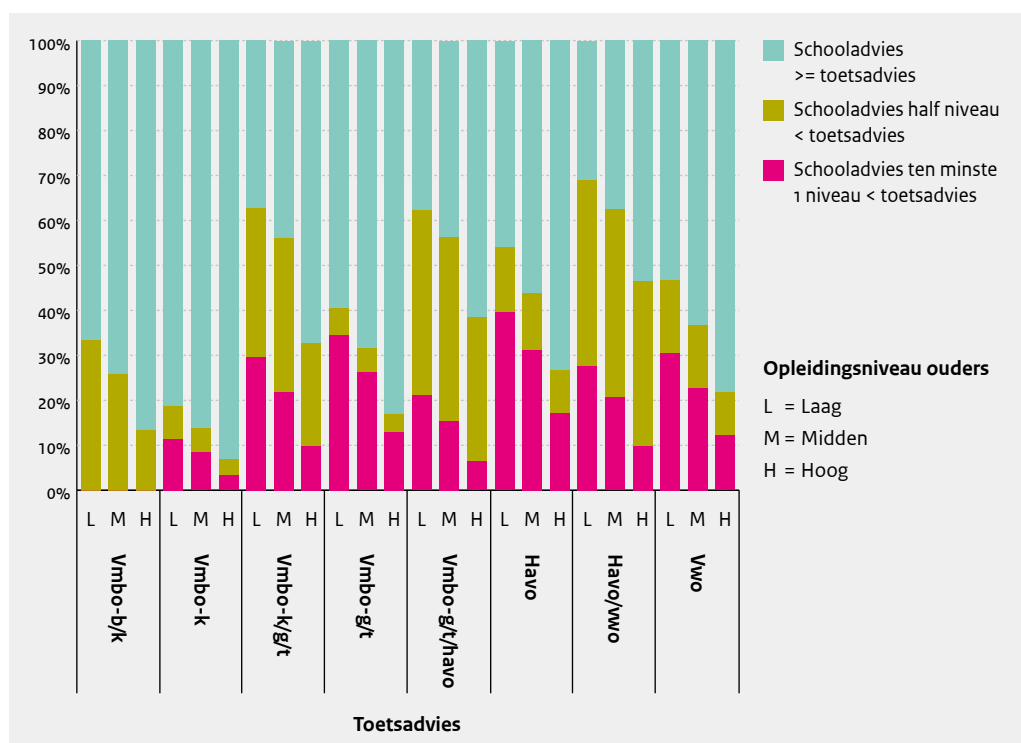
Bron: Inspectie van het Onderwijs, 2016

**Grote schoolverschillen** • Hetzelfde beeld zien we bij de referentieniveaus. Scholen met veel gewichtenleerlingen hebben over het algemeen meer moeite hun leerlingen de referentieniveaus te laten halen dan andere scholen. Dit geldt vooral voor lezen en rekenen. Maar ook in dit opzicht bestaan dus grote verschillen tussen scholen met een vergelijkbare leerlingenpopulatie (Inspectie van het Onderwijs, 2017). Leerlingen hebben op de ene school veel meer kans om de referentieniveaus te leren beheersen dan op de andere. Een aantal factoren werkt hierbij positief: bevlogenheid en professionaliteit van het team, professioneel onderwijskundig leiderschap, een veilig pedagogisch klimaat, zicht op de leerlingenpopulatie en het stellen van hoge meetbare doelen, betekenisvol taal- en rekenonderwijs, onderwijs op maat en ouderbetrokkenheid (Van de Sanden, 2017).

## 2.2 Kansengelijkheid

**Invloed opleiding ouders op schooladvies** • In de Staat van het Onderwijs 2014/2015 berichtten we over de groeiende verschillen tussen leerlingen in onderwijskansen. Het opleidingsniveau van ouders speelt een steeds grotere rol, vooral bij het advies van de basisschool voor het voortgezet onderwijs. Leerlingen met lager opgeleide ouders stromen vaker uit naar een lager onderwijsniveau dan gelijk presterende leerlingen met hoger opgeleide ouders. Ook in 2016 zien we dat leerlingen met hoger opgeleide ouders vaker dan leerlingen met lager opgeleide ouders een advies voor het voortgezet onderwijs krijgen dat gelijk aan of hoger dan de uitslag van de eindtoets ligt (figuur 2.2a). Voor leerlingen met lager opgeleide ouders geldt het omgekeerde: zij krijgen in eerste instantie vaker dan leerlingen met hoger opgeleide ouders een basisschooladvies dat lager ligt dan de uitslag van de eindtoets. Niettemin krijgen ook deze leerlingen meestal een schooladvies dat gelijk of hoger ligt dan de uitslag van de eindtoets.

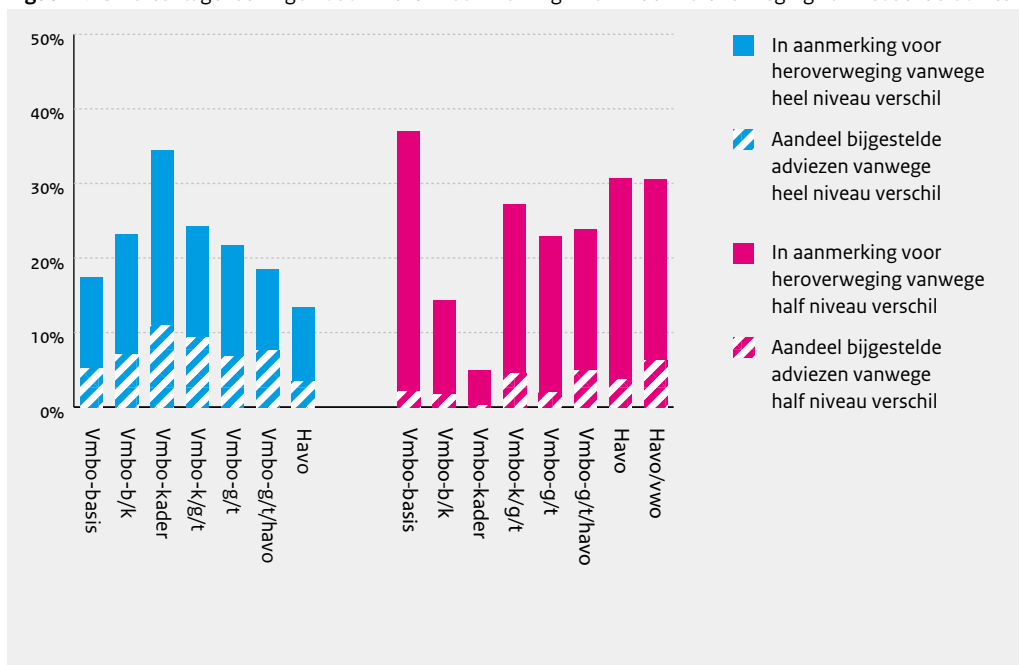
**Figuur 2.2a** Percentage leerlingen waarvan het initiële schooladvies hoger, gelijk of lager is dan het advies volgend uit de verschillende eindtoetsen, naar opleidingsniveau ouders (n=125.343)



Bron: Inspectie van het Onderwijs, 2016

**Vaker bijstelling advies** • Als het initieel schooladvies lager is dan de uitslag van de eindtoets, dan moeten scholen het advies heroverwegen. In het schooljaar 2015/2016 kwam 34 procent van de leerlingen in aanmerking voor heroverweging (figuur 2.2b). Dat is ruim 4 procentpunten minder dan in het schooljaar 2014/2015. Een op de drie leerlingen die daarvoor op grond van de eindtoetsuitslag in aanmerking kwamen vanwege een heel niveau verschil, kreeg daadwerkelijk een herzien schooladvies voor het voortgezet onderwijs. Dat is twee keer zoveel als in het schooljaar 2014/2015. Ook het percentage leerlingen dat op basis van een half niveau verschil in aanmerking kwam voor heroverweging en bijstelling kreeg, steeg naar 11 procent. Dit was in het schooljaar 2014/2015 nog 4 procent. Toch krijgen nog vier op de vijf leerlingen geen bijstelling, terwijl de uitslag van de toets tot heroverweging aanleiding geeft. Daarmee staan kansen van leerlingen onder druk. De meerderheid van de uitgestroomde leerlingen vervolgt namelijk de schoolloopbaan in de eerste drie jaar van het voortgezet onderwijs in lijn met het schooladvies (zie hoofdstuk 3).

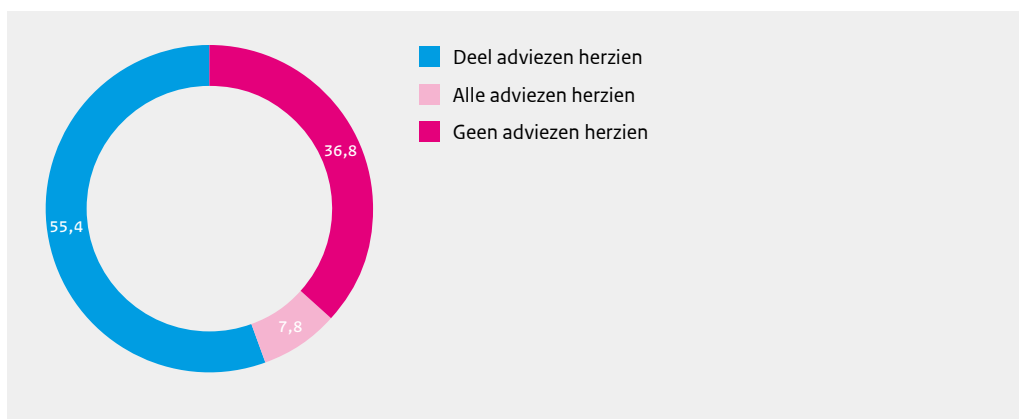
**Figuur 2.2b** Percentage leerlingen dat in 2016 in aanmerking kwam voor heroverweging van het schooladvies



Bron: Inspectie van het Onderwijs, 2016

**Schoolverschillen bij heroverweging** • Ruim een derde van de scholen heeft geen enkel schooladvies herzien, ook al waren er ten minste drie leerlingen die voor heroverweging in aanmerking kwamen op basis van een heel niveau verschil (figuur 2.2c). Dit zijn naar verhouding vaak kleine scholen, scholen in weinig stedelijk gebieden en reformatische scholen. Op 8 procent van de scholen werd voor alle leerlingen die voor heroverweging (heel niveau verschil) in aanmerking kwamen het schooladvies herzien. Dit zijn vaker scholen in zeer stedelijke gebieden of islamitische scholen. Op de overige scholen vond bijstelling voor een deel van de leerlingen plaats. Dit kan erop duiden dat juist deze scholen bewuste afwegingen maken als ze het schooladvies bepalen en besluiten om dit wel of niet te herzien.

**Figuur 2.2c** Percentage scholen dat geen enkel advies, een deel of alle adviezen herziet (n 2016=3.431)\*



\*alleen scholen waarbij ten minste drie leerlingen in aanmerking komen voor heroverweging o.b.v. een heel niveau verschil

Bron: Inspectie van het Onderwijs, 2016

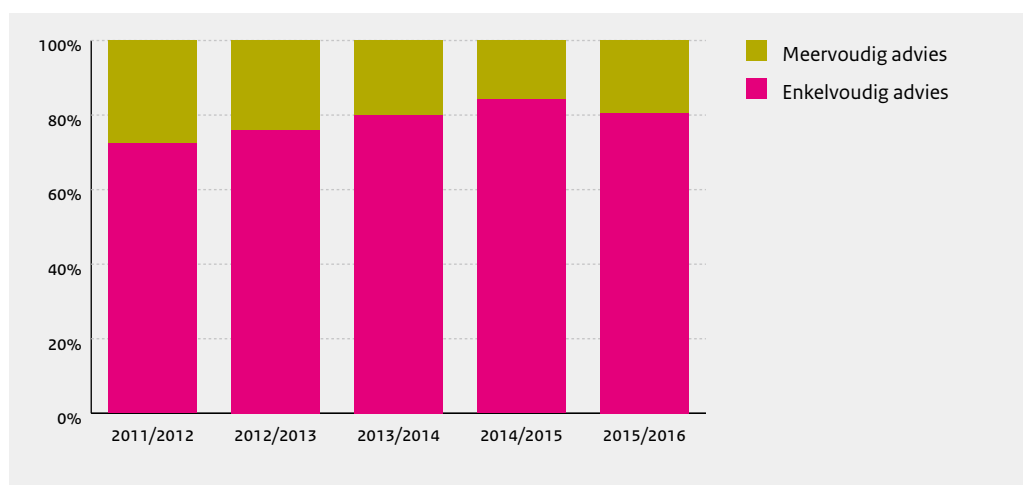


**Kansenongelijkheid bij herzien schooladvies** • Niet alle leerlingen hebben een gelijke kans op een naar boven bijgesteld schooladvies als de uitslag van de eindtoets aanleiding geeft tot heroverweging. Er bestaan niet alleen verschillen tussen scholen, we zien ook verschillen naar achtergrondkenmerken van de leerlingen. Bij jongens wordt het schooladvies iets minder vaak herzien dan bij meisjes.

**Vaker bijstellingen bij niet-westerse migratieachtergrond** • Leerlingen met een niet-westerse migratieachtergrond krijgen vaker bijstelling van het schooladvies dan leerlingen zonder migratieachtergrond, als ze voor een heroverweging in aanmerking komen. Als het schooladvies een heel niveau lager is dan de uitslag van de CET aangeeft, dan zien we ook dat leerlingen met hoger opgeleide ouders meer kans hebben op een bijgesteld advies dan leerlingen met lager of middelbaar opgeleide ouders.

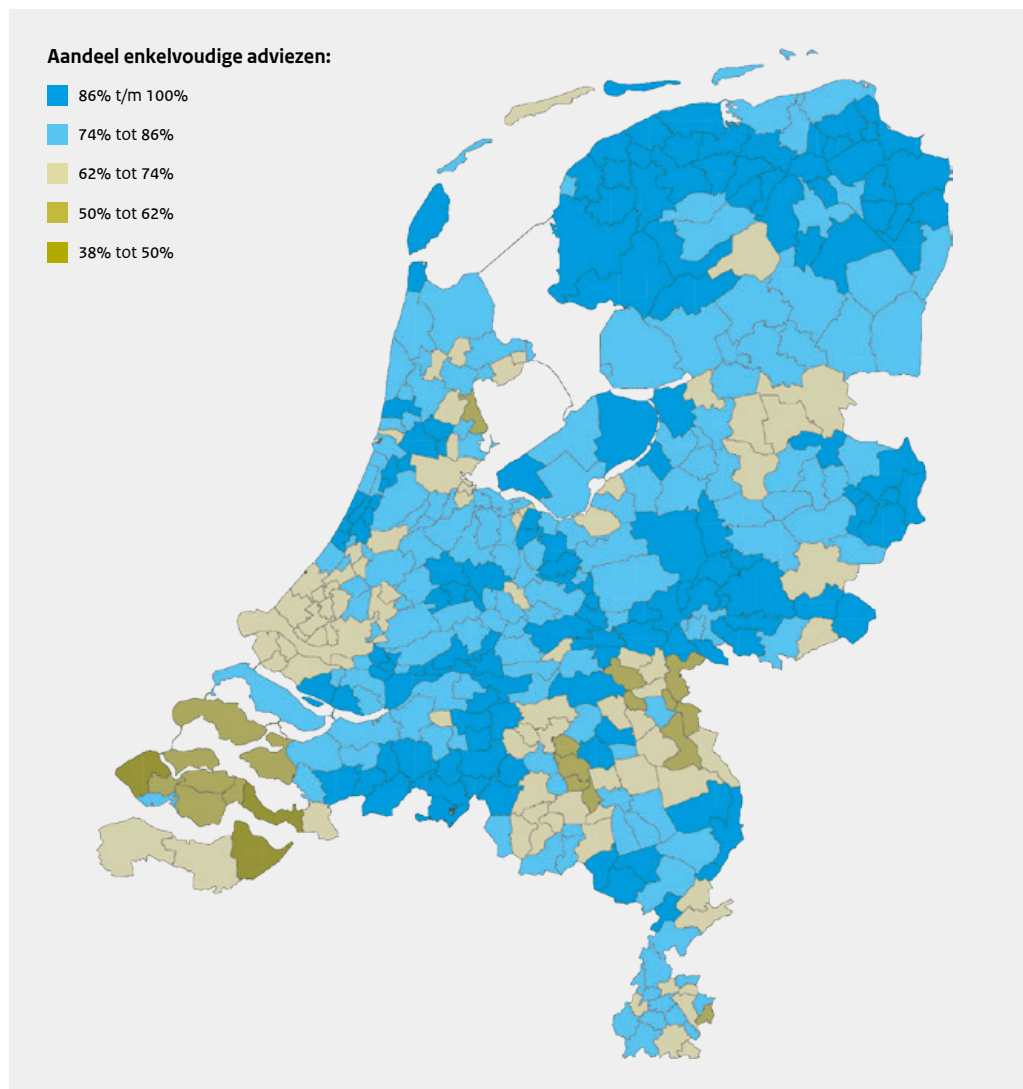
**Toename meervoudige schooladviezen** • De gemiddelde hoogte van de schooladviezen is heel licht gestegen ten opzichte van vorig jaar, met 0,05 punt (bijlage 1, tabel 2). Toch haalden de basisschoolleerlingen een lager gemiddelde op de twee meest gebruikte eindtoetsen. Daarmee zijn de afgegeven adviezen relatief hoger dan in schooljaar 2014/2015. Als scholen een advies formuleren, kunnen ze enkelvoudige en meervoudige adviezen afgeven. Voor het eerst sinds jaren daalt het percentage enkelvoudige adviezen. De afgelopen jaren steeg dit naar 84,2 procent; in schooljaar 2015/2016 is nog 80,5 procent van de adviezen enkelvoudig (figuur 2.2d).

**Figuur 2.2d** Percentages enkelvoudige en meervoudige adviezen in de periode 2011/2012-2015/2016 (n 2015/2016=183.629)



Bron: Inspectie van het Onderwijs, 2016

**Grote regionale verschillen** • Er bestaan aanzienlijke regionale verschillen in de mate waarin scholen enkelvoudige adviezen afgeven (figuur 2.2e). Leerlingen in de noordelijke provincies (Friesland, Groningen en Drenthe), delen van Gelderland en Midden- en West-Brabant krijgen het vaakst een enkelvoudig advies. In Zeeland, het Westland, de Zaanstreek, Salland, Noord-Limburg en Oost-Brabant krijgen verhoudingsgewijs de meeste leerlingen een meervoudig advies. Ook tussen de vier grote steden zien we verschillen: in Utrecht geven scholen meestal enkelvoudige adviezen, de andere grote steden geven naar verhouding vaak meervoudige adviezen.

**Figuur 2.2e** Percentage leerlingen met een enkelvoudig advies naar gemeente in 2016 (n=183.293)

Bron: *Inspectie van het Onderwijs, 2016*

**Onvoldoende zicht op afwegingen rond schooladvies** • Het herzien van een schooladvies is niet vanzelfsprekend. Scholen kunnen redenen hebben om het schooladvies niet bij te stellen. Misschien schat de leraar in dat de leerling met hoger opgeleide ouders een thuisklimaat heeft dat bevorderlijker is voor de leerprestaties dan dat van de leerling uit een achterstandsmilieu (in termen van bijvoorbeeld hulp bij huiswerk en stimuleren tot leren). Ook kan een irrationeel of onbewust vooroordeel bij sommige leerlingen een rol spelen, zoals de neiging tegemoet te komen aan veeleisende ouders, of een verkeerde inschatting van de mogelijkheden van achterstandskinderen vanwege hun milieu. Mogelijk heeft de leraar andere informatie over de leercapaciteiten van een leerling, die niet gemeten wordt met de eindtoets, zoals de motivatie om te leren. Wellicht spelen ook afspraken tussen basisscholen en scholen voor voortgezet onderwijs een rol. Bijvoorbeeld afspraken over enkelvoudige advisering of een voorzichtige advisering, om de kans op vertraging in de onderbouw van het voortgezet onderwijs te verkleinen. Er is meer zicht nodig op de overwegingen die basisscholen maken bij het bepalen van het uiteindelijke schooladvies. Dat maakt duidelijk wat de afwegingen van de leraar toevoegen aan de informatie die de uitslag van de eindtoets oplevert.

## 2.3 De leraar

### Omgaan met verschillen

**Variëteit onder leerlingen** • Een basisschoolklas is per definitie divers. Veel leerlingen met verschillende achtergronden, talenten, houdingen en vaardigheden zitten bij elkaar in de klas. Leraren geven inmiddels onderwijs aan kinderen van de eerste, tweede en derde generatie migranten. Kinderen uit de derde generatie niet-westerse migranten hebben, als beide ouders tweede generatie migranten zijn, nog steeds een onderwijsachterstand (CBS, 2016; Huijnk en Andriessen, 2016). Daarnaast varieert het opleidingsniveau van ouders en is op sommige scholen sprake van een toenemend aantal leerlingen met speciale onderwijsbehoeften.

**Groepsgrootte stabiel** • In 2016 is de omvang van de gemiddelde groep ruim 23 leerlingen (OCW, 2016b). Dit is al een aantal jaar stabiel. Er is wel veel variëteit te zien. Het aantal grote groepen met meer dan 30 leerlingen stijgt dit jaar van 5,7 naar 6,6 procent. Bijna twee derde van de groepen heeft minder dan 26 leerlingen. Scholen hebben verschillende redenen om groepen groter of kleiner te maken. Soms zijn dit praktische, maar vaak ook onderwijsinhoudelijke redenen.

**Ondersteuning steeds meer door leraar** • Sinds de start van Weer Samen Naar School, de voorloper van passend onderwijs, is de ondersteuning van leerlingen met speciale onderwijsbehoeften verschoven van buiten de groep bij de remedial teacher naar ín de groep bij de leraar. Ook ontstaat een andere kijk op onderwijsleerproblemen: minder nadruk op de problemen of stoornissen van de leerling, maar vooral uitgaan van de ondersteuningsbehoeften en de mogelijkheden van de leerling en de leraar. De inhoudelijke invulling, organisatie en uitvoering van onderwijs op maat liggen meestal bij de leraar. Die krijgt daarbij ondersteuning van de intern begeleider en eventueel externe ondersteuners. Ongeveer een derde van de leraren en intern begeleiders vindt dat met de start van passend onderwijs in augustus 2014 de ondersteuningsmogelijkheden vanuit het samenwerkingsverband zijn afgenomen (Smeets en Van Veen, 2016).

**Omgaan met verschillen blijft complex** • We zien sinds 2011/2012 dat het leraren steeds beter lukt om de verwerkingsopdrachten af te stemmen op de onderwijsbehoeften van hun leerlingen (tabel 2.3a). Het lastigste blijft de afstemming van de instructie. Procentueel gezien zit hier weinig ontwikkeling in. Al jaren gebeurt dit in ongeveer een derde van de lessen in onvoldoende mate. Inspecteurs geven aan dat leraren de instructie de laatste jaren wel beter zijn gaan afstemmen, maar dat zij als inspecteurs met deze verandering zijn meegegroeid. Ze zijn in de loop van de tijd meer gaan verwachten op dit punt. Lag eerst de nadruk op de organisatievorm (instructietafel, kleine kring, niveaugroepen), nu kijken inspecteurs meer naar de inhoud van de instructie: sluit deze aan bij wat specifieke leerlingen nu bij deze leeractiviteit nodig hebben? Dit is een volgende stap bij de verdere inhoudelijke afstemming van de instructie op de onderwijsbehoeften van leerlingen.

**Tabel 2.3a** Percentage lessen waar de afstemming onvoldoende is in de periode 2011/2012-2015/2016 (n 2015/2016=775)\*

	2011/2012	2012/2013	2013/2014	2014/2015	2015/2016
Afstemming instructie	33	34	32	<b>35</b>	35
Afstemming verwerking	25	24	<b>21</b>	20	<b>15</b>
Afstemming onderwijstijd	15	<b>11</b>	<b>9</b>	11	13

\*significante verschillen ten opzichte van het voorafgaande jaar zijn vetgedrukt  
Bron: Inspectie van het Onderwijs, 2016

**Basis is gelegd** • De meeste leraren realiseren de voorwaarden voor onderwijs op maat. Dat zijn er veel: goede algemene didactische vaardigheden, een effectieve klassenorganisatie, een passend leerstofaanbod, zicht op de ontwikkeling van leerlingen en een vertaling van deze gegevens naar de praktijk van alledag. In ongeveer 10 procent van de lessen geven leraren geen duidelijke uitleg, tonen ze onvoldoende klassenmanagementvaardigheden of creëren geen taakgerichte werksfeer (tabel 2.3b). De meeste leraren beheersen deze vaardigheden echter wel. De actieve betrokkenheid van leerlingen is nog steeds hoog, maar is over vijf jaar bezien in minder lessen te zien. Feedback is een van de krachtigste hulpmiddelen bij succesvol lesgeven en leren (Hattie, 2009). In meer dan een kwart van de lessen maken leraren hier onvoldoende gebruik van. Hier liggen kansen voor verdere kwaliteitsverbetering.

**Tabel 2.3b** Percentage lessen waar de algemeen didactische vaardigheden onvoldoende zijn in de periode 2011/2012-2015/2016 (n 2015/2016=775)\*

	2011/2012	2012/2013	2013/2014	2014/2015	2015/2016
Duidelijke uitleg	11	9	9	8	10
Taakgerichte werksfeer	6	5	6	7	8
Leerlingen zijn actief betrokken	8	9	10	8	12
Feedback op leer- en ontwikkelingsproces	31	21	25	27	28

\*significante verschillen ten opzichte van het voorafgaande jaar zijn vetgedrukt  
Bron: Inspectie van het Onderwijs, 2016

**Leerstofaanbod afgestemd op leerlingen** • Bijna alle scholen hebben inmiddels een leerstofaanbod dat is afgestemd op de eigen leerlingpopulatie (bijlage 2, tabel 1). De toenemende mogelijkheden van ICT in het onderwijs dragen positief bij aan de afstemming in het aanbod en mogelijk ook aan de afstemming in de verwerking. Vrijwel alle methoden voor taal, lezen en rekenen-wiskunde die de laatste tien jaar zijn verschenen, gaan uit van onderwijs op meer dan één niveau. Leraren ontbreekt het echter geregeld aan tijd om het beschikbare aanbod volledig te gebruiken. De betere leerlingen krijgen daardoor vaak te weinig extra instructie en begeleiding. Daarnaast worden aan hun werk weinig eisen gesteld (Inspectie van het Onderwijs, 2015b). Een duidelijke doorgaande lijn in het aanbod voor de verschillende leerdomeinen kan leraren houvast geven bij doelgericht onderwijs voor deze groep leerlingen.

**Zicht op ontwikkeling** • Op ruim twee van de tien scholen volgen de leraren de ontwikkeling van leerlingen goed. Ze analyseren en evalueren de gegevens goed en trekken daar vervolgens consequenties uit voor het vervolgaanbod. Bij ruim zes van de tien scholen is dat in voldoende mate het geval en bij ongeveer een op de zeven scholen gaat dit niet goed. Leraren vinden dit opbrengstgericht en planmatig werken vaak tijdrovend en belastend, maar wel zinvol (Van Bergen, Paulussen-Hoogbeem, De Weerd en Bleeker, 2016; Kuiper, Van Loon-Dijkers en Ledoux, 2015). Het systeem voor opbrengstgericht werken en omgaan met verschillen is dus veelal ingericht, maar nog niet uitgebalanceerd. De uitvoering kost daarom veel tijd en energie. De analyses en plannen zijn geen doel op zich, maar moeten zinvol zijn voor het onderwijs in de klas.

**Procedures extra ondersteuning werken, maar kosten veel tijd** • De meeste scholen bieden extra begeleiding of uitdaging voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Zij stellen voor deze leerlingen een (ontwikkelings)perspectief op, evalueren vervolgens of dit het gewenste effect heeft en passen, als dat nodig is, de aanpak aan. Maar ook hier geldt dat het opstellen van ontwikkelingsperspectieven of groeidocumenten leraren en intern begeleiders (nog) veel tijd kost en de uitvoering niet altijd volledig lukt (Inspectie van het Onderwijs, 2015b; Kuiper, Van Loon-Dijkers en Ledoux, 2015).

## Professionalisering

**Professionaliseringsbehoefte gericht op passend onderwijs blijft groot** • De afgelopen twee jaar hebben veel leraren professionaliseringsactiviteiten gericht op de invoering van passend onderwijs gevolgd, zoals handelingsgericht werken en omgaan met gedrags-, sociaal-emotionele of cognitieve problemen. Toch zouden bijna alle leraren (speciaal) basisonderwijs zich nog steeds graag verder bekwamen in het geven van passend onderwijs. Een ruime meerderheid vindt dat de gevolgde en geplande professionaliseringsactiviteiten goed aansluiten op hun ontwikkelingsbehoeften.

**Verschillen tussen leraren** • De leraar speelt een belangrijke rol bij het welbevinden en de betrokkenheid van zijn leerlingen, maar ook bij hun leerresultaten. Leraren van basisscholen met voldoende of goede prestaties op de eindtoets realiseren vaker een goede taakgerichte werksfeer en een hoge betrokkenheid van leerlingen dan leraren op scholen met onvoldoende prestaties op de eindtoets. Leraren tussen de 20 en 29 jaar geven vaker duidelijke uitleg en zorgen vaker voor een taakgerichte werksfeer in de klas dan leraren van 60 jaar of ouder. Daarnaast geven zij vaker feedback en instructie en verwerking op maat en zorgen zij voor meer betrokkenheid bij leerlingen dan leraren tussen de 50 en de 59 jaar. Competenties van leraren zijn van belang bij de keuze voor verdere professionaliseringsactiviteiten.

**Professionalisering kan effectiever** • Lesobservaties en feedback zijn effectief voor de verbetering van de onderwijskwaliteit, vooral systematische feedback van een collega die goed is in de vaardigheden die een ander moeilijk vindt (CPB, 2016). Leraren die goed zijn in didactische of differentiatievaardigheden, zijn actiever bezig met hun professionalisering dan andere leraren. Zij nemen bijvoorbeeld vaker deel aan netwerken en organiseren vaker lesbezoeken van of bij collega's. Voor leraren die nog kunnen groeien in hun didactische vaardigheden kan het zinvol zijn om zich meer bezig te houden met dergelijke scholing.

**Startende leraren krijgen meestal begeleiding** • De meeste startende leraren krijgen begeleiding bij het inwerken. In de eerste drie jaar van hun loopbaan hebben ze volgens een ruime meerderheid van schoolleiders (80 procent) minder extra taken, zodat ze meer tijd overhouden voor hun lesgebonden taken. Van de startende leraren zelf zegt iets minder dan de helft (45 procent) taakverlichting te krijgen. Startende leraren hebben veel baat bij coaching door en samenwerking met een ervaren collega (CPB, 2016). Ook hierbij geven schoolleiders vaker dan de leraren aan dat deze vorm van begeleiding wordt ingezet.

**Professionalisering nodig voor alle leeftijden** • Afhankelijk van de aanwezige competenties en de fase in de loopbaan, zijn passende professionaliseringsactiviteiten die aansluiten bij de 'zone van naaste ontwikkeling' van de leraar nodig. Leraren boven de 55 jaar krijgen minder vaak feedback van de schoolleider na een lesbezoek dan jongere collega's. Dit terwijl we zien dat leraren met meer dan dertig jaar leservaring minder feedback geven aan leerlingen en minder instructie en verwerking op maat dan collega's met vier tot tien jaar ervaring. Ook ervaren leraren lijken zich te bedienen van een beperkt (vak)didactisch repertoire (Van der Grift, Helms-Lorenz, Maandag en De Vries, 2012). Van der Grift e.a. stellen dat leraren na hun startperiode onvoldoende uitgedaagd worden om zich verder (vak)didactisch te bekwamen en om te reflecteren op de invloed van hun handelen op leeractiviteiten en leerresultaten van leerlingen. Professionaliseren en ontwikkelen blijft op alle leeftijden van belang.

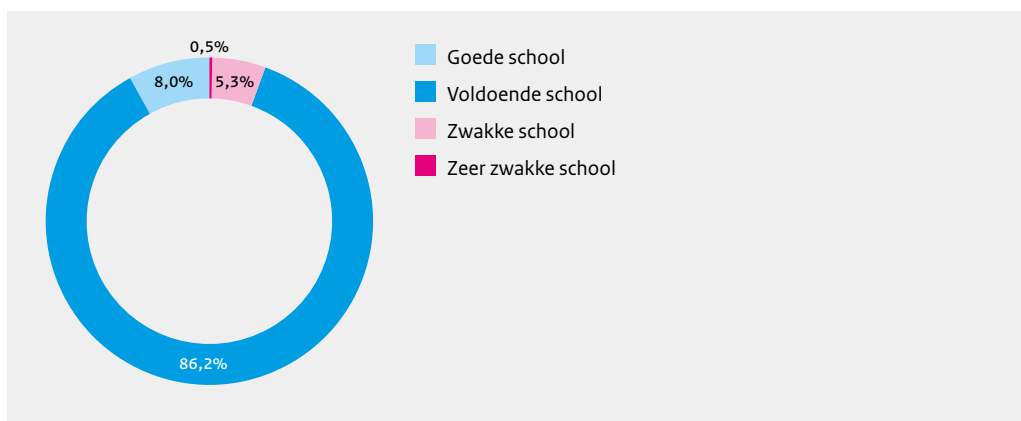
## 2.4 Werken aan kwaliteitsverbetering

**Basiskwaliteit op bijna alle scholen** • Op ongeveer 98 procent van de basisscholen voldoet de onderwijskwaliteit aan de minimale verwachtingen die we daarbij hebben. Op 1 september 2016 waren 111 scholen zwak en 14 scholen zeer zwak. Daarmee is het aandeel zwakke scholen (1,7 procent) iets gedaald ten opzichte van voorgaande jaren; het aandeel zeer zwakke scholen (0,2 procent) is gelijk aan voorgaande jaren. Zwakke en zeer zwakke scholen slagen er steeds beter in de kwaliteit van het onderwijs op een voldoende niveau te brengen. De scholen die nog (zeer) zwak zijn, zijn meestal wat kleiner, liggen verhoudingsgewijs vaak in de provincies Groningen, Drenthe of Flevoland of in de stad Rotterdam (bijlage 3, tabel 1, 2 en 3).

**26 nieuwe excellente scholen** • Scholen kunnen zichzelf aanmelden om deel te nemen aan het traject Excellente Scholen. Voor de toekenning van het predicaat is het belangrijk dat een school goed onderwijs geeft. In 2016 zijn er 26 excellente scholen bijgekomen: 24 in het regulier basisonderwijs en 2 in het speciaal basisonderwijs. Elk van deze scholen heeft een uniek excellentieprofiel. De één is bijvoorbeeld goed in het stimuleren en uitdagen van leerlingen om initiatief te tonen en de ander heeft een breed sportprogramma om daarin de talenten van leerlingen te ontdekken.

**Veranderingen in toezicht** • De inspectie vernieuwt het toezicht op het onderwijs. Sinds 2015 testen we een nieuw kader om scholen mee te beoordelen. De eerste uitkomsten van onderzoeken met dit kader onder een representatieve groep van scholen in het schooljaar 2015/2016 wijzen op een toename van het aantal (zeer) zwakke scholen (figuur 2.4a).

**Figuur 2.4a** Beoordeling van scholen op basis van voorlopig kader en voorlopige beslisregels in 2015/2016 (in percentages, n=188)

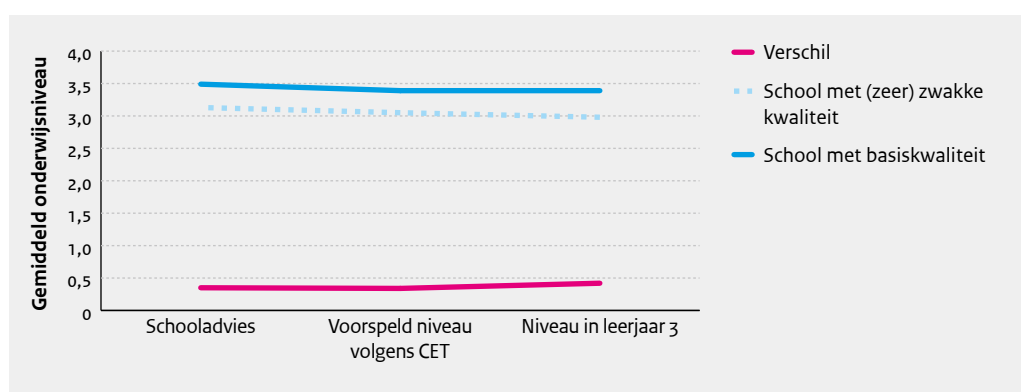


Bron: Inspectie van het Onderwijs, 2016

**Zicht op ontwikkeling krijgt meer gewicht** • In het definitieve onderzoekskader, dat op 1 augustus 2017 van kracht zal worden, zijn – na een wetswijziging – nog belangrijke wijzigingen aangebracht. De deugdelijkheidseisen (wettelijke vereisten) bepalen voor elke standaard of het oordeel voldoende of onvoldoende is. De eigen aspecten van kwaliteit bepalen vervolgens het onderscheid tussen voldoende en goed. Voor het eindoordeel voldoende op schoolniveau moet nu in elk geval de standaard ‘Zicht op ontwikkeling’ als voldoende zijn beoordeeld. Deze standaard is in de pilotfase het vaakst als onvoldoende beoordeeld, namelijk in 13,6 procent van de onderzoeken. Dit hoge percentage maakt duidelijk dat veel scholen nog moeite hebben om alle elementen die in deze standaard tot uitdrukking komen, in praktijk te brengen. Leraren hebben over het algemeen wel zicht op de ontwikkeling van de leerlingen, maar een goede analyse van de informatie en het beredeneerd treffen van verbetermaatregelen vinden zij lastig (zie 2.3). Deze elementen vinden we wezenlijk voor de kwaliteit van het onderwijs.

**Belang kwaliteit school** • Het is belangrijk dat scholen onderwijs geven dat van voldoende kwaliteit is. Wanneer leerlingen namelijk onvoldoende leren, kan dat een grote impact hebben op hun schoolloopbaan. Leerlingen die van (zeer) zwakke basisscholen komen, halen in het voortgezet onderwijs de opgelopen leerachterstand niet in. Deze leerlingen zitten na drie jaar voortgezet onderwijs bijna een half onderwijsniveau lager dan leerlingen die van basisscholen met betere resultaten kwamen (figuur 2.4b). Het verschil in leerjaar 3 tussen beide groepen leerlingen neemt zelfs iets toe. Een leerling afkomstig van een basisschool met te lage onderwijsresultaten die bijvoorbeeld de mavo volgt, had wellicht ook havo kunnen doen als hij op een betere basisschool had gezeten.

**Figuur 2.4b** Verschil in advisering en onderwijspositie in leerjaar 3 van leerlingen naar kwaliteit basisschool (cohorten 2011-2013, n=397.703)



Bron: Inspectie van het Onderwijs, 2016

**Instabiele eindresultaten** • Het lukt een deel van de voormalig (zeer) zwakke scholen niet om te zorgen dat de eindresultaten gedurende een langere periode van voldoende niveau zijn. Van de scholen die in 2013 (zeer) zwak waren en zich daarna verbeterden, heeft 40 procent in 2016 te lage eindresultaten. Ook een deel van de scholen met basiskwaliteit heeft niet automatisch eindresultaten die van voldoende niveau zijn en passen bij de kenmerken van hun leerlingenpopulatie. Deze scholen halen evenmin altijd het maximale uit de leerlingen en deze leerlingen kunnen, net als op zwakke en zeer zwakke scholen, ook te maken krijgen met een relatieve leerachterstand. Langdurig benedengemiddeld presteren, of zelfs onder het minimaal te verwachten niveau, komt vaak voort uit tekortkomingen in het onderwijs en de kwaliteitszorg (Scheerens, 2007). De onderwijskwaliteit op deze scholen zal dus omhoog moeten.

**Veel ruimte voor verbetering** • De impact van de leerachterstand die leerlingen oplopen in het basisonderwijs als gevolg van onvoldoende onderwijskwaliteit onderschrijft nogmaals het belang van goed onderwijs. De verantwoordelijkheid voor goed onderwijs ligt bij besturen en scholen. Om die verantwoordelijkheid goed in te kunnen vullen, maken besturen en scholen gebruik van een stelsel van kwaliteitszorg. Dat bij een grote groep scholen de resultaten op de eindtoets regelmatig achterblijven, suggereert echter dat het stelsel van kwaliteitszorg te vaak niet goed functioneert. Deze scholen en hun besturen lijken achterblijvende resultaten niet op tijd te signaleren of tekortkomingen in de onderwijskwaliteit niet succesvol weg te werken.



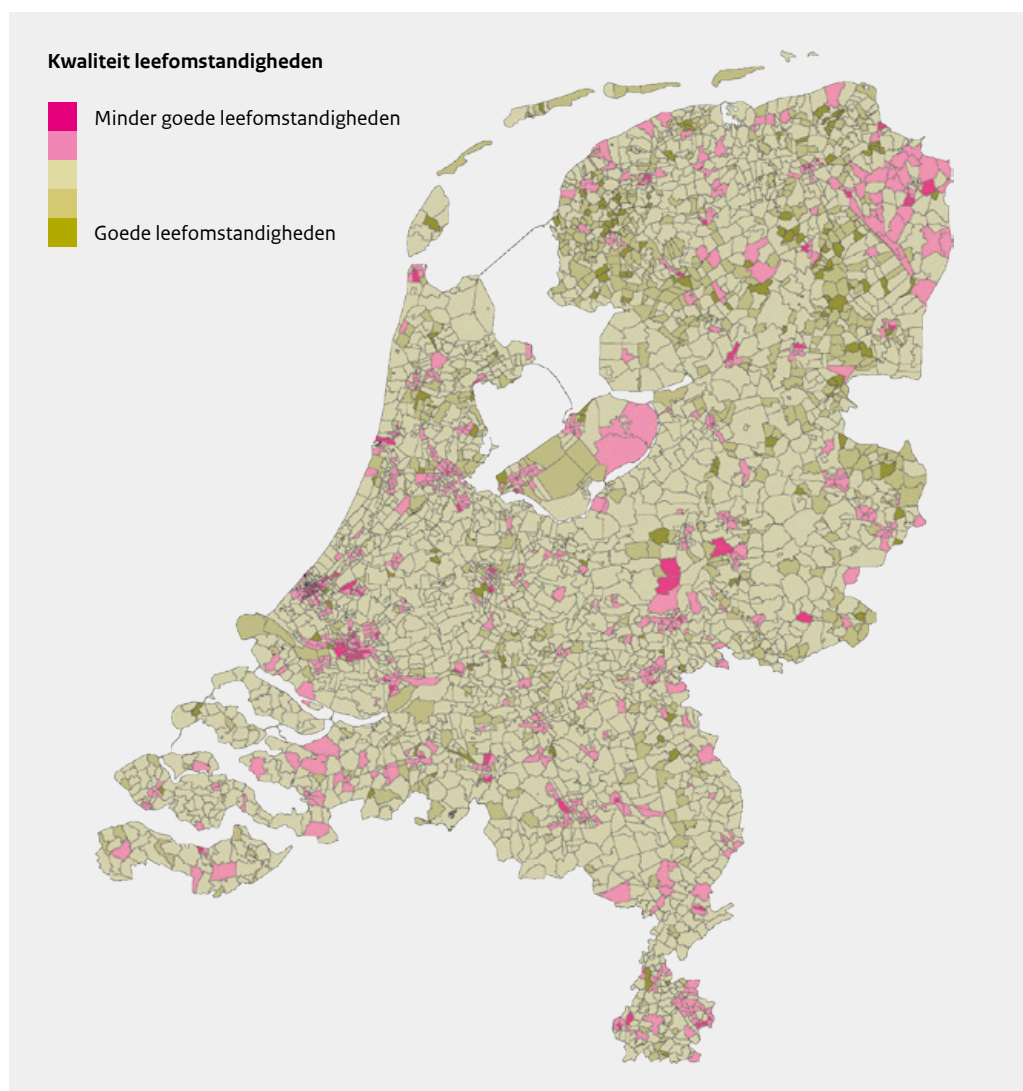


## 2.5 Sociale omgeving

### Concentratie van maatschappelijke problemen

**Meer kinderen in de knel** • Ongeveer 400.000 kinderen hebben extra bescherming, aandacht en steun nodig omdat de leefomstandigheden voor hen slecht zijn (Tierolf, Gilsing en Steketee, 2017). Die kinderen wonen verspreid over heel Nederland, maar er zijn duidelijk concentraties in specifieke wijken en gemeenten (figuur 2.5a). Het CBS meldt dat in 2015 het aantal kinderen dat in armoede opgroeit, in vergelijking met een jaar eerder met 1,3 procent is toegenomen tot 226.000 kinderen (zie [www.jeudgmonitor.cbs.nl](http://www.jeudgmonitor.cbs.nl)).

**Figuur 2.5a** Spreiding kinderen in slechte leefomstandigheden over Nederland naar postcode 4-gebied



Bron: Tierolf, Gilsing en Steketee, 2017

**De school als reddingsboei?** • ‘It takes a village to raise a child.’ Maar wat als de ‘village’ dat niet kan? Komt dan alles op het bordje van de school terecht? Kinderen groeien op in verschillende leefwerelden: thuis, op school, samen met vrienden en in de bredere omgeving. Elke leefwereld heeft invloed op de ontwikkeling van kinderen (Groenendaal en Dekovic, 2000; Meij, 2011). In sommige buurten stapelen de problemen zich op; zowel in het gezin als in de vriendengroep als in de buurt zijn meer risicofactoren dan beschermende factoren aanwezig. De school lijkt dan de enige veilige en stabiele plek te zijn in het leven van een kind. Scholen proberen wat misgaat in de thuissituatie of in de omgeving te compenseren. Dit kan de school niet alleen. Het kan wel leiden tot een gevoel van (over)belasting bij leraren.

**Scholen kwetsbaar voor ziekteverzuim en mobiliteit** • Op scholen met veel achterstandsleerlingen ligt het ziekteverzuim van leraren hoger en lijkt ook de mobiliteit hoger te liggen (Lachmansingh, 2016). Een hoog ziekteverzuim en wisselingen in het team kunnen erop wijzen dat leerkrachten overbelast zijn. Dat kan leiden tot discontinuïteit in de school, wat een risico vormt voor de kwaliteit van het onderwijs. Ook de teamsamenstelling van scholen met veel achterstandsleerlingen is van invloed op de onderwijskwaliteit. Er werken meer leraren die aan het begin of aan het eind (59+) van hun carrière staan (Lachmansingh, 2016).

**Deel scholen speelt in op doelgroep** • Inspecteurs signaleren verschillen tussen scholen die onder lastige omgevingsomstandigheden moeten werken. Een deel van de scholen heeft van oudsher een complexe populatie. De problematiek in deze scholen lijkt zich op te stapelen. Scholen uit deze groep spelen vaak goed in op de problemen die kinderen en ouders mee naar school brengen. Zij kennen hun leerlingen- en ouderpopulatie en hebben hun onderwijs hierop afgestemd. Daarnaast kennen de scholen de weg in de buurt. Zij staan er niet alleen voor. Door samenwerking met diverse instellingen (onder andere maatschappelijk werk, consultatiebureau, jeugdzorg, wijkpolitie, leerplicht) beschikken zij over een netwerk rondom de school waarin ieder zijn eigen rol en verantwoordelijkheid heeft. De inspanningen om goed onderwijs te geven blijven groot, maar scholen hebben in beeld waar ze de accenten moeten leggen en weten wat werkt bij hun doelgroep.

**Scholen reageren soms te laat** • Een ander deel betreft scholen waar de leerlingenpopulatie (snel) aan het veranderen is. Sommige van deze scholen voelen zich enigszins overvallen door de veranderingen in de leerlingenpopulatie. Zij hebben wel opgemerkt dat er ‘andere kinderen’ op school zijn gekomen: kinderen met andere achtergronden en onderwijsbehoeften. Maar ze hebben het onderwijs niet (voldoende) aangepast, waardoor bestaande aanpakken op een gegeven moment niet meer werken. Onvoldoende anticipatie op de veranderingen in de leerlingenpopulatie kan leiden tot een mismatch tussen de onderwijsbehoeften van de leerlingen en het onderwijs dat gegeven wordt. Dit geeft risico’s voor de onderwijskwaliteit. Te laat reageren op veranderingen in de leerlingenpopulatie is een van de redenen waarom scholen soms (zeer) zwak worden (Inspectie van het Onderwijs, 2006).

**Samenwerking met partners in buurt noodzakelijk** • Een belangrijke taak voor scholen in complexe wijken is te zorgen voor een veilige schoolomgeving waarin leerlingen kansen krijgen om tot leren te komen. Ook een veilige thuissituatie en wijk zijn van groot belang voor de ontwikkeling van kinderen, maar dit is geen primaire taak van de school. Lesgeven in zeer diverse klassen vraagt om expertise op het gebied van taal, didactiek en differentiatie, maar ook om kennis van sociaal-psychologische fenomenen en sociale identiteit, van de relatie tussen school en de wijk en van ouderbetrokkenheid (Severiens, Wolff en Van Herpen, 2014). Met andere woorden: scholen moeten de samenwerking met de buurt zoeken. Een sterk netwerk om de school kan het gevoel van (over)belasting bij leraren verminderen en bijdragen aan een sterke leer- en leefomgeving voor kinderen.

## Sociale kwaliteit

**Accent burgerschapsvorming vaak op sociaal domein** • Een evenwichtige sociaal-emotionele ontwikkeling en de verwerving van sociale en maatschappelijke vaardigheden vormen belangrijke opdrachten voor scholen. Zo vraagt de wet van scholen ‘het actief burgerschap en de sociale integratie’ van leerlingen te bevorderen. Bij de invulling die scholen daaraan geven ligt het accent vaak op het sociale domein: bij de bevordering van sociale vaardigheden en de sociaal-emotionele ontwikkeling. Ook maatschappelijke onderwerpen zoals democratie en andere culturen komen aan de orde, maar nemen in het burgerschapsonderwijs van basisscholen vaak een kleinere plaats in (Inspectie van het Onderwijs, 2016a).

**Aanbod burgerschapsvorming is een breed palet** • Scholen vinden het schoolklimaat een belangrijk middel om burgerschap te bevorderen. Daarnaast bestaat de kern van het burgerschapsonderwijs veelal uit gerichte aandacht voor de sociaal-emotionele ontwikkeling – vaak met een daarop gerichte methode – en onderdelen uit algemene lesmethoden waarin thema’s aan de orde komen die met burgerschap te maken hebben. Soms gebruiken scholen een werkwijze die speciaal op burgerschapsvorming is gericht. Vaak behandelen ze burgerschapsthema’s naar aanleiding van de schoolpraktijk of de actualiteit.

**Ook in doelen vooral aandacht voor sociale vaardigheden** • De meeste scholen hebben alleen globaal geformuleerd welke burgerschapsdoelen ze met de leerlingen willen bereiken. Voor de sociale vaardigheden werken ze vaak wel met verder uitgewerkte doelen, zoals het bevorderen van het zelfvertrouwen of de zelfstandigheid van leerlingen. Bevordering van sociale vaardigheden krijgt vaak – wekelijks of dagelijks – aandacht. Datzelfde geldt ook voor de bevordering van omgangsregels en basiswaarden, waar scholen ook veel waarde aan hechten. Andere thema’s, zoals democratie en andere culturen, krijgen maandelijks of enkele keren per jaar aandacht. Bij de invulling van het burgerschapsonderwijs ligt, zeker bij de maatschappelijke thema’s, het accent in de bovenbouw.

**Kwaliteit burgerschapsonderwijs onvoldoende** • De inspectie maakt zich zorgen over de kwaliteit van de burgerschapsvorming. Wij constateren al lange tijd dat het onderwijs in burgerschapsvorming weinig samenhang vertoont. Scholen geven er weliswaar op verschillende manieren aandacht aan, maar dat blijven vaak losse activiteiten. Ook hebben scholen vaak niet benoemd wat ze vinden dat leerlingen bij het verlaten van de school zouden moeten weten, kunnen en vinden. Er zijn geen concrete leerdoelen. Het verrast dan niet dat scholen niet weten wat leerlingen van het burgerschapsonderwijs hebben geleerd. Wij bepleiten dat snel meer werk wordt gemaakt van de verdere ontwikkeling van burgerschapsonderwijs. Een doelgerichtere aanpak is nodig. Een aanpak waarin vanuit een doorgaande leerlijn wordt toegewerkt naar realisering van concrete leerdoelen, waardoor scholen weten welke resultaten ze bereiken (Inspectie van het Onderwijs, 2016a).

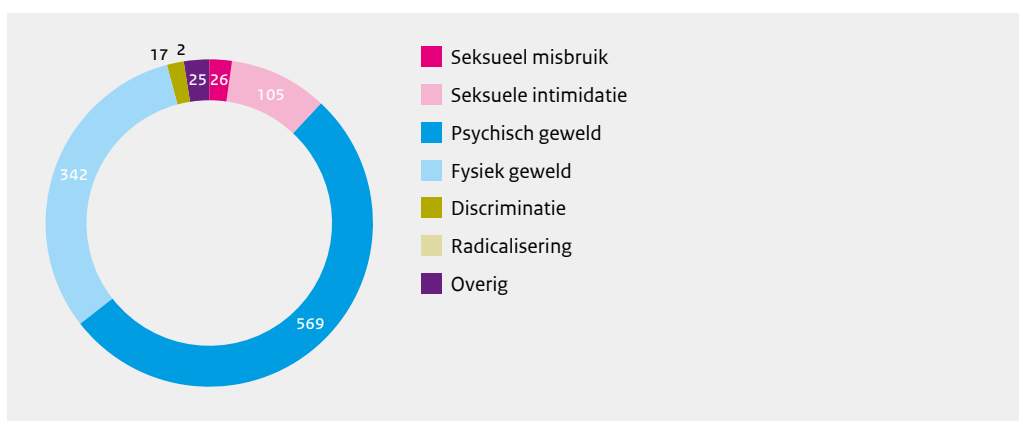
**Sociale veiligheid en pesten** • Vorig jaar zagen we dat scholen verschillen in de mate waarin leerlingen zich veilig voelen (Inspectie van het Onderwijs, 2016a). Dat is niet veranderd. Goed nieuws is dat verreweg de meeste leerlingen zich veilig voelen op school. Het percentage leerlingen dat wordt gepest nam enigszins af (Scholte, Nelen, De Wit en Kroes, 2016). In schooljaar 2015/2016 gaf 97 procent van de leerlingen aan zich veilig te voelen. Tegelijkertijd meldt 10 procent te worden gepest. Twee jaar daarvoor gold dat voor 14 procent van de leerlingen (Scholte e.a., 2016). Het is belangrijk te blijven streven naar een school die voor alle leerlingen veilig is. De inspectie gaat met ingang van schooljaar 2016/2017 na of scholen invulling geven aan de wettelijke zorgplicht sociale veiligheid, door jaarlijks in kaart te brengen of leerlingen zich veilig voelen.

**Meldcode aanwezig** • Vrijwel alle scholen beschikken over de wettelijk verplichte meldcode huiselijk geweld en kindermishandeling. Weinig scholen geven aan dat meldingen zijn gedaan.

## Meldingen vertrouwensinspecteurs

**Aandacht voor fysiek geweld** • De meeste meldingen die vertrouwensinspecteurs krijgen, gaan over psychisch of fysiek geweld (figuur 2.5b). Opvallend is het hoge aantal meldingen van (zware) mishandeling: een derde van het totaal aantal meldingen binnen fysiek geweld. Fysiek geweld staat ook vaak in verband met pesten. Het gaat hierbij om langdurige situaties rond pesten die door de scholen niet goed worden opgelost, en die uitmonden in fysiek geweld zoals vechtpartijen. Soms zijn ouders betrokken bij incidenten in en rond de school. Het is van belang dat scholen en besturen actief aandacht besteden aan een goed veiligheidsbeleid, dat invulling geeft aan de wettelijke zorgplicht voor sociale veiligheid op school. Belangrijke onderdelen daarvan zijn een jaarlijkse monitoring van de veiligheidsbeleving van leerlingen en een toereikend veiligheidsbeleid, dat aansluit bij de eventuele problemen of risico's.

**Figuur 2.5b** Aantal meldingen vertrouwensinspecteurs primair onderwijs in 2015/2016



Bron: Inspectie van het Onderwijs, 2016

**Betrokkenen bij seksueel misbruik** • Bij meldingen over seksueel misbruik gaat het meestal om ongewenste hinderlijke aanrakingen of over ontucht met misbruik van gezag of ontucht met een wilsonbekwame. In meer dan de helft van de gevallen is de beschuldigde een met taken belast persoon, zoals een leerkracht of een lid van het niet-onderwijzend personeel. Bij seksuele intimidatie gaat het vaak om ongewenste hinderlijke aanrakingen of andere vormen van grensoverschrijdend (non-verbaal) gedrag. Bij deze categorie meldingen is de beschuldigde in een kwart van de gevallen een met taken belast persoon.

## 2.6 Speciaal basisonderwijs

**Nauwelijks nog zwakke speciale basisscholen** • Het aandeel scholen voor speciaal basisonderwijs met basistoezicht blijft verder stijgen. Bijna alle speciale basisscholen (99 procent) hebben voldoende onderwijskwaliteit. Er zijn nog maar twee zwakke speciale basisscholen, en geen enkele speciale basisschool is zeer zwak. De onderwijskwaliteit van het speciaal basisonderwijs vertoont een stabiel beeld.

**Leraren verstaan hun vak** • Duidelijke uitleg, een taakgerichte werksfeer en actieve en betrokken leerlingen zijn sterke punten. Afstemming van de instructie, verwerking en onderwijstijd blijven net als in voorgaande schooljaren lastig voor leraren. Toch stemmen zeven van de tien leraren de instructie wel voldoende af op de onderwijsbehoeften van de leerlingen. Ongeveer vier van de vijf leraren geeft tijdens de lessen voldoende feedback, een van de krachtigste hulpmiddelen bij succesvol lesgeven en leren (Hattie, 2009; zie ook 2.3). Leraren in het speciaal basisonderwijs stemmen de instructie vaker af op de onderwijsbehoeften van hun leerlingen en geven leerlingen vaker feedback dan leraren in het basisonderwijs.

**Leraren volgen en begeleiden leerlingen** • Op ruim 90 procent van de speciale basisscholen volgen de leraren de ontwikkeling van de leerlingen voldoende tot goed, analyseren de gegevens en bepalen hoe zij het onderwijs kunnen afstemmen op de onderwijsbehoeften van de leerlingen. Alle scholen hebben ontwikkelingsperspectieven opgesteld voor hun leerlingen. Zij gebruiken deze om het onderwijsaanbod voor de lange en korte termijn te plannen. Vervolgens evalueren zij jaarlijks het ontwikkelingsperspectief en stellen dit indien nodig weer bij. Meer dan de helft van de speciale basisscholen doet dit goed.

**Vaker deelname eindtoets** • Ongeveer 18 procent van de leerlingen in groep 8 nam in 2016 deel aan een eindtoets. Dat is 2,5 keer zo veel als in 2015. De meeste leerlingen maakten de ROUTE 8-toets. De gemiddelde score van de leerlingen die eindtoetsen maken, correspondeert met het niveau van de basisberoepsgerichte leerweg van het vmbo. Deelname aan de eindtoets is voor leerlingen uit het speciaal basisonderwijs niet verplicht.

**Niveau begrijpend lezen iets hoger dan rekenen** • Het gemiddelde niveau voor begrijpend lezen van de schoolverlaters in de eindgroepen ligt sinds 2013 rond het niveau van halverwege groep 6. Het rekenniveau ligt gemiddeld genomen een half jaar lager, op het niveau van eind groep 5.

**Meer uitstroom naar praktijkonderwijs en vso** • De afgelopen vijf jaar stijgt het aandeel van de leerlingen dat als schooladvies praktijkonderwijs (van 36 naar 39 procent) of voortgezet speciaal onderwijs (van 2 naar 5 procent) krijgt, terwijl het advies basisberoepsgerichte leerweg vmbo (van 40 naar 38 procent) lijkt te dalen. Onduidelijk is welke invloed de start van passend onderwijs, de introductie van het leidende basisschooladvies of een voorzichtig aannamebeleid van het voortgezet onderwijs hebben op de veranderende uitstroom.

**Instroom vermindert, gedragsproblematiek neemt toe** • Het aantal leerlingen in het speciaal basisonderwijs blijft dalen. Sinds 2014/2015 daalt het percentage instromers ten opzichte van de totale populatie in het speciaal basisonderwijs. Dit komt door de verminderde instroom vanuit het basisonderwijs. De instroom van kinderen die eerder nog niet naar school gingen lijkt licht toe te nemen (Koopman en Ledoux, 2016). In gesprekken wijzen directeuren en bestuurders van speciale basisscholen op de verandering van de leerlingenpopulatie: een toename en verzwaring van de gedragsproblematiek (zie ook De Boer en Van der Worp, 2016). De situatie is echter niet voor elke speciale basisschool hetzelfde. Bijna twee derde van de directeuren vindt dat door passend onderwijs de zorgbreedte van het speciaal basisonderwijs is veranderd, vooral als het gaat om cognitie/leren en gedrag/sociaal-emotionele ontwikkeling.

**Zoeken naar samenwerkingsvormen** • In sommige samenwerkingsverbanden leiden opvattingen over passend onderwijs of veranderingen in de leerlingenpopulatie tot een nieuwe koers, waarbij speciale basisscholen nauwe samenwerking zoeken met basisscholen of scholen voor speciaal onderwijs. Hier stuiten scholen en besturen soms op de randen van de wet.

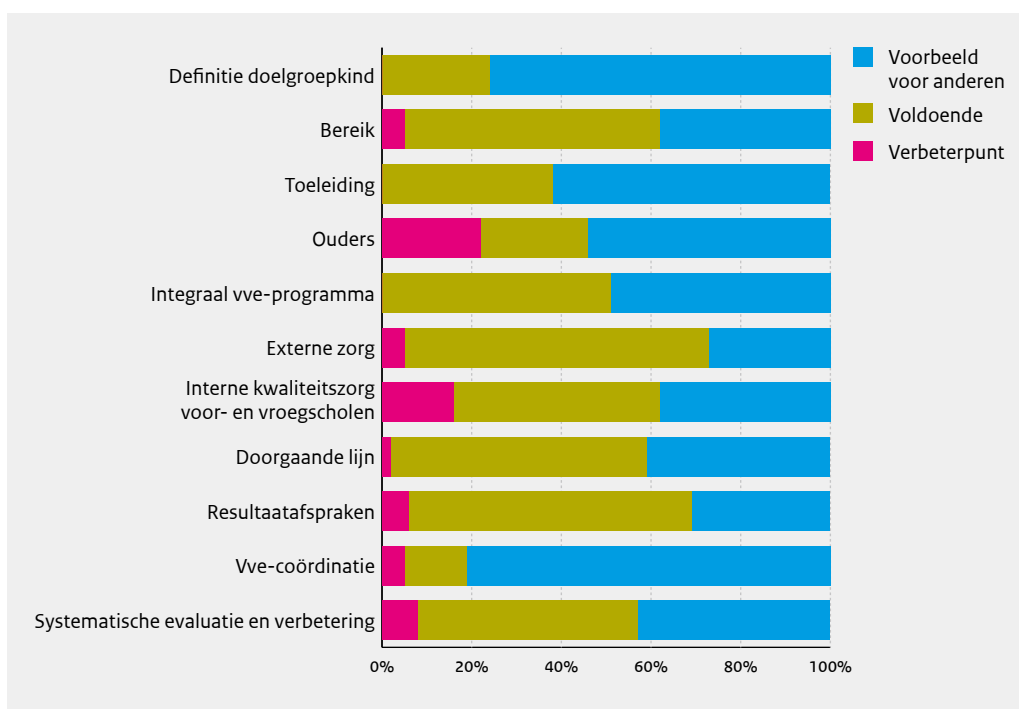
**Vaak onduidelijke positie binnen samenwerkingsverband** • De positie die speciale basisscholen innemen binnen de samenwerkingsverbanden verschilt sterk per school, uiteenlopend van 'spin in het web' tot een plek aan de zijlijn. Naast een onderwijsfunctie hebben veel speciale basisscholen ook een begeleidings- of expertisefunctie. Ook de invulling van die laatste taak loopt sterk uiteen. De toekomstige positie van het speciaal basisonderwijs binnen het samenwerkingsverband lijkt voor zowel het samenwerkingsverband als het bestuur en de school vaak onduidelijk. Waar basisscholen het speciaal onderwijs makkelijker lijken te vinden sinds passend onderwijs, lijkt het speciaal basisonderwijs soms uit beeld te raken. Speciale basisscholen maken vaker dan scholen voor speciaal onderwijs deel uit van besturen met vooral basisscholen. Directeuren van speciale basisscholen ervaren dat binnen deze besturen en binnen het samenwerkingsverband bestuurders zich meer richten op de belangen van reguliere basisscholen dan op die van het speciaal basisonderwijs.

## 2.7 Overig onderwijs

### Voor- en vroegschoolse educatie in de G37

**Verbetering vve-beleid** • Het gemeentelijk vve-beleid is de afgelopen vijf jaar sterk verbeterd. Het percentage gemeenten dat als ‘een voorbeeld voor anderen’ kan dienen is op alle onderzochte gebieden minimaal 25 procent en soms zelfs hoger dan 75 procent (figuur 2.7a). De gemeenten voldoen aan de wettelijke eisen voor het gemeentelijk vve-beleid. Daarnaast stimuleren zij de kwaliteit van vve op de voor- en vroegscholen door afspraken te maken over onder andere het ouderbeleid en de kwaliteitszorg. Bij een aantal gemeenten zijn op deze aspecten nog wel verbeteringen mogelijk. In die gemeenten ontbreekt een analyse van de ouderpopulatie en een aanpak van ouderbetrokkenheid op basis van concrete doelen en afspraken. Sommige gemeenten hebben ook geen heldere afspraken met de voor- en vroegscholen gemaakt over de manier waarop zij de kwaliteit van vve verbeteren, evalueren en borgen.

**Figuur 2.7a** Beoordeling gemeentelijk vve-beleid (in percentages, n=37)



Bron: Inspectie van het Onderwijs, 2016

**Kwaliteit vve-locaties verbeterd** • Ook de voor- en vroegscholen zelf ontwikkelden zich positief. In gemeenten waar de gemiddelde kwaliteit van het vve-beleid beter is, is het gemiddelde oordeel van de kwaliteit van de uitvoering op vve-locaties hoger (en vice versa). Steeds meer voor- en vroegscholen betrekken ouders bij het stimuleren van hun kind. Daarnaast zorgen de pedagogisch medewerkers en leerkrachten voor een positief en ondersteunend klimaat waarin peuters en kleuters zich kunnen ontwikkelen. Er zijn nog verbeteringen mogelijk bij onderdelen van ‘Educatief handelen’ (interactie en het aanleren van aanpakgedrag, differentiatie tussen kinderen), bij de ‘Planmatigheid en de evaluatie van de begeleiding en zorg’, de ‘Evaluatie van de kwaliteit van vve en de resultaten van vve’ en de ‘Inhoudelijke afstemming’ van de doorgaande lijn. Ook bestaat er zorg om de kwaliteit van het personeel van vve-locaties. De OECD (2016) constateert daarnaast dat er veel verschillende soorten voorschoolse opvang bestaan. Niet elke kind krijgt hetzelfde aanbod.

## Onderwijs aan nieuwkomers

**Sterke stijging nieuwkomersvoorzieningen** • Tussen augustus 2015 en maart 2016 nam het aantal asielzoekers sterk toe, om daarna langzaam weer af te nemen. Scholen, besturen, gemeenten en vele andere partners hebben met man en macht gewerkt om voor alle leerplichtige kinderen zo snel mogelijk onderwijs te regelen. Zeker de eerste helft van het schooljaar ging dit met een behoorlijke hectiek gepaard. In genoemde periode steeg het aantal scholen aan asielzoekerscentra (type 1) en grotere voorzieningen voor kinderen van nieuwkomers (type 2) van 53 naar 84. Het aantal kleinere voorzieningen (een of twee klassen voor nieuwkomers) ging in anderhalf jaar tijd van 78 naar 136. Veel basisscholen kregen te maken met leerlingen die geen Nederlands spraken. Dit zorgde voor onrust en onzekerheid, maar de meeste schoolteams zijn deze uitdaging vol energie aangegaan.

**Grote variatie binnen groep nieuwkomers** • De omvang en samenstelling van de groep nieuwkomers verandert voortdurend. Onder 'nieuwkomer' verstaan we een leerling die niet in Nederland is geboren, van wie beide ouders niet in Nederland geboren zijn en voor wie er een vestigingsdatum in Nederland bekend is. Deze leerling spreekt de Nederlandse taal niet als hij naar Nederland verhuist. Zowel in aantallen als naar land van herkomst bestaat een grote variatie. De groep nieuwkomers uit westerse landen komt voor het grootste gedeelte uit Polen. Het aandeel nieuwkomers vanuit westerse landen is teruggelopen sinds 2012, terwijl het aandeel uit niet-westerse Aziatische landen steeg. Deze laatste groep betreft vooral asielzoekers uit Syrië. Op 1 oktober 2015 bedroeg het aantal nieuwkomers dat korter dan een jaar in Nederland was 7.828; op 1 oktober 2016 was dit aantal 8.480. Ook nu bestaat de grootste groep uit Syrische kinderen. Het aandeel leerplichtige kinderen dat naar Nederland komt vanwege gezinshereniging stijgt.

**Meeste nieuwkomersvoorzieningen basiskwaliteit** • Nieuwe scholen krijgen pas in het tweede jaar van bestaan een kwaliteitsonderzoek. Dit schooljaar bezochten inspecteurs elf nieuwkomersvoorzieningen voor de eerste keer. Negen van de elf scholen hebben nu basistoezicht. Alle al langer bestaande voorzieningen voor nieuwkomers laten voldoende kwaliteit zien. In totaal heeft 96 procent van de nieuwkomersvoorzieningen type 1 en 2 basistoezicht, ongeveer evenveel als vorig schooljaar. Op nieuwe scholen is de kwaliteit kwetsbaar. Toch leidde het grote aantal nieuwe scholen niet tot meer (zeer) zwakke scholen.

**Samenwerking vermindert kwetsbaarheid** • De onvoorspelbaarheid van het aantal nieuwkomers is lastig te hanteren voor een individuele school of een bestuur. Samenwerking in de regio maakt scholen en besturen minder kwetsbaar en biedt mogelijkheden om NT2-expertise op te bouwen en te onderhouden. Behoud van expertise is nodig, want nieuwkomers stromen niet allemaal in nieuwkomersvoorzieningen in en blijven ook niet in eerste opvangvoorzieningen. Na een of anderhalf jaar, of als statushouders verhuizen naar een eigen woning, stromen veel leerlingen door naar het reguliere onderwijs.

Ook zouden gemeenten de doelgroep nieuwkomers mee kunnen nemen in het achterstandenbeleid. Dit kan leiden tot een versterking van het onderwijs aan nieuwkomers: op de nieuwkomersvoorzieningen, (later) in de reguliere basisscholen of buitenschools door verlenging van de leertijd.

**Vormgeving NT2-onderwijs vraagt aandacht** • Hoewel nieuwkomers in korte tijd veel leren, starten ze vrijwel allemaal met een achterstand op de vervolgschool. Passend materiaal voor deze leerlingen is beperkt voorhanden. Het is belangrijk dat op reguliere basisscholen goed voortgezet NT2-onderwijs aan nieuwkomers wordt vormgegeven. Dit vraagt op korte termijn aandacht van scholen, besturen, pabo's, nascholers en methode-ontwikkelaars.

## 2.8 Naleving en financiën

### Naleving

**Schooldocumenten voldoen** • Scholen dienen te beschikken over een schoolgids en een schoolplan. Deze wettelijk verplichte documenten horen ouders informatie te geven over de school. Alle scholen hebben een geldende schoolgids en plannen voldoende onderwijstijd in. Bijna alle scholen hebben een geldend schoolplan.

**Informatie rond passend onderwijs verbeterd** • De schoolgids en het schoolplan moeten ook informatie bevatten over de wijze waarop scholen passend onderwijs vormgeven. In de schoolgids moet bijvoorbeeld staan hoe de school leerlingen met een extra ondersteuningsbehoefte ondersteunt. Zo weten ouders wat zij van de school mogen verwachten. In het tweede schooljaar na invoering van passend onderwijs voldoen scholen veel beter aan deze vereisten dan vorig schooljaar.

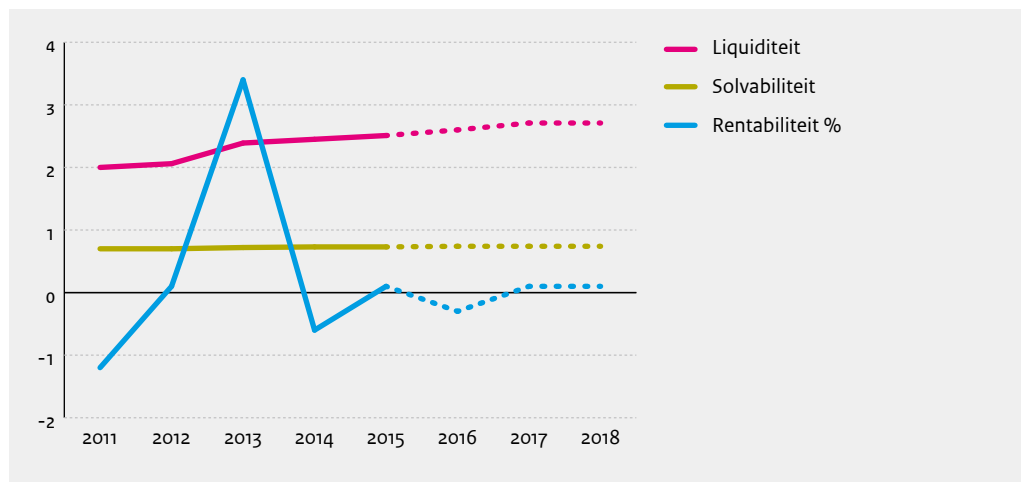
**Informatie over ouderbijdrage soms onduidelijk** • Scholen dienen duidelijk te zijn over de vrijwillige ouderbijdrage. De informatie hierover is niet altijd helder. Soms is informatie onduidelijk doordat scholen op verschillende plekken in de schoolgids informatie over de ouderbijdrage opnemen, bijvoorbeeld als het gaat om schoolreisjes. Daarnaast verplichten besturen of scholen ouders soms ten onrechte een ‘vrijwillige’ bijdrage te leveren voor zaken die gratis behoren te zijn. We treffen dit bijvoorbeeld aan bij regelingen voor hoogbegaafde kinderen en bij de aanschaf van bepaalde leermiddelen zoals tablets.

**Afspraken over aanmelding** • In oktober 2016 bleek dat er in een aantal gemeenten afspraken zijn gemaakt over het aanmelden van leerlingen, die niet stroken met de wettelijke voorwaarden. Hierbij ging het vooral om de praktijk dat ouders hun kind al kunnen aanmelden bij een school ruim voordat het kind drie jaar is geworden. Bij een deel van de aanmeldprocedures kunnen ouders, ten onrechte, slechts één school als voorkeurschool aangeven. De inspectie gaat scherper toezien op de wettelijke regels rond het aannamebeleid.

### Financiën

**Solvabiliteit stabiel, liquiditeit gestegen** • Kwalitatief goed onderwijs heeft baat bij een bestendige bedrijfsvoering met een geborgde financiële continuïteit. Onderwijsbesturen kunnen steeds beter op de langere termijn aan hun verplichtingen voldoen (figuur 2.8a): tussen 2011 en 2015 steeg de solvabiliteit met ongeveer 6 procent. Volgens de continuïteitsparagraaf in de jaarverslagen zal de solvabiliteit de komende jaren stabiliseren. De liquiditeit van de schoolbesturen ontwikkelde zich sterker. Deze nam sinds 2011 met 25 procent toe, vooral doordat de omvang van de liquide middelen steeg. Die stijgende tendens lijkt zich nog licht voort te zetten (Inspectie van het Onderwijs, 2016b).



**Figuur 2.8a** Ontwikkeling financiële kengetallen in het primair onderwijs\* in de periode 2011-2018

\*inclusief speciaal onderwijs  
Bron: DUO, 2016

**Minder besturen onder aangepast financieel toezicht** • Op 1 augustus 2016 stonden 22 besturen voor primair onderwijs (exclusief speciaal onderwijs) onder aangepast financieel toezicht. Voor negen van deze besturen geldt dit al langer dan drie jaar. Het aantal besturen onder aangepast toezicht is ten opzichte van 2015 gedaald. Mede dankzij de toezichtinterventies hebben deze onderwijsbesturen een gezondere financiële positie. Er lijkt geen relatie te bestaan tussen besturen onder aangepast financieel toezicht en een daling van het aantal leerlingen op een school. Besturen in krimpgebieden gebruiken voldoende de mogelijkheden om financieel gezond te blijven (Inspectie van het Onderwijs, 2016b).

**Meer tijdelijke contracten** • In 2015 is het relatieve aandeel van flexibele contracten verder gestegen tot 3,3 procent. Het percentage kosten voor personeel dat niet in loondienst is, steeg ten opzichte van de totale personeelslasten in het primair onderwijs. Uitgaande van een gemiddelde personeelslast van 60.000 euro in het primair onderwijs is het aantal fte's dat niet in loondienst is tussen 2011 tot en met 2015 gestegen van ruim 2.400 (145 miljoen euro) naar bijna 4.400 (262 miljoen euro) (Inspectie van het Onderwijs, 2016b).

## 2.9 Nabeschuiving

**Ruimte voor verbetering** • De onderwijskwaliteit is op bijna alle basisscholen van voldoende niveau. We zien dat Nederlandse leerlingen internationaal gezien boven het gemiddelde presteren en dat zij zich vaak veilig voelen op school. Het overgrote deel van de leraren beheerst de algemeen didactische vaardigheden en heeft zicht op de ontwikkeling van hun leerlingen. Ook zien we een lichte toename in de mate waarin scholen het schooladvies bijstellen als dat op zijn plaats is. Er gaat veel goed in het primair onderwijs, maar het onderwijsniveau staat wel onder druk. Zo constateren we bijvoorbeeld dat de rekenprestaties dalen, de ongelijkheid tussen leerlingen bij de advisering voor het voortgezet onderwijs blijft bestaan, en er flinke kwaliteitsverschillen zijn tussen scholen en binnen scholen tussen leraren. Op deze maar ook andere punten is er ruimte voor verbetering. Scholen en besturen kunnen hier ieder op hun eigen wijze een bijdrage aan leveren.

**Ruimte en verantwoording** • Het eigenaarschap van de onderwijskwaliteit ligt bij besturen en hun scholen. Het bestuur is verantwoordelijk voor de kwaliteit en de resultaten van het onderwijs. Besturen en scholen hebben de ruimte om hier vanuit hun eigen visie en ambities aan te werken. Hierover dienen zij verantwoording af te leggen aan interne en externe betrokkenen. Dit samenspel van ruimte krijgen en verantwoording afleggen daagt scholen en besturen uit te blijven werken aan kwaliteitsverbetering.

**Zorg voor kwaliteit** • Werken aan kwaliteitsverbetering veronderstelt dat besturen en scholen goed zicht hebben op de onderwijskwaliteit én op de ruimte die er is voor verbetering. Dat vraagt van besturen en scholen dat zij vanuit een adequaat stelsel van kwaliteitszorg de onderwijskwaliteit bewaken en verbeteren. Het gaat daarbij om méér dan alleen de onderwijsresultaten. Ook het onderwijsleerproces, waaronder de didactische vaardigheden van de leraren en het zicht op de ontwikkeling van leerlingen, maakt deel uit van de zorg voor kwaliteit. Datzelfde geldt voor de condities om tot kwaliteitsverbetering te komen, zoals onderwijskundig leiderschap en een professionele kwaliteitscultuur. De kwaliteit van de leerresultaten, het onderwijsleerproces, het schoolklimaat en de condities voor kwaliteitsverbetering, op alle niveaus van een schoolorganisatie, bepalen samen wat goed gaat, waar het beter kan en waar het beter moet. We roepen besturen en scholen op na te gaan waar kansen liggen om te werken aan verdere verbetering van het onderwijs; alleen of in samenwerking met andere partijen.

**Hoge ambities** • We halen niet het maximale uit onze leerlingen. Landelijk gezien is er ruimte voor kwaliteitsverbetering. Die bereiken we als elk bestuur en elke school de eigen verantwoordelijkheid voor goed onderwijs voor elk kind zo goed mogelijk invult. Leraren, schooldirecteuren en bestuurders zouden ieder vanuit hun eigen taak en een gezamenlijke verantwoordelijkheid moeten nadenken over vragen als: welke ambities streven wij na en welke bijdrage kunnen wij daaraan leveren? De inspectie stimuleert scholen en besturen om op hun eigen wijze en binnen de eigen kaders doelgericht te werken aan kwaliteitsverbetering. We bevragen hen op hun ambities en verwachten dat ze daarbij de lat hoog leggen.

# Literatuur

- Bergen, K. van, Paulussen-Hoogeboom, M., Weerd, M. de, & Bleeker, Y. (2016). *Regeldruk in het primair onderwijs*. Amsterdam: Regioplan.
- Boer, A. A. de, & Worp, A.J. van der (2016). *De impact van passend onderwijs op het SO/SBO en het VSO*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen, afdeling Orthopedagogiek.
- CBS (2016). *Jaarrapport Integratie 2016*. Den Haag: Centraal Bureau voor de Statistiek (CBS).
- CPB (2016). *Kansrijk onderwijsbeleid*. Den Haag: Centraal Planbureau (CPB).
- Emons, W., Glas, C., & Berding-Oldersma, P.K. (2016). *Rapportage vergelijkbaarheid eindtoetsen*. Utrecht: Expertgroep toetsen PO.
- Grift, W. van der, Helms-Lorenz, M., Maandag, D., & Vries, S. de (2012). *Vakkundig meesterschap en meesterlijk vakmanschap*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Groenendaal, H., & Dekovic, M. (2000). Risicofactoren voor kwaliteit van de opvoeding. *Pedagogiek*, 20 (1), 3-22.
- Hattie, J. A.C. (2009). *Visible learning: A synthesis of 800+ meta-analyses on achievement*. Routledge, Oxford, UK.
- Huijnk, H., & Andriessen, I. (red.) (2016). *Integratie in zicht? De integratie van migranten in Nederland op acht terreinen nader bekeken*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau (SCP).
- Inspectie van het Onderwijs (2006). *Ontstaan en ontwikkeling zeer zwakke scholen in het basisonderwijs*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2012). *Monitor verbetertrajecten taal en rekenen 2008/2019, 2009/2010, 2010/2011*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2015a). *Beginnende leraren kijken terug. Onderzoek onder afgestudeerden. Deel 1: De pabo*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2015b). *Hoe gaan we om met onze best presterende leerlingen? De huidige praktijk in het primair en voortgezet onderwijs, met voorbeelden en vragen ter inspiratie*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2016a). *Burgerschap op school. Een beschrijving van burgerschapsonderwijs en de maatschappelijke stage*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2016b). *De financiële staat van het onderwijs 2015*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2017). *Meting Taal en Rekenen 2016. Peiling van de reken- en taalvaardigheid in jaargroep 8 van het basisonderwijs in 2016*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Koopman, P., & Ledoux, G. (2016). *Factsheet 1. Leerlingen in speciaal en regulier onderwijs. Periode 2011-12 tot en met 2015-16. Aantal leerlingen in speciaal en regulier onderwijs en leerlingstromen tussen speciaal en regulier onderwijs*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Kuiper, E.J., Loon-Dikkers, A.L.C. van, & Ledoux, G. (2015). *Vervolgmeting ervaren bureaucratie passend onderwijs. Onderzoek bij scholen en ouders in het kader van de kortetermijnevaluatie passend onderwijs*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Lachmansingh, V. (2016). *The distribution of teacher quality in relation to the socioeconomic status of students*. Rotterdam: Erasmus Universiteit Rotterdam (masterthesis).
- Meelissen, M.R.M., & Punter, R.A. (2016). *Twintig jaar TIMSS: ontwikkelingen in leerlingprestaties in de exacte vakken in het basisonderwijs 1995-2015*. Enschede: Universiteit Twente.
- Meij, H. (2011). *De basis van opvoeding en ontwikkeling*. Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut.
- OCW (2016b). *Groepsgrootte in het funderend onderwijs in 2016*. [Brief aan] de voorzitter van de Tweede Kamer der Staten-Generaal. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW).
- OECD (2016). *Netherlands 2016: Foundations for the future. Reviews of national policies for education*. Paris: Organisation for Economic Development (OECD).
- Oomens, M., Scholten, F., en Luyten, H. (2017). *Evaluatie Wet Eindtoetsing PO. Tussenrapportage*. Enschede: Universiteit Twente; Utrecht: Oberon Onderzoek en Advies.

- Scheerens, J. (2007). *Review and meta-analyses of school and teaching effectiveness*. Enschede: University of Twente. Department of Educational Organization and Management.
- Sanden, F. van de (2017). *Schoolportretten*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Scholte, R., Nelen, W., Wit, W. de, & Kroes, G. (2016). *Sociale veiligheid in en rond scholen Primair (Speciaal) Onderwijs 2010-2016, Voortgezet (Speciaal) Onderwijs 2006-2016*. Nijmegen: Praktikon B.V.
- Severiens, S., Wolff, R., & Herpen, S. van (2014). Teaching for diversity. *European Journal of Teacher Education*, 37 (3), 295-311.
- Smeets, E., & Veen, D. van (2016). *Monitor Ondersteuningsaanbod. Ondersteuningsaanbod voor leerlingen en teamleden in het basisonderwijs, voortgezet onderwijs, speciaal basisonderwijs en speciaal onderwijs, schooljaar 2015/2016*. Nijmegen: KBA Nijmegen.
- Tierolf, B., Gilsing, R., & Steketee, M. (red.) (2017). *Kinderen in Tel. Het leven en de ontwikkeling van kinderen tussen 2013 en 2015. Databoek 2016*. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut.

Meer informatie vindt u op [www.destaatvanhetonderwijs.nl](http://www.destaatvanhetonderwijs.nl)

# Bijlage 1

**Tabel 1** Gemiddelde schoolscore op de eindtoetsen in 2015 en 2016 (n CET 2016=4.407, n ROUTE 8 2016=391, n IEP 2016=959)\*

	2015	2016
Centrale eindtoets (CET)	534,9	534,5
ROUTE 8	201,5	204,2
ICE Eindevaluatie Primair Onderwijs (IEP)	82,0	79,9

\*exclusief scholen met minder dan 10 deelnemers

Bron: Inspectie van het Onderwijs, 2016

**Tabel 2** Schooladviezen in het basisonderwijs in 2015 en 2016 (in percentages, n 2016=181.923)

	2015	2016
Voortgezet speciaal onderwijs	0,1	0,1
Praktijkonderwijs	0,8	0,8
Basisberoepsgerichte leerweg vmbo	7,7	6,9
Basisberoepsgerichte leerweg vmbo – kaderberoepsgerichte leerweg vmbo	2,5	2,8
Kaderberoepsgerichte leerweg vmbo	11,4	10,6
Kaderberoepsgerichte leerweg vmbo – gemengde/theoretische leerweg vmbo	1,9	2,5
Gemengde/theoretische leerweg vmbo	22,4	20,8
Gemengde/theoretische leerweg vmbo – havo	5,3	6,7
Havo	22,1	20,6
Havo/vwo	6,1	7,6
Vwo	19,8	20,7
<b>Totaal</b>	<b>100</b>	<b>100</b>
Gemiddeld numeriek advies*	3,42	3,47

\*exclusief voortgezet speciaal onderwijs en praktijkonderwijs

Bron: Inspectie van het Onderwijs, 2016

# Bijlage 2

**Tabel 1** Beoordeling van basisscholen in 2015/2016 (in percentages, n=191)

		Percentage scholen
Resultaten	Zeer zwak	0
	Onvoldoende	1
	Voldoende	91
	Goed	7
	Niet te beoordelen	1
Aanbod	Zeer zwak	0
	Onvoldoende	<1
	Voldoende	73
	Goed	27
Zicht op ontwikkeling	Zeer zwak	0
	Onvoldoende	14
	Voldoende	63
	Goed	23
Didactisch handelen	Zeer zwak	0
	Onvoldoende	4
	Voldoende	86
	Goed	10
Ondersteuning	Zeer zwak	0
	Onvoldoende	8
	Voldoende	58
	Goed	34
Schoolklimaat	Zeer zwak	0
	Onvoldoende	0
	Voldoende	34
	Goed	66
Veiligheid	Zeer zwak	0
	Onvoldoende	1
	Voldoende	52
	Goed	47
Evaluatie en verbetering	Zeer zwak	0
	Onvoldoende	7
	Voldoende	64
	Goed	29
Kwaliteitscultuur	Zeer zwak	0
	Onvoldoende	5
	Voldoende	51
	Goed	44
Verantwoording en dialoog	Zeer zwak	0
	Onvoldoende	4
	Voldoende	68
	Goed	28

Bron: Inspectie van het Onderwijs, 2016

# Bijlage 3

**Tabel 1** Toezichtarrangementen naar schoolgrootte op 1 september 2015 en 2016 (in percentages, n 2016=6.633)

	2015			2016		
	Basis	Zwak	Zeer zwak	Basis	Zwak	Zeer zwak
1-100 leerlingen	96,4	3,3	0,3	97,3	2,4	0,3
101-200 leerlingen	97,2	2,5	0,3	97,6	2,0	0,4
201-300 leerlingen	99,2	0,7	0,1	98,9	1,0	0,1
301-400 leerlingen	98,6	1,4	0,0	98,5	1,5	0,0
401 of meer leerlingen	98,7	1,1	0,2	99,5	0,5	0,0
<b>Totaal</b>	<b>97,9</b>	<b>1,9</b>	<b>0,2</b>	<b>98,1</b>	<b>1,7</b>	<b>0,2</b>

Bron: Inspectie van het Onderwijs, 2016

**Tabel 2** Toezichtarrangementen naar provincie op 1 september 2015 en 2016 (in percentages, n 2016=6.718)

	2015			2016		
	Basis	Zwak	Zeer zwak	Basis	Zwak	Zeer zwak
Groningen	97,1	1,8	1,1	96,8	3,2	0,0
Friesland	96,8	3,0	0,2	99,0	0,5	0,5
Drenthe	94,8	4,8	0,4	94,5	5,1	0,4
Overijssel	98,1	1,9	0,0	98,1	1,4	0,5
Flevoland	96,8	3,2	0,0	95,8	3,7	0,5
Gelderland	98,4	1,4	0,2	98,5	1,4	0,1
Utrecht	99,0	1,0	0,0	99,0	0,8	0,2
Noord-Holland	97,2	2,5	0,3	97,7	2,0	0,3
Zuid-Holland	97,9	1,9	0,2	97,3	2,5	0,2
Zeeland	97,6	2,4	0,0	100,0	0,0	0,0
Noord-Brabant	98,5	1,4	0,1	99,5	0,5	0,0
Limburg	99,5	0,5	0,0	99,7	0,3	0,0
<b>Landelijk</b>	<b>97,9</b>	<b>1,9</b>	<b>0,2</b>	<b>98,1</b>	<b>1,7</b>	<b>0,2</b>

Bron: Inspectie van het Onderwijs, 2016

**Tabel 3** Toezichtarrangementen in de vier grote steden op 1 september 2015 en 2016 (in percentages, n G4 2016=633)

	2015			2016		
	Basis	Zwak	Zeer zwak	Basis	Zwak	Zeer zwak
Amsterdam	99,0	1,0	0,0	97,6	2,4	0,0
Rotterdam	95,3	4,7	0,0	94,6	5,4	0,0
Den Haag	98,6	1,4	0,0	99,3	0,7	0,0
Utrecht	100,0	0,0	0,0	100,0	0,0	0,0
G4 totaal	98,0	2,0	0,0	97,5	2,5	0,0
<b>Landelijk</b>	<b>97,9</b>	<b>1,9</b>	<b>0,2</b>	<b>98,1</b>	<b>1,7</b>	<b>0,2</b>

Bron: Inspectie van het Onderwijs, 2016





# 3 Voortgezet onderwijs

3.1 Sturing op kwaliteit	94
3.2 Didactische kwaliteit	97
3.3 Professionalisering	99
3.4 Onderwijsresultaten	101
3.5 Kansengelijkheid	105
3.6 Sociale kwaliteit	107
3.7 Ondersteuning van leerlingen	109
3.8 Groen vmbo	110
3.9 Nabeschuwing	111

# Voortgezet onderwijs



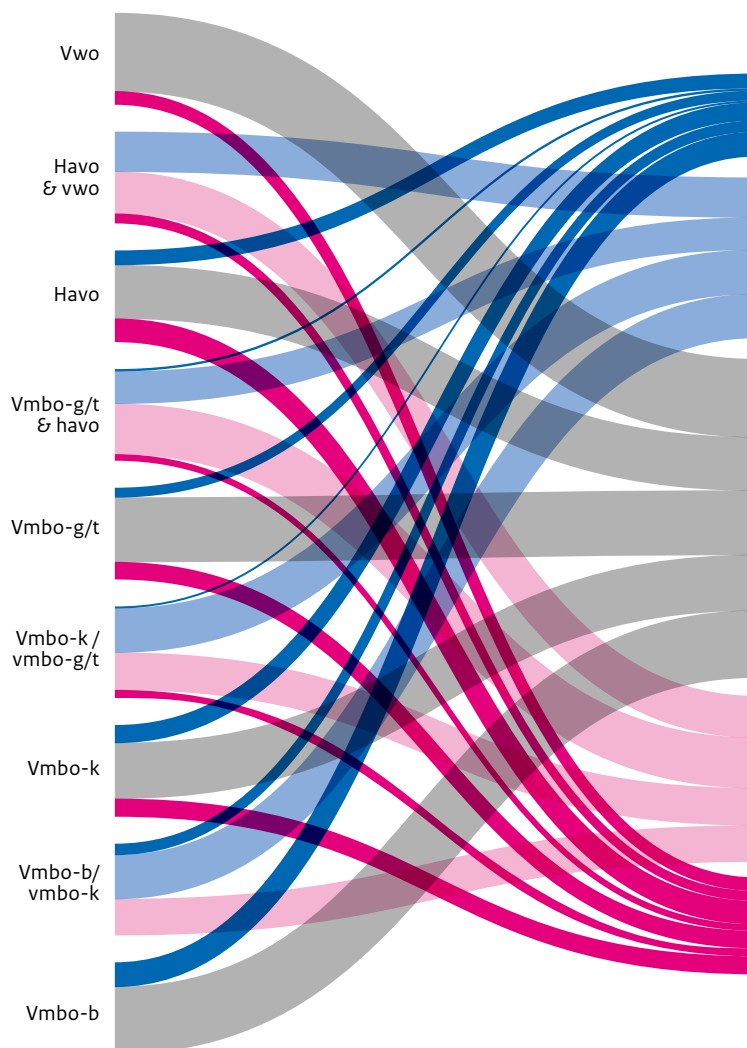
## Veel leerlingen wisselen van plek in de onderbouw

Ongeveer 11 procent van de leerlingen met een vmbo-g/t advies zit in leerjaar 3 in de havo of hoger. 18 procent van de leerlingen zit juist op een lager niveau: vmbo-kader of lager. 71 procent van deze leerlingen zit in leerjaar 3 nog steeds in vmbo-g/t.

10 procent van de leerlingen zit in leerjaar 3 een niveau hoger dan de basisschool adviseerde. 15 procent van de leerlingen zit in leerjaar 3 een niveau lager dan de basisschool adviseerde.

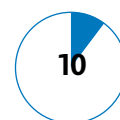
Het is belangrijk dat leraren hun leerlingen helpen om op niveau te blijven of zelfs om op te stromen.

POSITIE VAN LEERLINGEN IN LEERJAAR 3 (2015)  
T.O.V. HET DEFINITIEVE BASISCHOOLADVIES

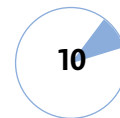


HET PERCENTAGE LEERLINGEN IN TOTAAL

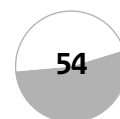
Opgestroomd t.o.v. advies



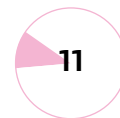
Hoogste niveau binnen dubbel advies



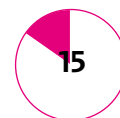
Plaats in leerjaar 3 gelijk aan enkelvoudig advies



Laagste niveau binnen dubbel advies



Afgestroomd t.o.v. advies



De cijfers voor het centraal examen en de slaagpercentages liggen in 2016 op vrijwel hetzelfde niveau als in 2015.

In internationaal perspectief (PISA) gaat Nederland achteruit in wiskunde en natuurwetenschappelijk onderwijs.

Continue kwaliteitsverbetering belangrijk voor een goede onderwijskwaliteit

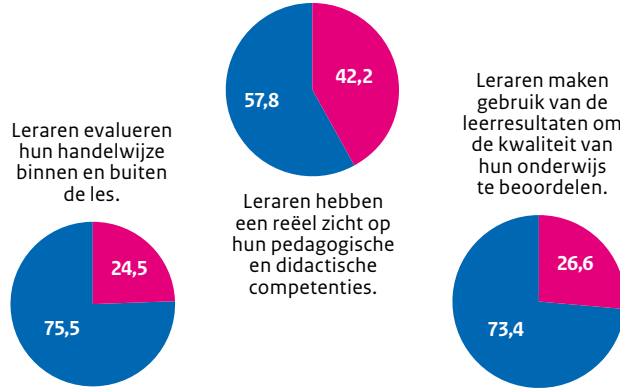
De kwaliteitsborging is nog niet altijd op orde.

## Leraren evalueren hun functioneren, maar niet altijd even grondig

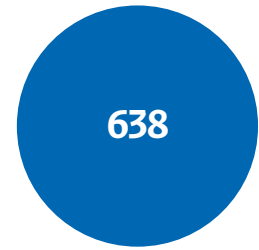
Op driekwart van de scholen evalueren leraren het eigen functioneren. Deze evaluatie kan veel grondiger. De leraren zouden vaker de resultaten van leerlingen hierbij kunnen betrekken.

### PERCENTAGE SCHOLEN WAAR DE LERAREN DE KWALITEIT VAN HET ONDERWIJS EVALUEREN

● Ja ● Nee



## Aantal scholen



## Aantal leerlingen

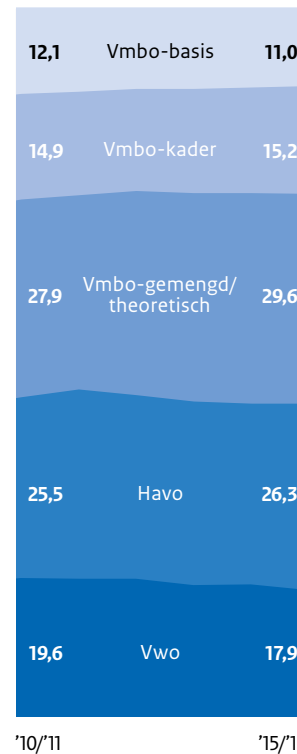
x1.000



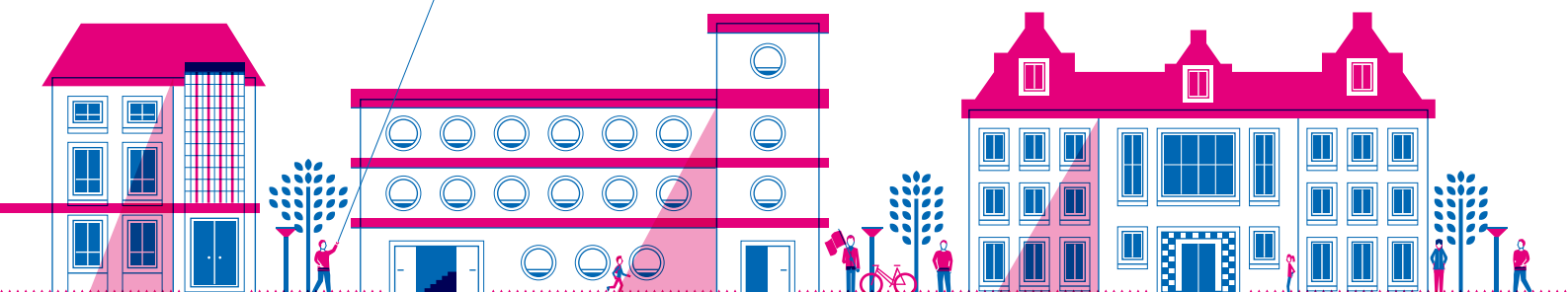
## Aandeel vwo- en vmbo-basis-diploma's daalt

Het aandeel vwo-gediplomeerden neemt af. In 2011 haalde 19,6 procent van alle gediplomeerden een vwo-diploma. In 2016 is dit nog 17,9 procent. Ook het aandeel vmbo-basis-gediplomeerden daalt al enkele jaren.

### % GEDIPLOMEERDEN PER SCHOOLSOORT



Bronnen: IVHO, 2016; CBS Statline, 2016



Voortgezet speciaal onderwijs

Middelbaar beroepsonderwijs

Hoger onderwijs



*Het Johan de Witt-Gymnasium begon in 1253 als Latijnse school waar alleen jongens les kregen. In de 17<sup>e</sup> eeuw is de school zo bekend, dat de leerlingen vanuit het hele land toestromen. In 1853 wordt de school officieel een gymnasium, maar pas in 1953 krijgt de school zijn huidige naam, vernoemd naar oud-leerling en 17<sup>e</sup>-eeuws staatsman Johan de Witt.*

# Samenvatting

**Stabiel beeld examenresultaten** • De eindexamen-cijfers van leerlingen laten een stabiel beeld zien. Voor de slaagpercentages geldt hetzelfde. Hoewel deze stegen in de afgelopen jaren, zijn ze in 2016 bijna gelijk aan die van 2015. In internationaal perspectief (PISA) gaat Nederland echter achteruit bij wiskunde en natuurwetenschappelijk onderwijs. Bij de stijgende resultaten op de rekentoetsen zien we grote schoolverschillen.

**Scholen werken aan kwaliteit** • Met 4,3 procent is het percentage (zeer) zwakke afdelingen in het voortgezet onderwijs nog nooit zo laag geweest. Veel scholen blijken zich te kunnen verbeteren. Scholen weten de systemen voor kwaliteitszorg steeds meer te benutten voor verbeterprocessen. Uit evaluaties van de onderwijsresultaten en van het onderwijsproces trekken scholen conclusies die de aanzet vormen voor verbeteringen. Dit is een goede stap in de richting van een kwaliteitscultuur, een belangrijke voorwaarde voor een goede onderwijskwaliteit. Helaas is de borging van de kwaliteitsverbetering nog niet op alle scholen op orde.

**Omgaan met verschillen soms moeizaam** • Het beeld van de ondersteuning en begeleiding van leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben, is positief. Het omgaan met verschillen tussen leerlingen tijdens de les gaat echter moeizaam. Volgens leraren zelf spelen gebrek aan voorbereidingstijd en praktische omstandigheden binnen de klas een rol. Schoolleiders menen echter dat leraren nog te weinig weten over de verschillen en hoe ze daarmee in de les kunnen omgaan. Het aanbieden van voorgestructureerde formatieve evaluatiegegevens kan leraren helpen in de les bewuster met de verschillen tussen leerlingen om te gaan.

**Professionalisering leraren kan adequater** • Leraren krijgen nog te weinig een grondige terugkoppeling op hun competenties. Daardoor hebben ze

onvoldoende zicht op wat hun individuele ontwikkelingsdoelen zouden moeten zijn. Ook scholing op onderwerpen die aansluiten bij de schoolambities is te weinig effectief. Dit komt doordat schoolleiders de schooldoelstellingen vaak niet uitwerken in concrete en observeerbare normen voor het handelen binnen en buiten de klas. Hierdoor blijft onduidelijk waar de scholing zich op moet richten. Professionaliseringsactiviteiten leveren meer op als ze plaatsvinden in een schoolcultuur die gericht is op continue verbetering. Leren aan en van elkaar binnen de muren van een school zou gewoonte moeten worden.

**Veel veranderingen van schoolsoort** • Veel leerlingen zitten in leerjaar 3 in een andere schoolsoort dan het basisschooladvies voorspelde. Dit pakt vooral nadelig uit voor kinderen met lager opgeleide ouders. Zij hebben tussen leerjaar 1 en leerjaar 3 meer kans om af te stromen. Ook hebben zij minder kans om op te stromen dan medeleerlingen met hoger opgeleide ouders. Het is van belang dat leraren hun leerlingen zodanig ondersteunen dat zij de opleiding kunnen blijven volgen waarin zij geplaatst zijn of zelfs kunnen opstroomen. Ook bij het stapelen van diploma's zien we dat leerlingen van hoger opgeleide ouders vaker kiezen voor opstroom naar de havo na de gemengde/theoretische leerweg dan leerlingen met lager opgeleide ouders.

**Verbetering burgerschapsonderwijs nodig** • Scholen vinden het belangrijk om de sociale en maatschappelijke vorming van leerlingen te bevorderen, en daar geven ze ook aandacht aan. Ongeveer twee derde biedt een maatschappelijke stage aan. Maar de kwaliteit van het burgerschapsonderwijs geeft reden tot zorg. Van belang is een doelgerichte aanpak, waarin op samenhangende wijze wordt gewerkt aan het bereiken van concreet geformuleerde leerdoelen en scholen weten wat de resultaten van het onderwijs zijn.

### 3.1 Sturing op kwaliteit

#### Onderwijskwaliteit

**Minder (zeer) zwakke scholen** • Op 1 september 2016 hadden nog 57 besturen in het voortgezet onderwijs (vo) te maken met afdelingen van zwakke of zeer zwakke kwaliteit. Het ging om 120 afdelingen, oftewel 4,3 procent van alle afdelingen, praktijkonderwijs uitgezonderd (tabel 3.1a). Het percentage (zeer) zwakke afdelingen daalt. Relatief veel (zeer) zwakke scholen staan in de steden Amsterdam en Utrecht en in de provincie Groningen (bijlage 1, tabel 1 en 2). Bestuurders en schoolleiders spannen zich in om deze afdelingen binnen een jaar weer op het gewenste peil te brengen. Bij een minderheid van de scholen lukt dit niet en is een extra inspanning van bestuur en schoolleiding, bijvoorbeeld een beroep op interim-management, nodig om de afdeling er weer bovenop te helpen.

**Tabel 3.1a** Toezichtarrangementen voortgezet onderwijs op 1 september 2012, 2013, 2014, 2015 en 2016 (in percentages, n 2016=2.757)

	1 september 2012	1 september 2013	1 september 2014	1 september 2015	1 september 2016
Basis	89,7	89,9	92,7	95,2	95,7
Zwak	9,4	9,5	7,0	4,4	4,3
Zeer zwak	0,9	0,6	0,3	0,4	0,0
<b>Totaal</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Bron: Inspectie van het Onderwijs, 2016

**Verbetering meestal duurzaam** • Voor scholen waar de kwaliteit van het onderwijs als onvoldoende is beoordeeld, hoeft niet te gelden: eens zwak, altijd zwak. Van de 281 afdelingen die in 2008 zwak of zeer zwak waren is 74 procent er kwalitatief weer volledig bovenop gekomen. Zij hebben al minimaal vier jaar basiskwaliteit. Opmerkelijk is dat vijf zwakke scholen uit 2008 in 2015 het predicaat 'Excellente School' kregen. Hieronder zijn twee scholen voor praktijkonderwijs. Voor de overige scholen geldt dat de kwaliteitsverbetering wat langer op zich heeft laten wachten. Ook zijn er scholen waar de verbetering om een veelheid aan redenen niet stabiel bleek.

**Minder predicaten excellent, maar langer geldig** • In 2016 meldden zich 61 scholen aan voor het predicaat 'Excellente School'. Dat was minder dan in 2015, toen zich 113 scholen aanmeldden. Dat komt doordat het predicaat nu drie jaar geldig is en scholen het dus niet telkens opnieuw hoeven aan te vragen. Voor de periode 2016-2018 ontvingen 25 scholen voor voortgezet onderwijs het predicaat, waaronder 6 scholen voor praktijkonderwijs. Dit brengt het totaal aantal excellente scholen met een geldend predicaat voor voortgezet onderwijs op 93 scholen. Excellente scholen bieden kwalitatief goed onderwijs. Daarnaast onderscheiden ze zich, bijvoorbeeld met een innovatief onderwijsaanbod op een bepaald gebied, of met een onderscheidende aanpak bij het stimuleren van talenten of van leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben.

#### Kwaliteitsverbetering

**Kwaliteitsborging van belang** • Scholen benutten de systemen voor kwaliteitszorg steeds beter voor verbeterprocessen. Op basis van evaluaties maken scholen met teams, vaksecties en personeelsleden prestatieafspraken, die kunnen bijdragen aan betere resultaten of een beter onderwijs- en begeleidingsproces. Helaas is de kwaliteitsborging niet altijd op orde: het systeem van kwaliteitszorg wordt dan niet continu toegepast (tabel 3.1b en bijlage 2, tabel 1). Kwaliteitsborging is van groot belang. Scholen die dit op orde hebben, hebben vaker actief betrokken en gemotiveerde leerlingen in de lessen (90 procent) dan scholen waar de kwaliteitsborging onvoldoende is (71 procent).

**Tabel 3.1b** Percentage afdelingen waar de kwaliteitszorg voldoende is, in de periode 2013/2014-2015/2016 (n 2015/2016=128)\*

	2013/2014	2014/2015	2015/2016
De school evalueert systematisch de opbrengsten.	94	96	93
De school werkt doelgericht aan de kwaliteit van de opbrengsten.	79	77	<b>92</b>
De school evalueert systematisch het onderwijsproces.	81	83	78
De school werkt doelgericht aan de verbetering van het onderwijsproces.	82	77	84
De school borgt de kwaliteit van het onderwijsproces.	46	45	48
Alle onderdelen van kwaliteitszorg voldoende	35	36	42

\*significante verschillen ten opzichte van het voorafgaande jaar zijn vetgedrukt

Bron: Inspectie van het Onderwijs, 2016

### Kwaliteit van de examinering

**Vaker naleving regels cspe** • In schooljaar 2015/2016 onderzocht de inspectie op bijna negentig scholen de kwaliteit van de afname van het centraal schriftelijk en praktisch examen (cspe) in de basisberoepsgerichte leerweg van het vmbo. Dit examen bestaat uit praktische opdrachten en een theoretische toets. Aan de verschillende cspe's in de leerwegen van het vmbo nemen ruim zestig-duizend leerlingen deel.

De naleving van regels en richtlijnen rond het afnemen van de examens is sterk verbeterd. Het percentage examinatoren dat de opdrachten op de juiste manier liet uitvoeren, steeg ten opzichte van 2013 met 15 procent. Ten opzichte van 2013 verbeterde de manier waarop de examinatoren de opdrachten lieten uitvoeren met 15 procent. Ongeveer 85 procent van de scholen voldoet vrijwel volledig aan de regels. De verklaring voor het verbeterde resultaat is dat de sector zich verder heeft geprofessionaliseerd. Examinatoren vinden de richtlijnen en informatie in de loop der jaren duidelijker geworden.

**Cspe toch nog te vaak niet op orde** • Toch voldeed 15 procent van de scholen dus nog niet aan de regels en richtlijnen. Op deze scholen is de betrouwbaarheid van de examinering aangetast. Te vaak konden opdrachten niet op de voorgeschreven manier worden afgelegd, legden kandidaten het examen niet op eigen kracht af of werd het examen niet volgens de voorgeschreven norm beoordeeld. Om deze zaken te verbeteren, moeten scholen en besturen examinatoren voldoende faciliteren en zorgen dat de examenprocessen geborgd zijn.

**Meer meldingen onregelmatigheden bij centrale examens** • In examenjaar 2016 werden in het gehele voortgezet onderwijs in totaal ongeveer 1,2 miljoen centrale schriftelijke examens afgelegd. Over de afname van de examens zijn 607 onregelmatigheden gemeld bij de inspectie. Vanwege deze onregelmatigheden moesten 1.370 rekentoetsen en examens geheel of gedeeltelijk opnieuw afgelegd worden in een volgend tijdvak. Dit is een stijging ten opzichte van vorig jaar, toen in totaal 850 examens en rekentoetsen zijn overgedaan.

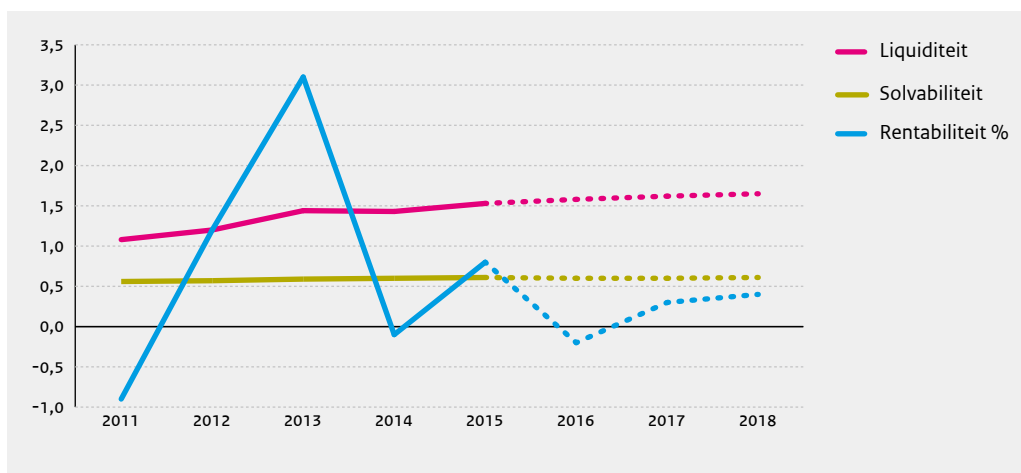
**Vooral problemen van technische aard** • Meestal ging het om onregelmatigheden van technische aard: uitval van de netwerkverbinding, stroomstoringen en hard- en softwareproblemen. Voor 23 leerlingen is in 2016 een examen geheel of gedeeltelijk ongeldig verklaard vanwege onregelmatigheden die een personeelslid had aangebracht. Daarnaast komen nog steeds 'slordigheden' voor: te weinig tijd of onrust in de examenzaal, verkeerd examen afgenomen, inzet van hulpmiddelen die wel of juist niet gebruikt mochten worden, examenwerk dat buiten de zaal is geweest. Op het voorkomen van deze slordigheden zouden schoolleidingen sterker kunnen sturen.

## Kwaliteit van de financiën

**Positief resultaat** • De besturen van de scholen voor voortgezet onderwijs hebben een negatief exploitatieresultaat in 2011 weten om te buigen in positieve resultaten in de jaren daarna. Werd in 2014 nog min of meer een nulresultaat bereikt, in 2015 waren de lasten weer behoorlijk lager dan de baten: resultaat 61 miljoen euro. De raming van de lasten en baten laat zien dat de besturen ook in de komende jaren rekening houden met (gemiddeld) licht positieve resultaten.

**Stabiele ontwikkeling** • De gemiddelde solvabiliteit van de besturen in het voortgezet onderwijs lag in 2015 bijna 9 procent hoger dan in 2011; de ontwikkeling van de rentabiliteit in het tijdvak 2011-2015 laat zich ook zien in de ontwikkeling van de solvabiliteit. Het vermogen om op de langere termijn te kunnen voldoen aan de betalingsverplichtingen blijft volgens het meerjarenperspectief op een constant niveau (figuur 3.1a) (Inspectie van het Onderwijs, 2016c).

**Figuur 3.1a** Ontwikkeling financiële kengetallen in het voortgezet onderwijs in de periode 2011-2018



Bron: DUO, 2016

**Verschillen in buffers** • Er zijn grote verschillen in de financiële reserves bij verschillende soorten besturen. De kleine besturen houden veel ruimere marges aan dan grote besturen. De 30 procent kleinste besturen heeft in 2015 een liquiditeit die meer dan het dubbele is van die van de hoogste 30 procent. Ook bij de andere kengetallen, behalve solvabiliteit, is die neiging duidelijk (Inspectie van het Onderwijs, 2016c).

**Aantal fte's groeit weer** • De negatieve rendementen waren in 2011 reden voor kostenbesparingen. Ondanks de stijging van de aantallen leerlingen was vanaf dat jaar sprake van een stevige personeelsreductie. Inmiddels laat het aantal fte's weer een stijging zien naar uiteindelijk 87.937 fte in 2015. De reductie van 2011 is echter nog niet geheel gecorrigeerd (Inspectie van het Onderwijs, 2016c).

**Minder vaak aangepast toezicht** • Sinds 2014 daalt het aantal besturen onder aangepast financieel toezicht licht. Op 1 augustus 2016 stonden nog elf besturen onder verscherpt toezicht. Vier besturen staan hier al langer dan drie jaar onder. Er is geen relatie tussen het aangepast financieel toezicht en de krimp van het leerlingenaantal in sommige gebieden. Besturen in krimpgebieden gebruiken op dit moment voldoende de mogelijkheden om financieel gezond te blijven (Inspectie van het Onderwijs, 2016c).



## 3.2 Didactische kwaliteit

**Vaker feedback aan leerlingen** • Leraren leggen bijna altijd goed uit; maar in 6 procent van de lessen was dat het afgelopen jaar niet het geval (tabel 3.2a). Ten opzichte van vorig schooljaar zijn leerlingen vaker actief betrokken bij de les. Vaart en afwisseling in de les spelen hierbij een belangrijke rol. We zien dat leraren in hun lessen vaker dan voorheen feedback geven op de leeractiviteiten van de leerling. Op deze didactische kernpunten zijn er nauwelijks verschillen tussen lessen. In het vwo zijn de kernpunten van de didactiek vaker op orde dan in de beroepsgerichte leerwegen van het vmbo.

**Tabel 3.2a** Percentage lessen waarin het didactisch handelen onvoldoende is, in de periode 2013/2014-2015/2016 (n 2015/2016=1.806)\*

	2013/2014	2014/2015	2015/2016
De leerlingen maken efficiënt gebruik van de onderwijstijd.	12	14	11
De onderwijsactiviteit heeft een doelgerichte opbouw.	17	26	24
De leerlingen krijgen een begrijpelijke uitleg.	6	5	6
De leerlingen zijn actief betrokken.	18	22	16
De leerlingen krijgen effectieve feedback op hun leerproces.	26	28	24

\*significante verschillen ten opzichte van het voorafgaande jaar zijn vetgedrukt

Bron: Inspectie van het Onderwijs, 2016

**Tijdverlies in grote klassen** • In klassen groter dan 25 leerlingen vindt significant meer tijdverlies plaats dan in kleinere klassen. Vooral in de havo en in de onderbouw van het vwo komen nog grotere klassen voor (OCW, 2016). Het gaat dan om klassen met meer dan 30 leerlingen. De gemiddelde groepsgrootte is stabiel, maar de omvang verschilt sterk per schoolsoort en vakles: bij de kernvakken zijn de klassen groot, bij praktijkvakken in het vmbo kleiner. Scholen hebben onderwijskundige en financiële redenen om klassen groter of kleiner te maken. Zeer grote klassen bevorderen de effectiviteit van de les niet.

**Leraren kennen mogelijkheden leerlingen** • Voor leerlingen die sterk van het gemiddelde afwijken, bieden scholen buiten de les steeds meer extra activiteiten als ondersteuningslessen of plusactiviteiten aan. De meeste leraren willen ook tijdens de les rekening houden met de verschillen tussen de leerlingen. Zij zijn zich ook bewust van die verschillen. Ze kennen steeds beter de cognitieve mogelijkheden van hun leerlingen. Op 85 procent van de scholen weet de leraar per leerling of groep leerlingen te benoemen wat de hiaten zijn of juist de voorsprong is in de cognitieve vaardigheden. Bijna alle leraren geven aan in de les rekening te houden met de cognitieve verschillen tussen de leerlingen. Maar in lesobservaties zien inspecteurs dat dat niet in elke les gebeurt en niet in elke les evenveel. Door bijvoorbeeld in de klas rond te gaan en vragen te beantwoorden geven zij aanvullende instructie. De differentiatie heeft daarmee een wat toevallig karakter.

**Meer afstemming tijdens de les nodig** • Nu er zoveel voorkennis over de leerlingen beschikbaar is, zou het goed zijn als leraren tijdens de les en ook al bij de lesvoorbereiding vaker en structureler rekening houden met verschillen tussen leerlingen. Zo zouden leraren voor de betere leerlingen al verwerkingsopdrachten kunnen voorbereiden die meer zelfstandigheid vereisen. We zien nu in minder dan de helft van de lessen dat leraren van tevoren bedachte vormen van interne differentiatie toepassen, zoals verlengde instructie of speciale opdrachten voor bepaalde groepen leerlingen (tabel 3.2b). Alleen bij de creatieve en de beroepsgerichte vakken komen deze vormen van differentiatie in meer dan de helft van de lessen voor. Door de jaren heen is er ook weinig ontwikkeling op dit vlak te zien. Als leraren onvoldoende differentiëren in instructie en verwerkingsopdrachten, bieden zij de bovengemiddelde leerlingen te weinig extra uitdaging, terwijl leerlingen met achterstanden niet altijd de aandacht krijgen die zij nodig hebben.

**Tabel 3.2b** Percentage lessen waarin de afstemming onvoldoende is, in 2013/2014-2015/2016 (n 2015/2016=1.806)\*

	2013/2014	2014/2015	2015/2016
De leraren stemmen de instructie af op verschillen tussen leerlingen.	53	57	55
De leraren stemmen de verwerking af op verschillen tussen leerlingen.	61	59	57

\*significante verschillen ten opzichte van het voorafgaande jaar zijn vetgedrukt  
Bron: Inspectie van het Onderwijs, 2016

**Redenen gebrek aan afstemming** • Hoewel veel gegevens over de leerlingen uit leerlingvolgsystemen beschikbaar zijn, geeft bijna een kwart van de leraren aan deze gegevens inderdaad weinig te gebruiken om te differentiëren in de les. Daarvoor geven zij een aantal redenen. Belangrijk zijn onder meer het aantal leerlingen, de beschikbare voorbereidingstijd voor de lessen, de mogelijkheden van het klaslokaal en kennis over het niveau en de leerstijl van de leerlingen. Ook de visie van docenten op lesgeven is van belang voor differentiëren.

**Voorstructurering gegevens** • Schoolleiders geven ook aan dat het zeer belangrijk is dat leraren voldoende kennis hebben van het niveau en soms ook de leerstijl van de leerlingen om voldoende te kunnen differentiëren. Het lijkt van belang dat scholen de gegevens van de leerlingen zó beschikbaar stellen, dat een leraar daar met weinig voorbereidingstijd in de les gebruik van kan maken. Op enkele scholen worden de gegevens uit eerdere toetsen voorgestructureerd aan de leraren aangeboden. Dat helpt leraren om in de les bewuster met de verschillen tussen leerlingen om te gaan.

**Collegiale visitatie kan helpen** • Wat moet er gebeuren om te zorgen dat leraren de verschillende vormen van differentiatie vaker inzetten? Uit gesprekken met het onderwijspersoneel blijkt dat er weinig eenduidigheid over de inhoud van het begrip 'differentiëren' en onvoldoende draagvlak voor de invulling ervan zijn. Ook moet er veel meer aandacht worden besteed aan de genoemde belemmerende factoren. Goede voorbeelden van professionalisering kunnen daarbij helpen. Het aan en van elkaar leren als collega's binnen de muren van een school heeft daarbij de voorkeur van leraren (tabel 3.2c). Deze vormen worden nog lang niet op alle scholen toegepast.

**Tabel 3.2c** Voorkeur van leraren voor scholingsactiviteiten gericht op het omgaan met verschillen (n=693)

	Percentage
Lesbezoek aan collega's van de eigen school (good practices)	59
Collegiale consultatie/Feedback van collega's	54
Scholingsactiviteiten op individueel niveau	52
Lesbezoek van collega's van de eigen school	48
Scholingsactiviteiten in teamverband	44
Bezoeken van conferenties en seminars	35

Bron: Inspectie van het Onderwijs, 2016

### 3.3 Professionalisering

#### Vanuit de leraar

**Scholing op basis van evaluatie** • Leraren scholen zich zowel gericht op de eigen beroepsontwikkeling als op de ontwikkeling van de schoolorganisatie. Als zij zich scholen om zelf beter te functioneren, gebeurt dat meestal op basis van een evaluatie van hun huidige beroepsmatige gedrag en handelen. De schoolleiding en collega's leggen dan lesbezoeken af en combineren die met nagesprekken. Soms zijn er ook uitkomsten uit tevredenheidspeilingen bij leerlingen en/of ouders over het functioneren van de leraar beschikbaar.

**Evaluatie steeds gebruikelijker** • Zo'n evaluatie van het functioneren van de leraar is inmiddels op driekwart van de scholen gebruikelijk (tabel 3.3a). Op scholen waar dit niet of niet grondig genoeg gebeurt, hebben leraren onvoldoende zicht op hun sterke en zwakke pedagogische en didactische competenties. Bij een goede persoonlijke evaluatie gaat het niet alleen over de geobserveerde les(sen), maar ook over de behaalde resultaten in het onderwijs. Overigens was het evalueren van het persoonlijk functioneren van de leraar tot enkele jaren geleden geen gemeengoed in het voortgezet onderwijs. Zo werden functioneringsgesprekken toen vooral met nieuwe leraren gehouden (Inspectie van het Onderwijs, 2013).

**Tabel 3.3a** Scholen waar de leraren de kwaliteit van het onderwijs evalueren (n=110)

	Percentage
Leraren(teams) evalueren hun handelwijze binnen en buiten de les door middel van lesobservaties (peer review), leerlingtevredenheidsenquêtes, leerlingenpanels, oudergesprekken en ouderenquêtes.	75
Leraren(teams) hebben een reëel zicht op hun sterke en zwakke pedagogische en didactische competenties.	58
Leraren(teams) maken gebruik van de leerresultaten om de kwaliteit van hun onderwijsproces te beoordelen.	73

Bron: Inspectie van het Onderwijs, 2016

**Scholing gericht op doelen school** • De professionalisering van leraren kan ook gericht zijn op de profilering en ontwikkeling van de schooldoelstellingen. Wil een school zich bijvoorbeeld profileren op het gebied van onderwijs voor hoogbegaafden, dan zullen leraren de daartoe vereiste vaardigheden moeten tonen. Ook deze vaardigheden zullen dan onderwerp van evaluatie en ontwikkeling zijn. Op ruim de helft van de scholen wordt het functioneren van een leraar gekoppeld aan de schooldoelstellingen. Bij deze vorm van professionalisering horen vooral teamgerichte activiteiten, waarbij leraren vaardigheden aanleren die bij de schooldoelstellingen passen.

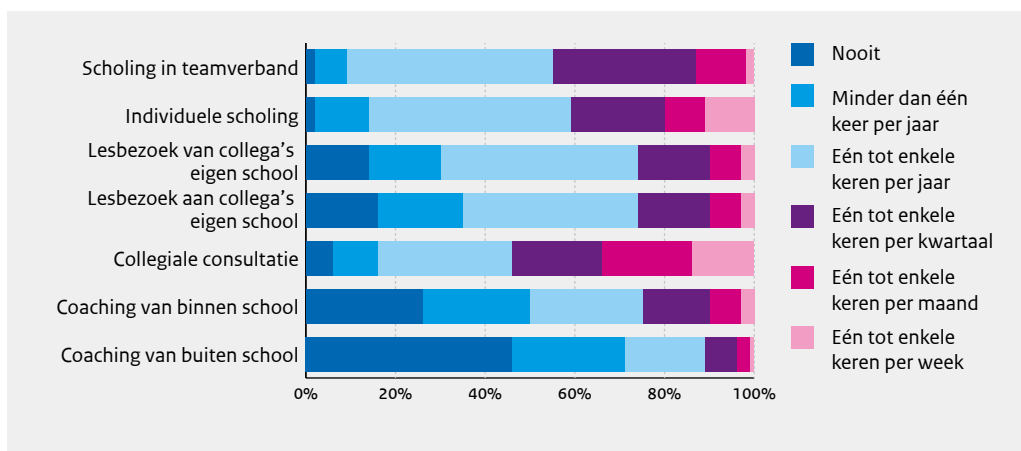
**Schooldoelstellingen niet altijd terug te zien in handelen leraren** • Op meer dan een kwart van de scholen handelen de leraren niet conform de afspraken over visie, ambitie en gekozen concept (tabel 3.3b). Een mogelijke oorzaak is dat de visie of ambitie niet gepaard gaat met duidelijk geformuleerde doelen rond het didactisch handelen en de opbrengsten. Dat bemoeilijkt de communicatie tussen schoolleiding en leraren en tussen leraren onderling over de manier waarop ze de visie van de school moeten realiseren. Op meer dan een derde van de scholen leidt een gekozen visie of concept niet tot een aangepaste invulling van het onderwijsproces.

**Tabel 3.3b** Scholen waar leraren het onderwijs laten aansluiten bij de onderwijsvisie (n=110)

	Percentage
Leraren handelen binnen en buiten de klas in lijn met de gemaakte afspraken rond visie, ambitie en gekozen concept.	72
Leraren(teams) formuleren doelen rond het pedagogisch en didactisch handelen en de opbrengsten (passend bij de doelen van de school).	46
Leraren(teams) ontwerpen – waar nodig – het onderwijsproces (passend bij de doelen van de school).	62

Bron: Inspectie van het Onderwijs, 2016

**Variëteit in scholingsactiviteiten** • Of ze nu hun eigen beroepsvaardigheid willen versterken of de schooldoelstellingen willen helpen realiseren, leraren werken op veel verschillende manieren aan de ontwikkeling van hun professionele vaardigheden. De frequentie van deze activiteiten verschilt echter sterk. Het accent ligt nog vaak op individuele scholingsactiviteiten, maar het aantal team-scholingen neemt toe. Opmerkelijk is dat het leren van elkaar in school door middel van onderling lesbezoek, collegiale consultatie of coaching nog betrekkelijk weinig voorkomt (figuur 3.3a), terwijl deze vorm van (team)leren wel effectief lijkt te zijn (Onderwijsraad, 2016; Evers, Kreijns en Van der Heijden, 2016).

**Figuur 3.3a** De frequentie waarin leraren professionaliseringsactiviteiten uitvoeren (in percentages, n=879)

Bron: Inspectie van het Onderwijs, 2016

### Vanuit de schoolleiding

**Beperkt zicht op ontwikkelingsdoelen leraren** • De schoolleiding moet een weg vinden tussen twee doelstellingen van de professionalisering van het personeel: enerzijds de beroepsontwikkeling van de individuele personeelsleden en anderzijds de ontwikkeling van de schoolorganisatie met het personeel als geheel. Om het eerste doel te bereiken, moeten schoolleiders de ontwikkelingsdoelen van de individuele personeelsleden in kaart brengen. Daarvoor inventariseren zij wat de leraren nodig hebben om hun bekwaamheden te onderhouden en te verbeteren. Vier op de vijf schoolleiders legt hiertoe jaarlijks lesbezoeken af en houdt functioneringsgesprekken, waarin zij bespreken hoe de leraar de kwaliteit van het geobserveerde onderwijs kan verbeteren. De overige schoolleiders benutten daarvoor andere kanalen of bespreken die kwaliteit niet regelmatig. De bekwaamheidsdossiers zijn op veel scholen nog in ontwikkeling. Daarin zitten bijvoorbeeld nog niet een persoonlijk ontwikkelplan, een beschrijving van de loopbaan van de leraar of een competentieprofiel. Ook zien we dat maar een kwart van de schoolleiders leraren stimuleert zich in te schrijven in het lerarenregister.

**Vertaling schooldoelen naar leraren kan beter** • Schoolleiders doen er goed aan hun visie over wat de school wil bereiken met haar onderwijs, samen met de leraren, uit te werken in concrete en observeerbare normen voor het handelen binnen en buiten de klas. Nu doen schoolleiders dat maar op twee vijfde van de scholen. Deze onduidelijkheid over wat van de leraar wordt verwacht, kan een reden zijn waarom de professionalisering minder oplevert dan de schoolleider hoopt. Daarnaast lijkt winst te behalen in een specifiekere aanpak voor groepen of individuele leraren op basis van hun ontwikkelpunten. Ook professionalisering op het niveau van de (deel)teams en de vakgroepen kan veel opleveren. Schoolleiders spreken deze groepen nog te weinig aan op de specifieke doelstellingen van hun professionalisering.

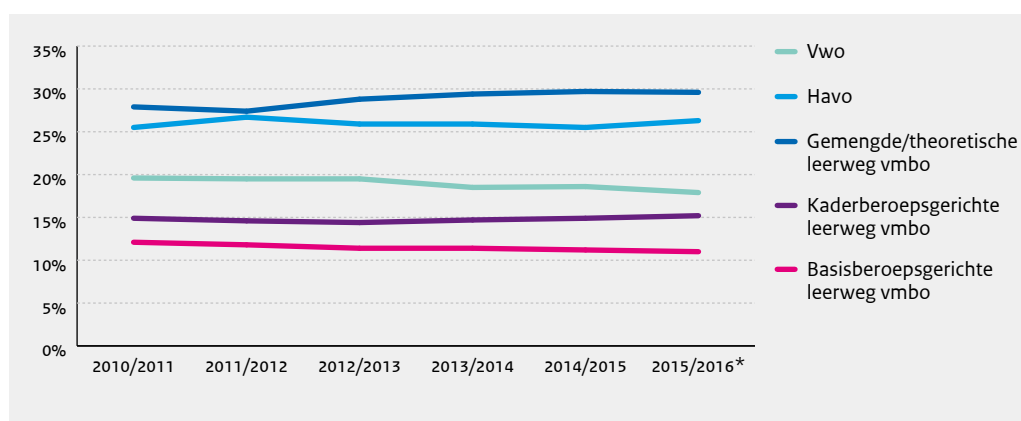
**Gedeelde opleidingsambities** • Driekwart van de schoolleiders geeft aan dat zij een scholingsplan hebben ontwikkeld om de schooldoelstellingen met het personeel als geheel te bereiken. De invloed van de leraren op de totstandkoming van dit opleidingsplan verschilt. Meestal stelt de schoolleiding en/of het bestuur de opleidingsambities voor het opleidingsplan op. Soms ligt het initiatief daartoe bij de leraren. Dan is de kans groter dat het personeel zich eigenaar voelt van het professionaliseringsbeleid. Inspecteurs stelden vast dat op scholen waar duidelijkheid en eensgezindheid over de ontwikkelrichting en profilering van de school bestaat, de twee doelen van professionalisering nauwelijks spanning opleveren. Op deze scholen heerst een op continue verbetering gerichte schoolcultuur (zie ook Schenke, Heemskerk, Lockhorst en Oomens, 2016; OECD, 2016c; Verbiest, 2010).

### 3.4 Onderwijsresultaten

#### Leerresultaten

**Minder vwo-gediplomeerden** • Het aantal leerlingen in het voortgezet onderwijs stijgt nog steeds. Waar in eerdere jaren relatief steeds meer leerlingen naar havo of vwo gingen, is dit aandeel sinds 2013 weer licht aan het dalen. Dit zien we terug in het percentage gediplomeerden. Van alle gediplomeerden in 2016 was 44 procent afkomstig uit havo of vwo. In 2012 was dat nog 46 procent (figuur 3.4a). Dit komt vooral door een daling van het aantal leerlingen dat een vwo-diploma haalt. De resultaten in termen van examencijfers zijn redelijk stabiel (bijlage 3, tabel 1); het slaagpercentage steeg de afgelopen jaren van 89,8 in 2012 naar 92,6 procent in 2015. In 2016 is het slaagpercentage 92,7 procent (DUO, 2016).

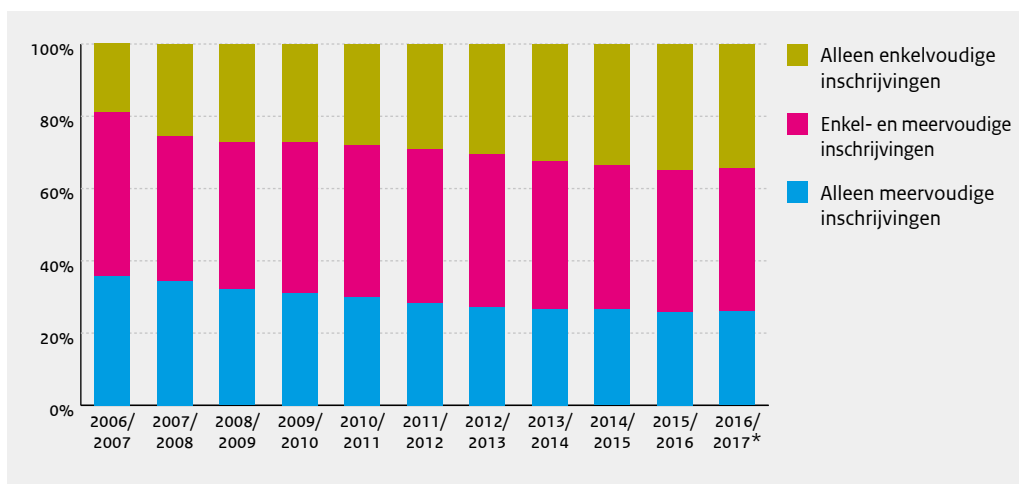
**Figuur 3.4a** Percentage gediplomeerden per schoolsoort ten opzichte van het totaal aantal gediplomeerden in de periode 2010/2011-2015/2016 (n 2016=182.480)



\*gegevens gebaseerd op voorlopige cijfers  
Bron: Inspectie van het Onderwijs, 2016

**Minder enkelvoudige plaatsing** • Opvallend bij de veranderingen in het aandeel leerlingen bij havo en vwo, is dat in 2016 aan het eind van de basisschool voor het eerst weer meer brede adviezen worden gegeven. Het aantal scholen voor voortgezet onderwijs dat alleen maar enkelvoudige inschrijvingen registreert, is in schooljaar 2016/2017 voor het eerst in jaren licht afgenomen (figuur 3.4b). Dit onderbreekt de stijgende lijn in enkelvoudige adviezen en plaatsing in homogene brugklassen die vanaf 2006/2007 zichtbaar was.

**Figuur 3.4b** Percentage vestigingen met enkel- en/of meervoudige inschrijvingen van leerlingen in het eerste leerjaar in de periode 2006/2007-2016/2017 (n 2016/2017=1.375)



\*gegevens gebaseerd op voorlopige cijfers  
Bron: Inspectie van het Onderwijs, 2016

**Weinig gebruik herkansing** • Bij het eindexamen kunnen leerlingen vakken herkansen, ook als ze voor een vak al een voldoende hebben behaald. Niet veel leerlingen maken van deze mogelijkheid gebruik: 4 à 6 procent van alle examens wordt herkanst. Opmerkelijk is dat in de kaderberoepsgerichte leerweg van het vmbo leerlingen het vaakst van deze mogelijkheid gebruikmaken. Zij doen dat dan vooral voor de beroepsgerichte vakken. Binnen het vwo wordt iets vaker herkanst dan binnen de havo, maar de verschillen zijn klein. De herkansing van de vakken levert hier overigens maar een kleine verbetering op.

Het aantal vwo-leerlingen dat slaagt met een gemiddeld eindexamencijfer van 8 of hoger is alleen bij de categoriale gymnasia substantieel: bij een kwart van deze scholen ligt dit percentage hoger dan tien procent. In totaal scoorde 4,3 procent van de vwo-leerlingen gemiddeld een 8 of hoger voor het centraal examen. Dat was ook vorig jaar zo.

**Rekentoets beter gemaakt** • Bijna 95 procent van de leerlingen in het vwo haalde in 2016 een voldoende voor de rekentoets, een stijging ten opzichte van 2015. In het vwo telt de uitslag mee in de slaag-/zakregeling. Ook in de andere schoolsoorten is het aantal leerlingen met een voldoende voor de rekentoets in 2016 gestegen ten opzichte van vorig jaar. Het gemiddelde cijfer voor het vak laat vooral in de gemengde/theoretische leerweg van het vmbo een flinke stijging zien, maar daar is een andere normering toegepast dan in 2015. In de andere schoolsoorten is die stijging veel minder sterk. In de basisberoepsgerichte leerweg van het vmbo en de havo ligt het gemiddelde nog onder de 6.

**Tabel 3.4a** Resultaten rekentoets per schoolsoort in 2014/2015 en 2015/2016 (n 2015/2016=197.433)

	Percentage voldoende (5,5 of hoger)		Gemiddeld cijfer	
	2014/2015	2015/2016	2014/2015	2015/2016
Basisberoepsgerichte leerweg vmbo	51,8	66,7	5,6	5,9
Kaderberoepsgerichte leerweg vmbo	58,9	65,5	5,9	6,1
Gemengde/theoretische leerweg vmbo	69,4	88,2	6,3	7,0
Havo	53,8	59,7	5,8	5,8
Vwo	91,5	94,7	7,4	7,4

Bron: Inspectie van het Onderwijs, 2016

**Schoolverschillen in uitkomst rekentoets** • Er bestaan grote verschillen tussen afdelingen in het percentage leerlingen dat een voldoende haalt voor de rekentoets. Met name op vestigingen waar leerlingen examens doen voor de basis- of kaderberoepsgerichte leerweg van het vmbo en de havo is dit het geval. Dat duidt erop dat de kwaliteit van het rekenonderwijs erg verschilt per school of afdeling.

Schoolleiders bevestigen aan ons dat vooral wiskundedocenten dit vak geven, maar het gaat veelal ook om docenten met een andere bevoegdheid. Ruim een derde van deze docenten heeft geen cursus of nascholing voor dit onderwijs gevolgd.

**Prestaties dalen in internationaal perspectief** • Internationaal vergelijkend onderzoek (PISA) geeft aan dat Nederlandse vijftienjarigen voor de vakken wiskunde, leesvaardigheid en natuurwetenschappelijk onderwijs boven het OESO-gemiddelde presteren. Desondanks is over een langere periode bezien sprake van een daling bij wiskunde en natuurwetenschappelijk onderwijs. Nederland staat nu twaalfde op de ranglijst van OESO-landen bij lezen, elfde bij natuurwetenschappelijk onderwijs en zesde bij wiskunde. Andere landen halen ons in (OECD, 2016b).

### Praktijkonderwijs

**Uitstroom** • Op één na hebben alle scholen voor praktijkonderwijs basiskwaliteit. De schoolloopbaan van de leerlingen duurt gemiddeld vijf jaar, waarna zij doorstromen naar werk en/of vervolgonderwijs. Volgens de Uitstroommonitor gaat 32 procent van hen werken: 29 procent in een gewone baan en 3 procent in beschut werk (Platform Praktijkonderwijs, 2016). Nog eens 9 procent van de leerlingen gaat leren en werken combineren. Voor 33 procent van de leerlingen geldt dat zij doorleren, vaak aan een mbo-opleiding. Verder zijn er nog 12 procent 'overstappers'. Deze leerlingen gaan naar een andere school voor praktijkonderwijs, een vmbo-school of een school voor voortgezet speciaal onderwijs. 4 procent van de leerlingen gaat naar vormen van dagbesteding; voor 7 procent van de leerlingen geldt dat zij niet aan het werk zijn gegaan en ook niet meer op school zitten. Van 1 procent van de leerlingen weten de scholen niet wat hun uitstroombestemming was.





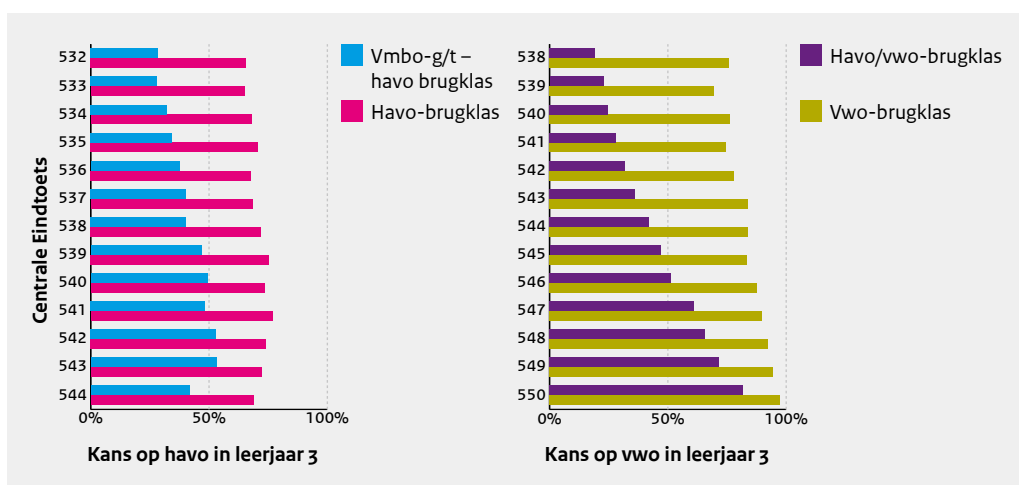
### 3.5 Kansengelijkheid

**Verschil in kansen** • In de Staat van het Onderwijs 2014/2015 zagen we dat er tussen leerlingen met lager opgeleide ouders en leerlingen met hoger opgeleide ouders vanaf het eind van de basisschool en in het voortgezet onderwijs grote verschillen in schoolloopbaan ontstaan, die vaak niet terug te leiden zijn tot cognitieve verschillen. Daarbij spelen verschillende factoren een rol. Hoger opgeleide ouders geven hun kinderen meer culturele bagage mee, waardoor ze beter presteren (Korpershoek, e.a., 2016). Bovendien hebben deze ouders in het algemeen hogere verwachtingen en kunnen zij hun kinderen helpen met bijvoorbeeld huiswerkbegeleiding. Leraren nemen deze factoren mee in hun advisering en geven leerlingen van hoger opgeleide ouders vaker het voordeel van de twijfel (Van de Werfhorst, Elffers en Karsten, 2015).

**Kansenongelijkheid bij advisering** • Aan het eind van de basisschool krijgen kinderen minder vaak een relatief laag schooladvies dan vorig jaar, gezien de uitslag van de Centrale Eindtoets. Dat geldt zowel voor kinderen van hoger opgeleide als voor kinderen van lager opgeleide ouders. Toch hebben kinderen van lager opgeleide ouders hun ongelijkheid in kansen nog niet ingehaald (zie hoofdstukken 1 en 2). Vooral de leerlingen uit lagere sociale milieus die heel hoog presteren, worden te laag geadviseerd. Zo krijgt 25 procent van de leerlingen uit deze groep die de op één na hoogste score op de Centrale Eindtoets haalden, niet het vertrouwen van de leraar dat hij of zij het vwo aankan. Dit is opmerkelijk, juist omdat deze leerlingen ondanks hun achtergrond toch zulke hoge prestaties hebben gehaald.

**Te weinig ambitieuze plaatsing** • Voor leerlingen met groeipotentieel – vooral leerlingen van lager opgeleide ouders of met een niet-westerse migratieachtergrond – is het van belang dat het onderwijs hen uitdaagt om hun talenten verder te ontwikkelen. Bij twijfel of een leerling beter op de havo of het vwo kan instromen, kan de school beter kiezen voor het vwo (Van de Werfhorst, Elffers en Karsten, 2015). Het positieve effect van hoge plaatsing blijkt ook uit onze cijfers. Een leerling die bijvoorbeeld op de Centrale Eindtoets een score van 544 haalt, heeft 80 procent kans om in de derde klas in het vwo te zitten als hij direct op het vwo geplaatst wordt. Start hij in een havo/vwo-brugklas, dan is die kans 40 procent (figuur 3.5a). Ditzelfde positieve effect van zo hoog mogelijke plaatsing zien we bij het vmbo.

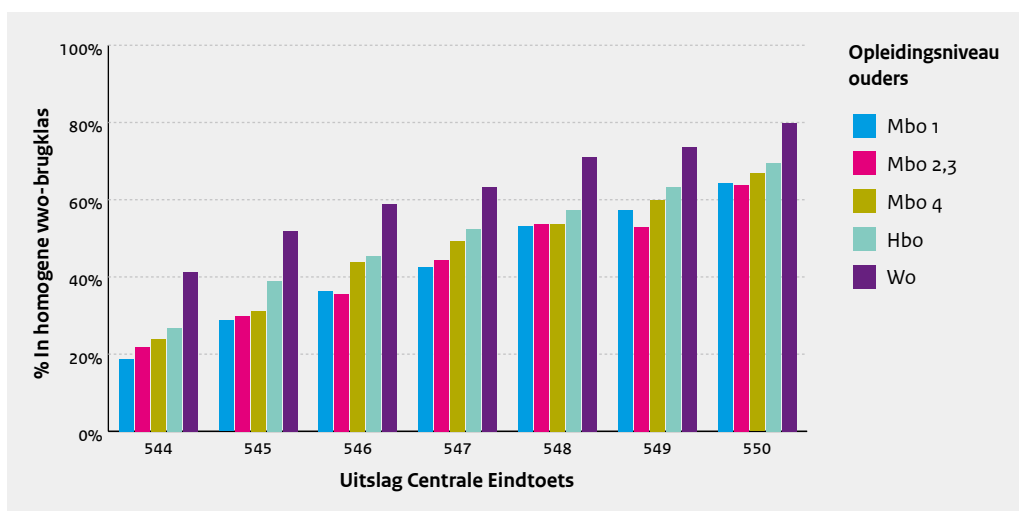
**Figuur 3.5a** Kans op havo en kans op vwo in leerjaar 3 naar uitslag Centrale Eindtoets (CET) en naar type brugklas (kans op havo n 2015/2016=17.815, kans op vwo n 2015/2016=48.446)



Bron: Inspectie van het Onderwijs, 2016

**Lagere plaatsing leerlingen met lager opgeleide ouders** • Leerlingen met lager opgeleide ouders worden vaker lager dan de toetscore geplaatst. Hierbij maakt een half niveau te lage plaatsing al erg veel uit. Zo heeft diezelfde leerling met een score van 544 19 procent kans op een plek in een homogene vwo-groep als hij lager opgeleide ouders heeft, terwijl die kans ruim 40 procent is als zijn ouders hoger opgeleid zijn (figuur 3.5b). Ook bij een vwo-score zoals 547 zijn er verschillen van 20 procent. De lagere plaatsing van kinderen met lager opgeleide ouders draagt bij aan de sociale ongelijkheid in hun onderwijscarrières (Van de Werfhorst, Elffers en Karsten, 2015).

**Figuur 3.5b** Plaatsing van leerlingen in een homogene vwo-brugklas naar resultaat Centrale Eindtoets en opleidingsniveau ouders in 2015/2016 (in percentages, n=28.997)



Bron: Inspectie van het Onderwijs, 2016

**Vooraf afstroom havo-advies** • Veel leerlingen wisselen tijdens de schoolloopbaan in het voortgezet onderwijs van opleiding. Een leerling gaat dan bijvoorbeeld van 2 havo over naar leerjaar 3 van de theoretische leerweg in het vmbo (afstroom). Of andersom: een leerling gaat van 1 havo naar 2 vwo (opstroom). Vooral leerlingen met een enkelvoudig havo-advies stromen verhoudingsgewijs vaak af (tabel 3.5a). Ook lukt het leerlingen met een advies 'gemengde/theoretische leerweg vmbo – havo' relatief niet vaak om het havoniveau te behalen.

**Tabel 3.5a** Positie in leerjaar 3 in 2015/2016 ten opzichte van basisschooladvies (in percentages, n=179.997)

	Afstroom ten opzichte van advies	Laagste niveau binnen dubbel advies	Plaats in leerjaar 3 gelijk aan enkelvoudig advies	Hoogste niveau binnen dubbel advies	Opstroom ten opzichte van advies
Vmbo-basis	-	-	73	-	27
Vmbo-basis/vmbo-kader	-	39	-	49	12
Vmbo-kader	19	-	61	-	20
Vmbo-kader / vmbo-g/t	9	41	-	48	2
Vmbo-g/t	18	-	71	-	11
Vmbo-g/t / havo	7	55	-	36	3
Havo	25	-	58	-	17
Havo/vwo	10	45	-	45	-
Vwo	14	-	86	-	-
<b>Totaal</b>	<b>15</b>	<b>11</b>	<b>54</b>	<b>10</b>	<b>10</b>

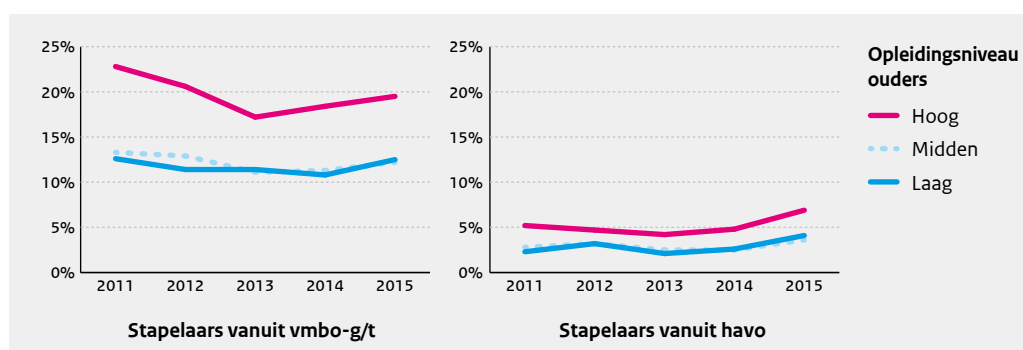
Bron: Inspectie van het Onderwijs, 2016

**Afstroom nadelig voor kanselijkheid** • Verschuivingen binnen de schoolloopbaan zijn gebaseerd op beslissingen van professionals op de scholen. Zij baseren zich weer op prestaties van leerlingen en inschattingen over hun capaciteiten en motivatie. Deze beslissingen pakken het meest nadelig uit voor leerlingen met lager opgeleide ouders. Zij hebben tussen leerjaar 1 en leerjaar 3 meer kans om af te stromen. Ook hebben zij minder kans om op te stromen dan medeleerlingen met hoger opgeleide ouders.

**Differentiatie leraren van belang** • Binnen een sterk gedifferentieerd schoolsysteem als het Nederlandse is het van belang dat leraren in staat zijn om hun leerlingen zodanig te ondersteunen dat zij de opleiding kunnen blijven volgen waarin zij geplaatst zijn of zelfs kunnen opstromen. Goed zicht op hun ontwikkeling en grote differentiatievaardigheden zijn een sleutel tot succesvolle doorstroming (OECD, 2016a). Eerder gaven we al aan dat het zicht krijgen op de ontwikkeling van leraren en het realiseren van differentiatie in de klas nog beter kunnen (zie 3.2 en 3.3). Dit werkt dus vooral in het nadeel van kinderen van ouders met een lagere opleiding.

**Verschillen in stapeling van opleidingen** • Leerlingen met lager opgeleide ouders kiezen minder vaak voor stapeling van vo-diploma's dan leerlingen van hoger opgeleide ouders (figuur 3.5c). Dit betekent in de praktijk dat zij ten opzichte van hun medeleerlingen vaker kiezen voor instroom in het middelbaar beroepsonderwijs dan – via stapeling binnen het voortgezet onderwijs – voor instroom in het hoger onderwijs.

**Figuur 3.5c** Percentage gediplomeerde doorstroom vmbo-g/t naar havo (n 2014/2015=53.750) en van havo naar vwo (n 2014/2015=45.780), naar opleiding ouders in de periode 2011-2015



Bron: Inspectie van het Onderwijs/CBS, 2016

### 3.6 Sociale kwaliteit

**Accent op maatschappelijk aspect** • Het gaat op school niet alleen om leren op het cognitieve domein. Ook persoonsvorming en sociale en maatschappelijke ontwikkeling vragen aandacht. De uitwerking die scholen in de praktijk aan dit onderwijs geven, hangt af van de manier waarop leraren dat invullen (Inspectie van het Onderwijs, 2016b). Scholen geven aan bevordering van burgerschap belangrijk te vinden. Ook nadenken over maatschappelijke vragen en aandacht voor diversiteit en vooroordelen vinden scholen belangrijk. Bij burgerschapsvorming in het voortgezet onderwijs ligt het accent dan ook bij de maatschappelijke aspecten van burgerschap. De sociale aspecten, zoals sociale vorming, spelen een minder grote rol.

**Maandelijks aandacht voor burgerschap** • Onderwerpen als andere culturen en democratie komen op vier op de vijf scholen maandelijks of vaker aan de orde. Aandacht voor burgerschap krijgt invulling bij maatschappijleer, levensbeschouwing en godsdienst, maar ook bij vakken als geschiedenis en aardrijkskunde. Ook in mentorlessen, projecten of via excursies komen burger-

schapsonderwerpen aan de orde. Daarnaast vinden scholen het schoolklimaat belangrijk voor realisering van sociale en maatschappelijke vorming.

**Inzet maatschappelijke stage** • Twee van de drie scholen zetten ook in 2015/2016 de maatschappelijke stage in, vaak in het tweede of derde leerjaar. Dat is iets minder dan het jaar daarvoor, toen de maatschappelijke stage nog een wettelijke vereiste was. De meeste scholen die de stage nu aanbieden geven aan dat ook volgend jaar van plan te zijn. Wel nam de omvang van de stage iets af.

**Kwaliteit burgerschapsvorming onvoldoende** • Hoewel scholen burgerschapsvorming belangrijk vinden en er op allerlei manieren aandacht aan besteden, maakt de inspectie zich zorgen over de kwaliteit van dit onderwijs. Het is weinig planmatig en doelgericht. De activiteiten hebben vaak het karakter van een lappendeken. Wij constateren dit al langere tijd. Een probleem is ook dat concrete leerdoelen ontbreken: scholen hebben vaak niet helder wat ze willen dat leerlingen moeten weten, kunnen en vinden als ze van school gaan. Ook weten scholen niet wat leerlingen van het onderwijs hebben geleerd. Daarom is het van belang dat de verdere ontwikkeling van burgerschapsonderwijs wordt versneld. Een doelgerichtere aanpak is nodig, waarin vanuit een doorgaande leerlijn wordt gewerkt om concrete leerdoelen te bereiken en scholen weten wat de resultaten van het onderwijs zijn.

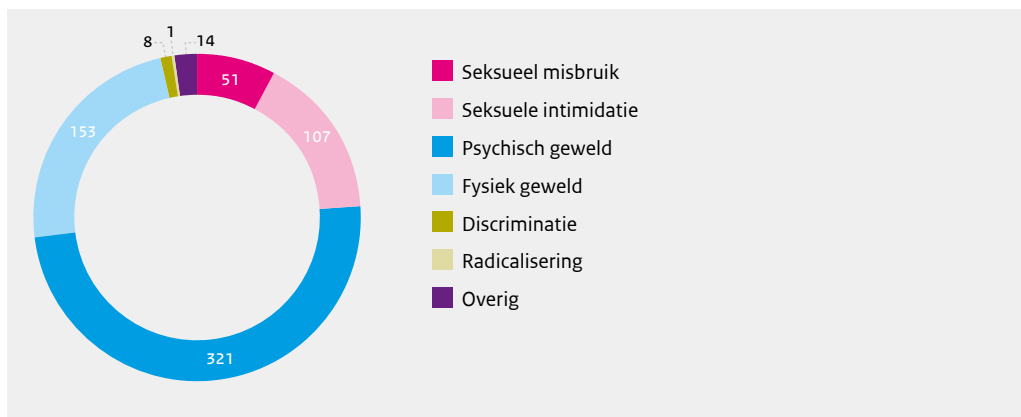
**Sociale veiligheid en pesten** • Scholen verschillen in de mate waarin leerlingen zich veilig voelen. Verreweg de meeste leerlingen zeggen zich veilig te voelen. 95 procent van de leerlingen antwoordt positief op de vraag naar veiligheid op school (Scholte, Nelen, De Wit en Kroes, 2016). Het aantal leerlingen dat met pesten te maken heeft, lijkt iets af te nemen: 8 procent zegt op school te worden gepest, waar dit twee jaar geleden nog 11 procent was (Scholte e.a., 2016). Het is belangrijk te blijven streven naar een school die voor alle leerlingen veilig is. De inspectie gaat met ingang van schooljaar 2016/2017 na of scholen invulling geven aan de wettelijke zorgplicht sociale veiligheid, door jaarlijks in kaart te brengen of leerlingen zich veilig voelen.

**Toename aantal schorsingen en verwijderingen** • Na een daling in schooljaar 2013/2014 stijgt het aantal schorsingen en verwijderingen de laatste twee jaar weer. In schooljaar 2015/2016 werden 672 gevallen van verwijdering bij ons gemeld. Daarnaast waren er 5.271 meldingen van schorsing. Dat is respectievelijk 8 en 15 procent meer dan in schooljaar 2014/2015. Een schorsing die langer duurt dan één dag moet bij de inspectie worden gemeld. Gemiddeld duurt een schorsing drie dagen. Driekwart van de meldingen heeft betrekking op jongens. Het vaakst gaat het om leerlingen uit het praktijkonderwijs en de basisberoepsgerichte leerweg van het vmbo. Zij zitten meestal in leerjaar 2 of 3. Het grootste deel van de meldingen is afkomstig van scholen uit de vier grote steden. Als reden voor de schorsing of verwijdering worden fysiek geweld tegen medeleerlingen, verbaal geweld tegen personeel en storend gedrag binnen de lessen het meest genoemd.

#### Meldingen vertrouwensinspecteurs

**Vooral meldingen geweld** • De meeste meldingen die vertrouwensinspecteurs krijgen, gaan over psychisch en fysiek geweld (figuur 3.6a). Bij psychisch geweld gaat het in meer dan de helft van de meldingen om pesten. Vier op de tien meldingen fysiek geweld gaan over (zware) mishandeling, gevolgd door dreiging met (fysiek) geweld. Psychisch en fysiek geweld, inclusief pesten, kunnen zeer ernstige gevolgen hebben. Het is van groot belang dat scholen en besturen actief aandacht besteden aan een doeltreffend veiligheidsbeleid, dat invulling geeft aan de wettelijke zorgplicht voor sociale veiligheid op school. Belangrijke onderdelen daarvan zijn een jaarlijkse monitoring van de veiligheidsbeleving van leerlingen en een veiligheidsbeleid dat aansluit bij wat zich in de praktijk van de school voordoet.

**Figuur 3.6a** Aantal meldingen vertrouwensinspecteurs voor het voortgezet onderwijs in 2015/2016



Bron: Inspectie van het Onderwijs, 2016

**Seksuele intimidatie relatief vaak door met taken belast persoon** • Ook seksuele intimidatie wordt vaak gemeld. In vier op de tien gevallen gaat het dan om ongewenste hinderlijke aanrakingen. Ongewenst gedrag via sociale media komt met ongeveer een op de drie meldingen ook veel voor. Opvallend is dat bij vier op de tien meldingen van seksuele intimidatie de beschuldigde een met taken belast persoon is.

### 3.7 Ondersteuning van leerlingen

**Overdracht soepeler** • Schoolleiders schatten dat ongeveer 20 procent van de leerlingen die in leerjaar 1 het voortgezet onderwijs instromen, behoefte heeft aan extra ondersteuning bij hun schoolloopbaan. Dit aandeel is al een aantal jaren ongeveer gelijk. Scholen voor voortgezet onderwijs weten dat op grond van de gegevens die zij van de basisschool bij de overdracht hebben gekregen. Deze overdracht verloopt steeds soepeler, omdat de leerlingvolgsystemen beter op elkaar zijn afgestemd en in verschillende regio's goed overleg is georganiseerd tussen het primair en voortgezet onderwijs.

**Ondersteuning en begeleiding positief** • De inspectie heeft het afgelopen jaar specifiek onderzocht op welke punten de begeleiding en ondersteuning van leerlingen goed verloopt en op welke punten het beter kan. Hierbij valt op dat het overgrote deel van de scholen in leerlingenbesprekingen en rapportvergaderingen benoemt op welke punten de leerling ondersteuning kan gebruiken (tabel 3.7a). Driekwart van de scholen formuleert welk aanbod zij de leerling gaan voorleggen. Een kwart doet dat onvoldoende. Het geformuleerde aanbod wordt vrijwel altijd ook gerealiseerd, maar de evaluatie van het effect laat op een derde van de scholen te wensen over.

**Veel leerlingen met dyslexie** • In het schooljaar 2015/2016 meldden scholen ruim twintigduizend leerlingen aan voor een afwijkende examenwijze vanwege dyslexie. Dit is 10,5 procent van het totale aantal leerlingen dat examen deed. Vooral in het vmbo lopen de percentages op tot boven de 10 procent. Bij het vwo-examen ging het om 6 procent van de leerlingen. Toch zijn deze percentages nog een onderschatting van het aantal leerlingen dat in het voortgezet onderwijs een dyslexieverklaring heeft. Uit een quickscan op ruim 250 scholen bleek dat op een op de zes scholen 15 procent of meer leerlingen over een dyslexieverklaring beschikt (Cuelenaere, 2016). Deze leerlingen krijgen meer tijd bij het maken van toetsen en kunnen eventueel gebruikmaken van auditieve ondersteuning of tekstverwerking. Internationaal onderzoek stelt echter dat het normaal is dat niet meer dan 10 procent van de leerlingen last heeft van ernstige dyslexie en niet op te lossen lees- en spellingsproblemen (Inspectie van het Onderwijs, 2016a).

**Tabel 3.7a** Percentage scholen waar de ondersteuning en begeleiding voldoende is in 2015/2016 (n=113)

Bepaling van de onderwijs- en ondersteuningsbehoefte	
De school benoemt per leerling of groep leerlingen wat hiaten zijn of juist de voorsprong is in cognitieve vaardigheden.	85
De school benoemt de leemtes in de sociaal-emotionele vaardigheden van leerlingen met ondersteuningsbehoeften.	83
De school bepaalt per leerling of groepen leerlingen (door aanvullende diagnostiek) welk extra aanbod nodig is.	75
De school bepaalt per leerling of groepen leerlingen (door aanvullende diagnostiek) wat hun ondersteunings- en instructiebehoefte is.	78
De school bepaalt per leerling of groepen leerlingen (door aanvullende diagnostiek) welke sociaal-emotionele begeleiding nodig is.	77
Planmatige uitvoering van de ondersteuning	
Er zijn maatregelen getroffen (bijvoorbeeld verlenging leertijd, remedial teaching, hulpklassen, ondersteuningslessen, faalangstrainingen) voor zowel cognitieve als sociaal-emotionele ondersteuning voor alle leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben.	96
De school voert die maatregelen uit.	96
De school evalueert de effectiviteit van de genomen maatregelen en past de geboden ondersteuning aan.	66

Bron: *Inspectie van het Onderwijs, 2016*

**Scholingsvragen** • De afgelopen twee jaar hebben veel leraren professionaliseringsactiviteiten gevolgd gericht op de invoering van passend onderwijs: cursussen in handelingsgericht werken en omgaan met gedrags-, sociaal-emotionele en cognitieve problemen. Toch zouden de meeste docenten zich graag verder bekwamen in het geven van passende ondersteuning en begeleiding. Zij hebben vooral behoefte aan verdere professionalisering gericht op gedrag en de sociaal-emotionele ontwikkeling.

### 3.8 Groen vmbo

**Ministerie van EZ verantwoordelijk** • Het ministerie van Economische Zaken is beleidsverantwoordelijk voor het onderwijs in de sector landbouw. Vanwege deze uitzonderingspositie is in deze paragraaf aangegeven op welke onderwerpen het groene vmbo afwijkt van het overig vmbo.

**Positieve ontwikkeling kwaliteit** • De kwaliteit van het onderwijs van het groene vmbo ontwikkelt zich net als in de rest van het vmbo positief. Op 1 september 2016 is de kwaliteit in alle groene afdelingen in de basisberoepsgerichte leerweg op orde. Het aantal zwakke kaderberoepsgerichte leerwegen is met twee even hoog als vorig jaar. De gemengde/theoretische leerweg van het groene vmbo heeft een flinke inhaalslag gemaakt. Het aantal zwakke afdelingen is een stuk lager dan vorig jaar. Toch is het met 10 procent nog hoger dan in het gehele vmbo, waar dit percentage op ruim 4 procent ligt.

**Lichte daling slaagpercentages** • Het slaagpercentage van elk van de leerwegen in het groene vmbo is ten opzichte van vorig jaar iets gedaald. In het overige vmbo was er sprake van gelijkblijvende slaagpercentages. De slaagpercentages van het groene vmbo zijn wel nog altijd iets hoger dan die van het overige vmbo. In 2016 ligt dit percentage voor het groene vmbo op 95,9 procent en voor het overige vmbo op 95,1 procent.

### 3.9 Nabeschouwing

**Moeite om uitkomsten op peil te houden** • Goede resultaten behalen vergt grote inspanningen van alle betrokkenen: schoolbesturen, schoolleidingen, onderwijzend en niet-onderwijzend personeel. Gelukkig kunnen zij steeds meer gebruikmaken van instrumenten die hun direct of indirect feedback geven op hun handelen: leerlingvolgsystemen, betere toetsen en analyses van toetsresultaten, lesobservaties, portfolio's en tevredenheidspeilingen. Scholen die deze kwaliteitszorgsystemen vaak gebruiken, signaleren problemen sneller en zijn in staat gericht bij te sturen. Er zijn echter scholen waar de context niet meewerkt om tot goede resultaten te komen. Voor deze situatie zou meer aandacht moeten zijn.

**Lessen kunnen beter** • De verschillen tussen scholen met basiskwaliteit zijn groot. Ondanks de basale algemene kwaliteit van scholen kunnen we niet zeggen dat de kwaliteit van de lessen altijd hoog is. Een deel van de lessen voldoet niet aan een of meer van de didactische basiseisen. Complexere didactische vaardigheden zoals differentiëren weet slechts een minderheid van de leraren regelmatig in de lessen toe te passen. Dit betekent dat niet alle talenten van de leerlingen benut worden of dat leerlingen niet altijd voldoende ondersteuning krijgen. Waarom zien we op dit vlak zo weinig vooruitgang? Daaraan liggen oorzaken van verschillende aard ten grondslag: onbegrip over de verwachtingen, inadequate scholing, onvoldoende voorbereidingstijd, hier en daar grote klassen en weinig betrokken leerlingen, onvoldoende mogelijkheden voor zelfreflectie en handelingsverlegenheid bij leraren. Er moet meer gebeuren om de kwaliteit van de lessen verder omhoog te brengen.

**Professionalisering nog niet adequaat genoeg** • Professionalisering is noodzakelijk om die kwaliteitsslag te kunnen maken. Een lastig punt daarbij is dat schoolleiders en leraren niet altijd hetzelfde denken over de vraag hoe zij kunnen zorgen voor beter onderwijs. Termen als 'maatwerk', 'differentiatie' en 'gepersonaliseerd leren' roepen verschillende, soms tegengestelde associaties op: binnen of buiten de klas, wel of niet met digitale leermiddelen, wel of niet met individuele taken voor leerlingen? Als onduidelijk is wat deze termen precies betekenen en vooral wat hiervoor in de dagelijkse praktijk nodig is, kan van adequate professionalisering geen sprake zijn. Maar er zijn meer complicerende factoren. Collegiale visitatie bij leraren onderling is nog geen gewoonte. Daardoor krijgen veel leraren weinig concrete feedback op hun handelen. Zij hebben daardoor onvoldoende zicht op hun eigen competenties. Hoewel de hoeveelheid professionaliseringactiviteiten in scholen aantoonbaar is toegenomen, leiden ze door dit soort factoren tot onvoldoende verbeteringen in de kwaliteit van de lessen.

**Ambities en samenwerking leraren** • Meer dan voorheen wordt van leraren verwacht dat ze hun functioneren evalueren en op grond daarvan de noodzakelijke scholingen volgen. Met de invoering van opbrengstgericht werken wordt van leraren daarnaast verwacht dat ze de resultaten van leerlingen nauwkeurig analyseren en er conclusies uit trekken voor de opzet en inhoud van de lessen. Dat kost voorbereidingstijd. Vakwerkplannen en toetsen moeten nauwkeurig op elkaar worden afgestemd. Het creëren van een open en veilig schoolklimaat doet een beroep op tactische en sociale vermogens. Gezamenlijke ambities en goede onderlinge samenwerking, zoals we die bijvoorbeeld in excellente scholen zien, kunnen leraren helpen om deze verwachtingen waar te maken.

**Ook leerlingen verwachten veel** • Er bestaan grote verschillen in achtergrond, in cognitieve vermogens en in ondersteuningsbehoeften van leerlingen. Leerlingen – en hun ouders – verwachten dat leraren met deze verschillen rekening houden. Zij vragen individuele aandacht in en buiten de les, ondersteuning bij wat zij moeilijk vinden en veel begrip als zij hun schoolwerk om uiteenlopende redenen thuis niet hebben kunnen doen. Leraren en mentoren weten hiermee niet altijd goed om te gaan, wat soms tot conflicten leidt. Scholen en leerlingen (en hun ouders) zouden duidelijker moeten afspreken wat zij van elkaar mogen verwachten.

**Uitdaging** • In sommige regio's zijn er moeilijk vervulbare vacatures voor met name de bètavakken. Ook de instroom in de lerarenopleidingen en het aandeel gediplomeerden laat relatief weinig aankomend docenten met een natuur en/of technisch profiel zien. Gezien de in internationaal opzicht dalende prestaties op het gebied van wiskunde en natuurkunde ligt hier voor het voortgezet onderwijs een grote uitdaging.

# Literatuur

- Evers, A.T., Kreijns, K., & Heijden, B.I.J.M. van der (2016). The design and validation of an instrument to measure teachers' professional development at work. *Studies in Continuing Education*, 38 (2), 162-178.
- Cuelenaere, B. (2016). *Quick scan dyslexie in po en vo*. Onderzoek in opdracht van het ministerie van OCW. Tilburg: CentERdata.
- DUO (2016). *Examenmonitor VO 2016*. Den Haag: Dienst Uitvoering Onderwijs (DUO).
- Inspectie van het Onderwijs (2013). *Professionele ruimte als gerichte opgave. Verkennend onderzoek naar het leren van leraren*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2016a). *Afwijkende wijze examineren – dyslexie. [Brief aan] de minister en de staatssecretaris van OCW*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2016b). *Burgerschap op school. Een beschrijving van burgerschapsonderwijs en de maatschappelijke stage*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2016c). *De financiële staat van het onderwijs 2015*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Korpershoek, H. e.a. (2016). *Overgangen en aansluitingen in het onderwijs. Deelrapportage 1: reviewstudie naar de po-vo en de vmbo-mbo overgang*. Groningen: GION Onderwijs/Onderzoek.
- OCW (2016). *Groepsgrootte in het funderend onderwijs in 2016. [Brief aan] de voorzitter van de Tweede Kamer der Staten-Generaal*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW).
- OECD (2016a). *Netherlands 2016: Foundations for the Future. Reviews of National Policies for Education*. Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD).
- OECD (2016b). *PISA 2015 Results Volume II: Policies and Practices for Successful Schools*. Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD).
- OECD (2016c). *Schoolleadership for learning. Insights from TALIS 2013*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD).
- Onderwijsraad (2016). *Een ander perspectief op professionele ruimte in het onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Platform Praktijkonderwijs (2016). *Uitstroommonitor praktijkonderwijs 2014-2015. Samenvatting van de monitor 2014-2015 en de volgmodules najaar 2015*. Rotterdam: Platform Praktijkonderwijs.
- Schenke, W., Heemskerk, I.M.C.C., Lockhorst, D., Oomens, M., m.m.v. van Loon-Dijkers, A.L.C., Felix, C., Pater, C.J., & Aarsen, E. van (2016). *Monitor Professionele Ontwikkeling Schoolleiders VO 2014-2015*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Scholte, R., Nelen, W., Wit, W. de, & Kroes, G. (2016). *Sociale veiligheid in en rond scholen. Primair (speciaal) onderwijs 2010-2016, voortgezet (speciaal) onderwijs 2006-2016*. Nijmegen: Praktikon B.V.
- Verbiest, E. (2010). Op weg naar Nieuw Onderwijskundig Leiderschap. *School en begeleiding: Personeel en Organisatie* (25), 1-16.
- Werfhorst, H. van de, Elffers, L., & Karsten, S. (red.) (2015). *Onderwijsstelsels vergeleken: leren, werken en burgerschap*. [Den Haag]: Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (NRO).

Meer informatie vindt u op [www.destaatvanhetonderwijs.nl](http://www.destaatvanhetonderwijs.nl)



# Bijlage 1

**Tabel 1** Toezichtarrangementen in de vier grote steden op 1 september 2015 en 2016 (in percentages, n G4 2016=363)

	2015			2016		
	Basis	Zwak	Zeer zwak	Basis	Zwak	Zeer zwak
Amsterdam	87,7	12,3	0,0	87,8	11,4	0,8
Rotterdam	92,8	7,2	0,0	96,1	3,9	0,0
Den Haag	95,3	3,5	1,2	98,7	1,3	0,0
Utrecht	82,8	14,3	2,9	88,6	11,4	0,0
G4 totaal	90,8	8,6	0,6	93,1	6,6	0,3
<b>Landelijk</b>	<b>95,2</b>	<b>4,4</b>	<b>0,4</b>	<b>95,7</b>	<b>4,3</b>	<b>0,0</b>

Bron: Inspectie van het Onderwijs, 2016

**Tabel 2** Toezichtarrangementen naar provincie op 1 september 2015 en 2016 (in percentages, n 2016=2.757)

	2015			2016		
	Basis	Zwak	Zeer zwak	Basis	Zwak	Zeer zwak
Groningen	96,3	3,7	0,0	88,3	11,7	0,0
Friesland	96,6	2,7	0,7	99,3	0,7	0,0
Drenthe	93,9	6,1	0,0	97,7	2,3	0,0
Overijssel	94,0	5,5	0,5	93,3	6,7	0,0
Flevoland	92,8	6,0	1,2	92,4	7,6	0,0
Gelderland	96,0	3,4	0,6	98,1	1,9	0,0
Utrecht	92,8	6,7	0,5	93,8	6,2	0,0
Noord-Holland	94,9	4,9	0,2	92,9	6,9	0,2
Zuid-Holland	93,4	6,1	0,5	95,7	4,3	0,0
Zeeland	100,0	0,0	0,0	98,4	1,6	0,0
Noord-Brabant	97,9	2,1	0,0	97,8	2,2	0,0
Limburg	98,7	1,3	0,0	98,8	1,2	0,0
<b>Landelijk</b>	<b>95,2</b>	<b>4,4</b>	<b>0,4</b>	<b>95,7</b>	<b>4,3</b>	<b>0,0</b>

Bron: Inspectie van het Onderwijs, 2016

## Bijlage 2

**Tabel 1** Percentage afdelingen dat voldoende of goed is beoordeeld op onderdelen van het onderwijsproces en de kwaliteitsborging in 2014/2015 en 2015/2016 (n 2015/2016=129)\*

	2014/2015	2015/2016
De leerlingen maken efficiënt gebruik van de onderwijstijd.	91	96
De onderwijsactiviteit heeft een doelgerichte opbouw.	67	67
De leraar geeft een begrijpelijke uitleg.	99	100
De leerlingen zijn actief betrokken.	70	<b>88</b>
De leerlingen krijgen effectieve feedback op hun leerproces.	54	65
De school volgt systematisch de vorderingen van de leerlingen aan de hand van genormeerde toetsen.	81	88
De school bepaalt wat de onderwijs- en ondersteuningsbehoefte is van individuele of groepen leerlingen.	93	94
De school voert de ondersteuning planmatig uit.	95	95
De school evalueert systematisch de opbrengsten.	96	93
De school werkt doelgericht aan de kwaliteit van de opbrengsten.	77	<b>92</b>
De school evalueert systematisch het onderwijsproces.	83	78
De school werkt doelgericht aan de verbetering van het onderwijsproces.	77	84
De school borgt de kwaliteit van het onderwijsproces.	45	48

\*significante verschillen zijn vetgedrukt

Bron: Inspectie van het Onderwijs, 2016

# Bijlage 3

**Tabel 1** Gemiddeld cijfer van alle leerlingen voor het centraal examen naar schoolsoort in de periode 2012-2016 (n 2016=196.988)

	2012	2013	2014	2015	2016*
Basisberoepsgerichte leerweg vmbo	6,6	6,6	6,7	6,7	6,7
Kaderberoepsgerichte leerweg vmbo	6,3	6,3	6,3	6,3	6,3
Gemengde/theoretische leerweg vmbo	6,3	6,3	6,4	6,5	6,4
Havo	6,3	6,5	6,4	6,3	6,4
Vwo	6,4	6,6	6,4	6,6	6,5

\*gegevens gebaseerd op voorlopige cijfers

Bron: Inspectie van het Onderwijs, 2016



# 4 (Voortgezet) speciaal onderwijs

4.1 Besturen	122
4.2 Kwaliteitscultuur	124
4.3 Onderwijsresultaten	126
4.4 Het arbeidsmarktgerichte profiel	130
4.5 Grensoverschrijdend gedrag	131
4.6 Kansen voor leerlingen	134
4.7 Passend onderwijs en (v)so-scholen	137
4.8 Nabeschuwing	138

# (Voortgezet) speciaal onderwijs

## ONTWIKKELING AANTAL EXAMENKANDIDATEN EXTRANEUS EN STAATSEXAMEN

### Opnieuw meer eindexamen- kandidaten

In het vso doen elk jaar meer leerlingen eindexamen. In 2016 namen ruim 4.500 leerlingen eraan deel als extraneus of via een staats-examen. Slaagpercentages en examencijfers laten een positief beeld zien.

#### Staatsexamen



2013



2016

#### Extraneus



**PERCENTAGE LEERLINGEN  
NAAR UITSTROOMPROFIEL  
BINNEN HET VSO**



**Meeste  
leerlingen  
volgen profiel  
vervolg-  
onderwijs**

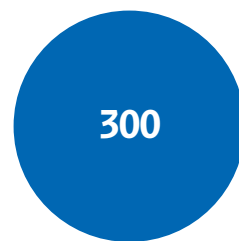
Sinds augustus 2014 plaatsen de scholen voor voortgezet speciaal onderwijs hun leerlingen in een uitstroomprofiel dat hen begeleidt naar dagbesteding, de arbeidsmarkt of het vervolgonderwijs. De meeste leerlingen volgen een leerroute binnen het profiel vervolgonderwijs.

**Voorbereiding  
op de  
arbeidsmarkt**

We zien veel goede voorbeelden van beroepspraktijkvorming binnen het arbeidsmarktgerichte profiel.

**Aantal vestigingen**

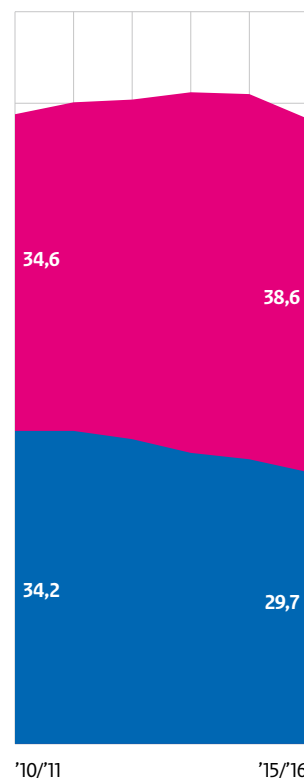
- Speciaal onderwijs
- Voortgezet speciaal onderwijs



**Aantal leerlingen**

x1.000

- Speciaal onderwijs
- Voortgezet speciaal onderwijs



Bronnen: VSO, 2016; CBS Statline, 2016; OCW, 2016

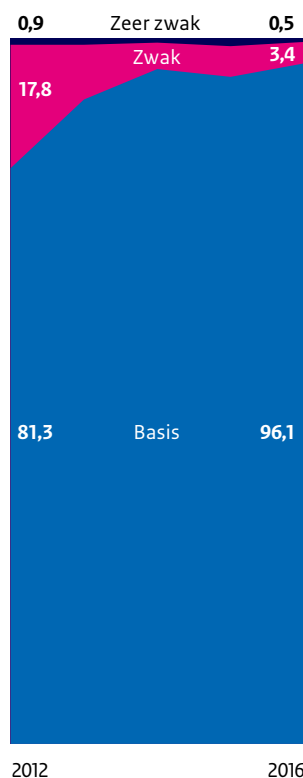
**Kansen bieden**

Een ambitieus ontwikkelingsperspectief moet leerlingen kansen bieden op vervolgonderwijs, werk en deelname aan de samenleving.

**Groei (v)so  
gestopt**

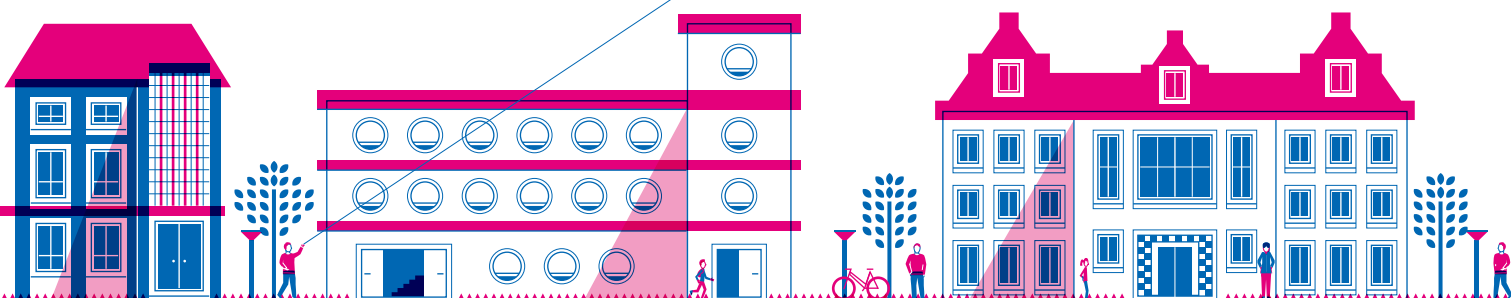
Na tientallen jaren van groei lijkt de toename van het aantal leerlingen in het voortgezet speciaal onderwijs gestopt. In het speciaal onderwijs daalt het aantal leerlingen al langere tijd.

**KWALITEIT  
(V)SO-SCHOLEN (%)**



**Record aantal  
scholen van  
voldoende  
kwaliteit**

Steeds meer scholen voor (voortgezet) speciaal onderwijs hebben voldoende kwaliteit en sommige laten goede of zelfs excellente kwaliteit zien. Met ruim 1.500 leerlingen op zwakke of zeer zwakke scholen blijft de zorg voor basiskwaliteit aandacht vragen.



Voortgezet speciaal onderwijs

Middelbaar beroepsonderwijs

Hoger onderwijs



*In 1790 richtte de Groningse predikant Henri Daniel Guyot het eerste Nederlandse doveninstituut op. De school had veertien leerlingen en Guyot gaf zelf les. Meisjes konden kiezen uit vier verschillende opleidingen, jongens hadden meer mogelijkheden. Sinds eind vorige eeuw kent de Guyotschool in Haren mavo- en havo-onderwijs.*



# Samenvatting

## **Positieve ontwikkeling onderwijsresultaten •**

Leerlingen uit het speciaal onderwijs nemen vrijwillig deel aan de Centrale Eindtoets van het basisonderwijs. In het voortgezet speciaal onderwijs doen elk jaar meer leerlingen eindexamen. Slaagpercentages, gemiddelde examencijfers en de resultaten van de rekentoets laten een positief beeld zien. Ook vertonen de uitstroomresultaten en de bestendigingsgegevens in het (voortgezet) speciaal onderwijs een stijgende lijn, maar de grenzen van de mogelijkheden zijn nog niet bereikt.

**Minder zwakke scholen •** Een klein deel van alle scholen voor (voortgezet) speciaal onderwijs presteert onder de maat. Hun aantal was nog nooit zo laag. De meeste scholen voor (voortgezet) speciaal onderwijs weten onderwijs van voldoende kwaliteit te realiseren. Deze scholen hebben de omslag gemaakt naar opbrengstgericht werken. We zien ook scholen die goed of soms zelfs excellent onderwijs verzorgen.

**Professionalisering van teams •** Veel directies voeren een beleid en faciliteren activiteiten om een kwaliteitscultuur te creëren. Daartoe behoren scholingstrajecten en een professionele uitwisseling binnen het team. Soms komt het voor dat onbevoegd personeel zelfstandig het onderwijs verzorgt. Besturen moeten erop toezien dat directies zo'n situatie herstellen, bijvoorbeeld door teamleden te stimuleren een onderwijsbevoegdheid te halen.

## **Beroepspraktijkvorming meestal op orde •**

Binnen het arbeidsmarktgerichte profiel zijn het onderwijsaanbod en de beroepspraktijkvorming in veel gevallen op orde, dankzij de inspanningen die de scholen daarvoor leveren. Voor een rijker praktijk- en trainingsaanbod zoeken zij de samenwerking met andere scholen en bedrijven. Daarbij doen ze veel moeite om stageplekken te vinden. Ook onderhouden ze intensieve contacten met de gemeente in het kader van de Participatiewet. Sommige leerlingen stromen uit naar arbeid via een mbo 1-traject. Leerlingen die dit traject met een diploma afronden, kiezen soms voor een beroepsopleiding op mbo 2-niveau.

**Kansen van leerlingen soms onder druk •** Er zullen altijd leerlingen met een beperking zijn die voor lange of kortere tijd op het (voortgezet) speciaal onderwijs zijn aangewezen. Een ambitieus ontwikkelingsperspectief, gekoppeld aan de juiste leerroute en binnen een passende onderwijssetting, moet hun kansen bieden op een vervolgopleiding, werk en participatie in onze samenleving. Soms staan die kansen onder druk, zoals bij leerlingen in een behandelsetting, wanneer de continuïteit van hun schoolloopbaan onvoldoende gegarandeerd wordt. Of bij blinde en slechtziende leerlingen, die beter zouden kunnen leren als educatieve leermiddelen adequater zouden werken.

**Grensoverschrijdend gedrag •** Over het algemeen blijven de incidenten op de scholen voor (voortgezet) speciaal onderwijs binnen de perken, maar soms worden er grenzen overschreden en raakt het onderwijsleerproces ernstig verstoord. Bijvoorbeeld wanneer er op een school sprake is van seksueel misbruik of fysiek en verbaal geweld. Een goede signalering en toezicht op naleving van het beleid zijn van belang om tijdig te kunnen ingrijpen en escalaties te voorkomen. Scholen kunnen ook alerter zijn op onrechtmatig verzuim.

**Deelname (v)so daalt •** De deelname aan het (voortgezet) speciaal onderwijs is sinds de invoering van passend onderwijs licht gedaald. Voor het eerst is er ook sprake van schoolbesturen die een school voor (voortgezet) speciaal onderwijs aan een regulier schoolbestuur overdragen. Langzaam wordt duidelijk hoe samenwerkingsverbanden hun zorgplicht willen waarmaken. Daarbij zijn zij er nog niet in geslaagd te voorkomen dat leerlingen thuiszitten.

## 4.1 Besturen

### Bestuurlijke ontwikkelingen

**Soorten en maten** • In het schooljaar 2015/2016 waren 135 besturen verantwoordelijk voor het onderwijs op een of meer vestigingen (hierna: scholen) voor speciaal onderwijs (so) en/of voortgezet speciaal onderwijs (vso). De helft daarvan heeft uitsluitend scholen of instellingen voor (voortgezet) speciaal onderwijs onder zich. Zij variëren in grootte van eenpitters tot een bestuur met dertig scholen. Daarnaast is er een groot aantal besturen in het primair onderwijs met vooral scholen voor (speciaal) basisonderwijs en met slechts enkele scholen voor (voortgezet) speciaal onderwijs. Dit zijn dan vooral besturen met scholen voor zeer moeilijk lerende kinderen en jongeren met een IQ onder de 55. Ook zijn er zes besturen in het voortgezet onderwijs met in totaal 34 (v)so-scholen onder hun beheer.

**Besturen met residentiële leerlingen** • Een bijzondere groep vormen de 57 besturen die verantwoordelijk zijn voor het onderwijs aan residentiële leerlingen. Deze besturen hebben een samenwerkingsovereenkomst afgesloten met een zorginstelling of justitiële inrichting of beheren een stichting, waarin zij zowel zorg als onderwijs bieden. Op 1 oktober 2015 stonden 6.819 residentiële leerlingen in het (voortgezet) speciaal onderwijs ingeschreven. Het zijn leerlingen in behandeling bij een instelling van de jeugdhulpverlening of van de jeugd-ggz. Daarnaast gaat het om jongeren in de gesloten jeugdzorg of in een justitiële inrichting. Het aantal residentiële leerlingen is in 2016 opnieuw, met ongeveer 8 procent, gedaald. Voor inschrijving van deze leerlingen is geen toelaatbaarheidsverklaring van een samenwerkingsverband vereist.

**Continuïteit zorg-onderwijs in gevaar** • De Transitie Autoriteit Jeugd krijgt vaker dan voorheen te maken met de situatie dat de continuïteit van een organisatie in gevaar dreigt te komen, bijvoorbeeld omdat minder hulp wordt afgenomen (Transitie Autoriteit Jeugd, 2016). Op 1 januari 2015 hebben de gemeenten de verantwoordelijkheid over de jeugdzorg van de provincies overgenomen. De trend om kinderen en jongeren thuis nabije jeugdhulp te geven, is in veel regio's in een stroomversnelling geraakt. Als gevolg hiervan is een onvoorziene beweging ontstaan in de leerlingstroom van scholen met residentieel ingeschreven leerlingen. De schoolbesturen die samenwerken met de zorg of de zorg zelf in huis hebben, ondervinden problemen van deze plotselinge veranderingen in het leerlingenaantal. De veranderingen zetten op de scholen de bestaande onderwijszorgstructuur onder druk en vormen een risico voor de kwaliteitsborging van het onderwijs.

### Financiële kwaliteit

**Positieve financiële kengetallen** • De meeste besturen in het (voortgezet) speciaal onderwijs laten ook dit jaar positieve kengetallen zien voor rentabiliteit, solvabiliteit en liquiditeit. Op 1 augustus 2015 hadden vijf besturen financiële problemen. Op 1 augustus 2016 stonden nog twee besturen onder aangepast financieel toezicht. Bij een van hen gaan de financiële problemen gepaard met een zeer zwakke kwaliteit van het onderwijs op twee scholen.

**Druk op de financiën** • Bij het overwegend gunstige financiële beeld hoort een kanttekening. Sommige besturen kampen met problemen als gevolg van passend onderwijs, die hun financiën onder druk zetten. Zo zijn er scholen die voor hun meervoudig beperkte leerlingen niet langer de hoogste bekostiging ontvangen van het samenwerkingsverband. Zij hebben voor deze leerlingen dan ook geen recht op een aanvullende overheidsbekostiging. Ook zijn een daling van het leerlingenaantal en een verminderde afname van de diensten van ambulante begeleiders op het budget van een bestuur van invloed. Gedwongen ontslagen en mobiliteitstrajecten zijn dan onontkoombaar. Het zijn ontwikkelingen die de rust en stabiliteit binnen een team verstoren en die op enkele scholen de onderwijskwaliteit hebben geschaad.

## Onderwijskwaliteit

**22 scholen excellente kwaliteit** • In 2015 hebben dertien scholen voor speciaal en zes scholen voor voortgezet speciaal onderwijs voor een periode van drie schooljaren het predicaat ‘Excellente School’ verworven. Sinds de start van het traject in 2013 melden zich elk jaar nieuwe scholen aan. Dit schooljaar waren er zes nieuwe aanmeldingen, waarvan drie scholen excellent bevonden zijn. De ambitie om het predicaat te verwerven lijkt niet groot. Scholen hebben verschillende argumenten om niet aan het traject te willen deelnemen (Van der Wel, Snijdwint en Mol, 2016). Sommige denken bijvoorbeeld dat het traject te tijdrovend is, andere vrezen voor een concurrentieslag. Op de scholen die excellent bevonden zijn, tonen directie en team zich enthousiast over de erkenning. Het maakt hen sterker bewust van hun mogelijkheden en daagt hen uit om nieuwe ontwikkelingen aan te gaan.

**Weinig zicht op goede kwaliteit** • Sinds schooljaar 2016/2017 kunnen besturen hun scholen aanmelden voor een onderzoek naar goede kwaliteit. Daartoe moeten besturen de goede kwaliteit van de scholen met een zelfevaluatie aantonen. Op dit moment beschikken weinig besturen over deze kwaliteitsinformatie. Wel bieden de directies hun vaak een beeld van de basiskwaliteit op de scholen. Daarvoor hanteren zij meestal het waarderingskader van de inspectie. Een enkele directie gebruikt een kader met eigen streefdoelen en ambitieuze normen, vastgesteld door het bestuur. Daarmee beschikt zij dan over een referentiekader om ook goede kwaliteit vast te stellen en zich daarover te verantwoorden.

**Recordaantal scholen met basiskwaliteit** • Op 1 september 2016 hadden 602 scholen voor (voortgezet) speciaal onderwijs, ruim 96 procent, basiskwaliteit (tabel 4.1a). Dat percentage is nooit eerder zo hoog geweest. De zorg voor basiskwaliteit blijft desondanks aandacht vragen. Ruim vijftienhonderd leerlingen zitten op scholen waar de onderwijskwaliteit niet volledig op orde is. Op acht scholen ging de kwaliteit van basis naar zwak. Op drie zwakke scholen is de kwaliteit zeer zwak geworden. Daarnaast hebben vier zwakke scholen zich wel verbeterd, maar niet voldoende om binnen één jaar weer basiskwaliteit te realiseren. Ook was de kwaliteit bij twee nieuwe scholen niet toereikend.

**Tabel 4.1a** Toezichtarrangementen scholen voor (voortgezet) speciaal onderwijs op 1 september 2012, 2013, 2014, 2015 en 2016 (in percentages, n 2016=626)\*

	2012	2013	2014	2015	2016
Basis	81,3	91,0	95,3	94,2	96,1
Zwak	17,8	8,1	4,1	4,7	3,4
Zeer zwak	0,9	0,9	0,6	1,1	0,5
<b>Totaal</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

\*scholen zijn hier vestigingen met een eigen toezichtarrangement  
Bron: Inspectie van het Onderwijs, 2016

**Omslag naar opbrengstgericht werken** • Scholen met basiskwaliteit zijn er volledig of grotendeels in geslaagd de omslag te maken naar opbrengstgericht werken. Bij vrijwel alle scholen staat het ontwikkelingsperspectief voldoende centraal (bijlage tabel 1). Minimaal jaarlijks gaat een commissie voor de begeleiding na of een leerling op koers zit om de beoogde uitstroombestemming en het uitstroomniveau te bereiken. Als dit niet het geval blijkt, volgt een aanpak om de problemen te verhelpen.

**Verbeterpunten** • Soms hebben de maatregelen niet het gewenste effect en moet een school het perspectief van de leerling bijstellen. De onderbouwing van dit besluit laat bij meer dan de helft van de scholen te wensen over. De school toont dan niet duidelijk aan dat zij de problemen gericht heeft aangepakt en zich optimaal heeft ingespannen om het oorspronkelijk beoogde perspectief van de leerling waar te maken. Ook verlopen onderwijs en ondersteuning bij een derde van de scholen te weinig planmatig. De meeste scholen brengen de leerresultaten van de leerlingen inmiddels ook op groeps- en schoolniveau in kaart. Slechts 40 procent van de scholen is al zover dat zij deze resultaten systematisch analyseren en er consequenties uit trekken om de onderwijskwaliteit te behouden en te verbeteren.

**Burgerschapsvorming vraagt verbetering** • De wet vraagt van scholen het actief burgerschap en de sociale integratie van leerlingen te bevorderen. Scholen geven daar invulling aan en voldoen daarmee aan de wet (Inspectie van het Onderwijs, 2016). Bij de invulling van het burgerschaps-onderwijs ligt het accent op het bevorderen van de sociaal-emotionele ontwikkeling en de sociale vaardigheden. Scholen zien de dagelijkse omgang met de leerlingen en het schoolklimaat als de belangrijkste instrumenten voor maatschappelijke vorming. In dat verband bevorderen zij gewenst gedrag en corrigeren zij ongewenste uitingen. Aandacht voor maatschappelijke competenties en diversiteit krijgen onder andere aandacht in reactie op de actualiteit of vanwege uitingen van leerlingen. Onderzoek op scholen voor speciaal onderwijs laat zien dat de kwaliteit van het burgerschapsonderwijs verbetering vraagt (Inspectie van het Onderwijs, 2016). Scholen geven er op verschillende manieren aandacht aan, maar vaak alleen met losstaande activiteiten. Het onderwijsaanbod vertoont onvoldoende samenhang en is weinig planmatig van opzet. Bovendien hebben scholen weinig zicht op wat leerlingen leren en wat de resultaten van het onderwijs zijn. Nodig is een meer doelgerichte aanpak, waarin leraren vanuit een samenhangende benadering toewerken naar de doelen die de school zich gesteld heeft.

## 4.2 Kwaliteitscultuur

### Professionalisering

**Professionaliseringsbeleid aanwezig** • Alle schoolleiders van de 29 scholen voor (voortgezet) speciaal onderwijs die in 2015/2016 deelnamen aan een inspectieonderzoek naar het arbeidsmarktgerichte profiel, zeggen voor hun leraren en overige personeelsleden een professionaliseringsbeleid te hebben. In de praktijk gaat het vaak om scholing op de eigen onderwijslocatie voor het team als geheel. Dat zijn dan bijvoorbeeld bijeenkomsten om leerlingen betere instructie te kunnen geven, studiedagen om met een nieuw leerlingvolgsysteem te leren werken of een cursus om de kennis over specifieke onderwijsbehoeften van de kinderen te vergroten. Daarnaast volgen individuele leraren externe scholingsactiviteiten. Voor het profiel arbeidsmarkt is dat bijvoorbeeld een opleiding tot jobcoach of een docententraining om branchegerichte cursussen te mogen geven, zoals ‘werken in het groen’. In het (voortgezet) speciaal onderwijs steeg bovendien tussen 2011 en 2015 het aantal scholen dat ten minste één leraar telt met een master Special Educational Needs (SEN), van 89 naar 96 procent (OCW, 2016).

**Betere kennisuitwisseling binnen schoolteam** • Veel leraren en schoolleiders geven aan dat de professionele uitwisseling binnen het schoolteam verbeterd is. De teamleden besteden met elkaar tijd aan kennisdeling, feedback en collegiale consultatie om de kwaliteit van hun lessen te verbeteren. Grotere besturen hebben voor hun medewerkers een academie ingericht die allerlei trainingen biedt, onder andere op het gebied van ICT. Binnen zo’n eigen opleidingsinstituut ontstaan kennisplatforms, waar teamleden van elkaar leren en gebruikmaken van de expertise die de andere scholen in huis hebben. Een grotere betrokkenheid van de leraren bij de wereld buiten de eigen school of stichting is op veel scholen een aandachtspunt. Niet alle leraren krijgen en benutten gelegenheden om de blik te verruimen door bijvoorbeeld conferenties bij te wonen, andere scholen te bezoeken of deel te nemen aan professionele netwerken.

**Bekwaamheidsregistratie kan beter** • Vrijwel alle ondervraagde schoolleiders houden de ontwikkeling van de leraren bij in bijvoorbeeld bekwaamheidsdossiers. Op de helft van de scholen zijn de dossiers niet compleet. Een dossier bevat meestal wel een persoonlijk ontwikkelingsplan, maar geen bijbehorend competentieprofiel van de leraar. Vanaf 1 augustus 2017 moeten alle leraren zich registreren in een landelijk lerarenregister en daarin aantonen dat zij permanent in hun professionele ontwikkeling investeren. Leraren kunnen zich nu al inschrijven, maar de belangstelling hiervoor is niet erg groot. De meeste leraren willen naast hun werk wel een cursus of opleiding volgen, maar bijna de helft geeft aan daarvoor te weinig tijd te hebben.

**Weinig inbedding in kwaliteitszorg** • De schoolleiders uit het genoemde onderzoek beschikken vaak niet over de uitkomsten van systematische analyses om het scholingsplan doelbewust en effectief in te richten. De keuze voor professionaliseringsactiviteiten is daardoor lang niet altijd ingebed in een systeem van kwaliteitszorg. Ongeveer een derde van de bezochte scholen blijkt de kwaliteit van het onderwijsleerproces binnen het arbeidsmarktgerichte profiel niet jaarlijks te evalueren. Bovendien heeft slechts een tiende van deze scholen een helder beeld van de leerresultaten op schoolniveau die de leerlingen in dit profiel behalen (bijlage, tabel 2).

### Bevoegdheden

**Onbevoegde leraren** • Soms geven leraren onbevoegd les. Dat bleek in 2014/2015, toen bij een vijfde van 148 bezochte scholen voor (voortgezet) speciaal onderwijs een of meer leraren geen lesbevoegdheid hadden. In 2015/2016 bleek het opnieuw: op 12 van de 29 bezochte scholen werkten in het profiel arbeidsmarkt een of twee onbevoegde leraren. Onderwijsassistenten, leerkrachtondersteuners of praktijkbegeleiders verzorgen soms zelfstandig onderwijs, terwijl zij geen getuigschrift hebben van een lerarenopleiding en daarvoor ook niet in opleiding zijn. Soms zetten sommige scholen leraren in met een opleiding op mbo-niveau en veel ervaring in een bepaalde beroepspraktijk. Zij missen echter de vereiste aanvullende pedagogisch-didactische scholing. Op enkele scholen bestaat de gewoonte om de klassen tijdens de praktijklessen in twee groepen te verdelen. De groepsleraar geeft dan algemeen vormend onderwijs aan de ene helft, terwijl een assistent of ondersteuner aan de andere helft praktijkles geeft. In theorie draagt de bevoegde groepsleraar de verantwoordelijkheid voor de hele groep, maar feitelijk is daarvan geen sprake. Ook bij de planning, evaluatie en beoordeling van de lessen is de groepsleraar soms niet of nauwelijks betrokken.

**Herstel blijft soms uit** • Als er sprake is van onbevoegd lesgeven geeft de inspectie een herstelopdracht. Maar soms blijft het herstel uit. Besturen en scholen zien niet altijd de noodzaak om onbevoegde leraren te stimuleren een onderwijsbevoegdheid te halen, omdat zij hen wel bekwaam vinden. Dat geldt bijvoorbeeld in het profiel arbeidsmarkt voor vakmensen met affiniteit voor de doelgroep en ruime kennis van een bepaalde praktijkrichting, zoals techniek, groen of horeca. Daar komt bij dat bevoegde vakleraren soms lastig te vinden zijn. Daarnaast blijken schoolleiders de wettelijke vereisten rondom bevoegdheden niet altijd volledig te kennen. Andere wachten bewust toekomstige beleidsontwikkelingen af om de juiste investering voor de (na)scholing te kunnen doen. Momenteel hebben scholen voor voortgezet speciaal onderwijs onder de Wet op de expertisecentra (WEC) vooral leraren met een pabo-opleiding in dienst. In de toekomst moeten deze scholen mogelijk aansluiten bij de Wet op het voortgezet onderwijs (WVO) en is een pabo-opleiding niet langer toereikend. Het ligt dan meer voor de hand om onbevoegde leraren te stimuleren een eerste- of tweedegraads bevoegdheid te halen.

**Mogelijke oplossingen** • Scholen kunnen de verantwoordelijkheid voor het onderwijs bij een bevoegde leraar leggen door de leerlingen anders te groeperen of de roosters aan te passen. Voor scholen met een kleine of gemiddelde omvang is het financieel soms moeilijk haalbaar voor een of meer praktijkvakken een bevoegde leraar aan te stellen. Sommige scholen lossen dit op door samen te werken met een vmbo-school of een school voor praktijkonderwijs, waar hun leerlingen via symbiose praktijklessen volgen. Scholen kunnen ook leerkrachtondersteuners inzetten met een Associate degree, die daarvoor een tweejarige hbo-opleiding gevolgd hebben. Momenteel zijn die er nog nauwelijks. Een wetswijziging gaat het makkelijker maken zo'n graad te behalen (OCW, 2015).

**VOG ontbreekt vaker** • Niet alle besturen zien er voldoende op toe dat het personeel op hun scholen over een verklaring omtrent gedrag (VOG) beschikt. Met zo'n verklaring moeten de personeelsleden aantonen dat hun gedrag in het verleden geen bezwaar vormt om hun functie in het onderwijs uit te voeren. In de afgelopen drie jaar is het totaal aantal ontbrekende VOG's binnen de sector (voortgezet) speciaal onderwijs gestegen van drie naar elf. In 2015 kregen zeven besturen van de inspectie op dit punt een opdracht tot onmiddellijk herstel.

## 4.3 Onderwijsresultaten

**Systematisch zicht op ontwikkeling** • In schooljaar 2015/2016 toetste de inspectie bij een selecte groep van 52 scholen voor speciaal onderwijs en bij 74 scholen voor voortgezet speciaal onderwijs het systeem van leerlingenzorg (bijlage, tabel 1). Ruim 80 procent van deze scholen volgt systematisch de eisen van de leerlingen in kennis en vaardigheden met behulp van toetsen, testen, observaties en leerlingenwerk. De scholen hebben ook voldoende zicht op de sociale en emotionele ontwikkeling van de leerling en nemen voor taal en rekenen/wiskunde genormeerde toetsen af. Scholen met leerlingen met een verstandelijke beperking nemen niet altijd methodeafhankelijke toetsen af. Vaak gebeurt dat weloverwogen, maar soms worden leerlingen uitgesloten die de speciale versie van de toets best zouden kunnen maken.

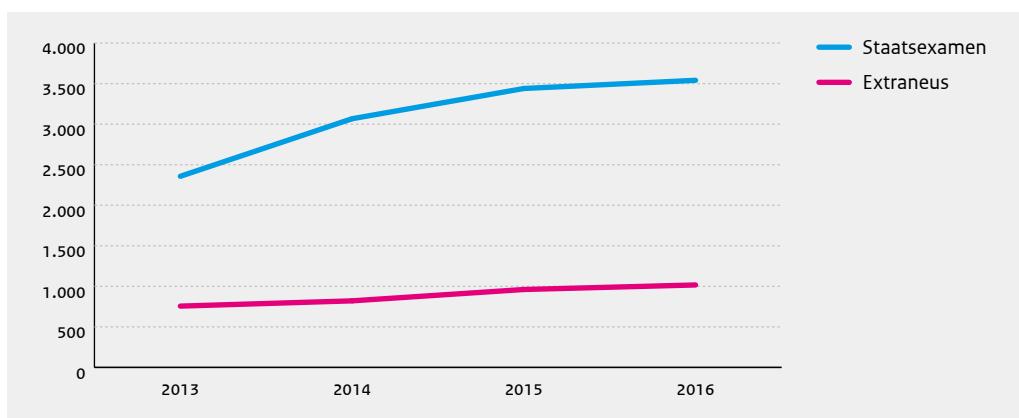
### Eindresultaten in het speciaal onderwijs

**Deelname eindtoetsen** • Deelname aan een eindtoets is voor leerlingen in het speciaal onderwijs nog niet verplicht. Toch neemt al een deel van de scholen en leerlingen deel aan de Centrale Eindtoets. In 2015 ging het om 1.142 leerlingen (CvTE, 2016). Het is nu nog te vroeg om op basis van deze toets uitspraken te doen over de mate waarin de leerlingen de referentieniveaus beheersen. Op veel scholen geven de tussentijdse toetsresultaten voor rekenen aanleiding om het rekenonderwijs te verbeteren. Ze voeren bijvoorbeeld een nieuwe rekenmethode in en bieden de leraren individuele coaching om hun onderwijsvaardigheden te versterken. Ook zijn er scholen die baat hebben bij het project Passende perspectieven van het nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling (SLO), dat hen helpt om methodes doelgerichter in te zetten.

### Examens in het voortgezet speciaal onderwijs

**Opnieuw meer eindexamenkandidaten** • In 2016 is het aantal leerlingen uit het voortgezet speciaal onderwijs dat eindexamen doet opnieuw iets toegenomen (figuur 4.3a). In totaal namen 4.558 leerlingen als extraneus of via een staatsexamen deel aan het examen. In 2015 waren dat er 4.401. Daarnaast hebben drie scholen voor voortgezet speciaal onderwijs een licentie om zelf examens af te nemen en kiest een enkele school voor examinering via het volwassenonderwijs. De meeste leerlingen gaan op voor een vmbo-diploma. De leerlingen van de basis- en kaderberoepsgerichte leerweg doen meestal als extraneus examen. Zij kunnen dan onder het programma van toetsing en afsluiting van de school voor voortgezet onderwijs ook het beroepsgerichte deel van het examen afleggen. Leerlingen op het niveau van vwo, havo en de theoretische leerweg van het vmbo doen vaker staatsexamen.

**Figuur 4.3a** Ontwikkeling aantal examenkandidaten extraneus en staatsexamen in de periode 2013-2016



Bron: Inspectie van het Onderwijs, 2016

**Steeds meer dealexamens** • Ongeveer een kwart van de eindexamenkandidaten was in 2016 extraneus. Zij deden een volledig examen. Het slaagpercentage van de extranei ligt al jaren gemiddeld boven de 90 procent. Ook de examencijfers verschillen per schooljaar niet noemenswaardig. De examencijfers van de staatsexamenkandidaten zijn gemiddeld iets hoger dan vorig jaar. Ongeveer een derde van de leerlingen uit het voortgezet speciaal onderwijs die in 2016 staatsexamen deden, ging op voor een volledig examen. Ruim 80 procent van hen is geslaagd. Ongeveer twee derde van de staatsexamenkandidaten deed een dealexamen. Dat is 6 procent meer dan vorig jaar. Deelname aan een staatsexamen heeft voor- en nadelen. Een voordeel is dat de leerling een traject kan doorlopen dat is afgestemd op de kenmerken van zijn doelgroep. Nadelen zijn te vinden in de voorbereiding van de leerlingen op de examens. Die verloopt soms moeizaam door de diversiteit aan vakken en door de pabo-achtergrond van de meeste leraren.

**Goede resultaten rekentoets** • In 2016 namen 3.721 examenkandidaten uit het voortgezet speciaal onderwijs deel aan de rekentoets (tabel 4.3a), onder wie ook 60 vwo-leerlingen. Dat is ruim 300 leerlingen meer dan in het vorige examenjaar. De afgelopen jaren laten de resultaten op de rekentoets op alle niveaus een stijgende lijn zien. De gemiddelde cijfers komen goeddeels overeen met die in het reguliere voortgezet onderwijs. Veel vso-scholen kennen een intensieve aanpak waarmee zij hun examenkandidaten op de rekentoets voorbereiden.

**Tabel 4.3a** Resultaten op de rekentoets in het vso naar schoolsoort, in examenjaar 2015 en 2016 (n 2016=3.721)\*

	Gemiddeld cijfer		Percentage voldoende	
	2015	2016	2015	2016
Basisberoepsgerichte leerweg vmbo	5,8	6,0	58,8	64,5
Kaderberoepsgerichte leerweg vmbo	6,2	6,3	63,4	68,8
Gemengde/theoretische leerweg vmbo	6,2	7,2	64,8	81,7
Havo	5,9	6,2	55,4	66,6

\*alleen schoolsoorten met meer dan 100 deelnemers  
Bron: DUO, 2016

### Uitstroomresultaten

**Vaker uitstroom van speciaal naar regulier** • Net als in de voorgaande jaren stroomden, volgens de schoolleiders, in 2015 de meeste schoolverlaters van het speciaal onderwijs uit naar het voortgezet speciaal onderwijs (tabel 4.3b). In het eerste jaar na passend onderwijs valt er echter een lichte daling van deze uitstroom waar te nemen. Daarnaast is het aantal leerlingen dat het speciaal onderwijs aan het einde van het traject verliet lager dan vorig jaar. Dat heeft onder andere te maken met de toename van de tussentijdse uitstroom naar het reguliere onderwijs. Sinds passend onderwijs is het minder vanzelfsprekend geworden een leerling een volledig traject in het speciaal onderwijs te laten doorlopen.

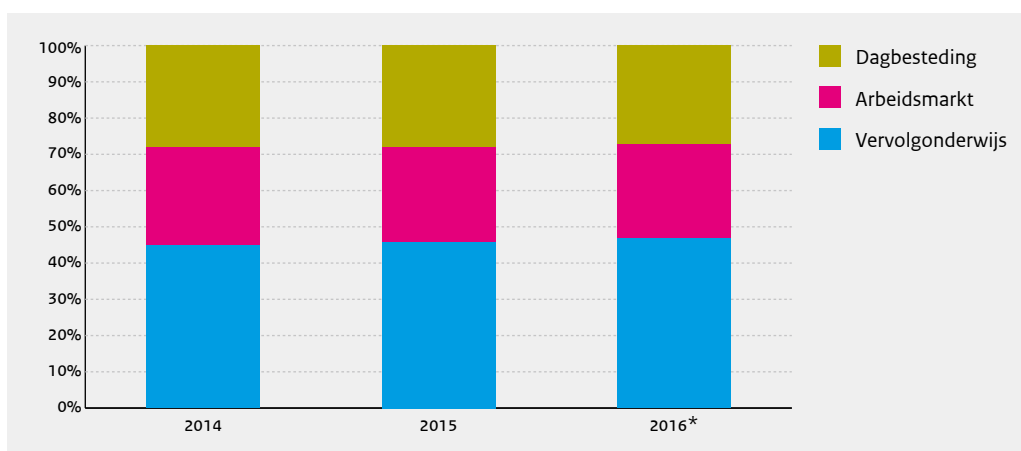
**Tabel 4.3b** Ontwikkeling in uitstroom uit het speciaal onderwijs in de periode 2012-2015 (in percentages, n 2015=5.406)

	2012	2013	2014	2015
Voortgezet speciaal onderwijs	70	72	72	69
Praktijkonderwijs	7	6	6	6
Beroepsgerichte leerwegen vmbo	11	11	11	12
Gemengde/theoretische leerweg vmbo	5	4	4	5
Havo	2	1	2	2
Vwo	0	1	<1	<1
Overig/onbekend	5	5	5	6
<b>Totaal</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Bron: Inspectie van het Onderwijs, 2016

**Goede voorbeelden uitstroombesleid** • Bij so-scholen voor leerlingen met een auditieve en/of communicatieve beperking stroomt ruim de helft van de leerlingen uit naar het reguliere onderwijs. Instellingen met dit type leerling hebben vaak een goed beleid om de tussentijdse uitstroom naar het reguliere onderwijs te bevorderen. Ook werken zij samen met reguliere scholen om daar de leerlingen die het nodig hebben ambulante begeleiding te bieden binnen een licht of medium arrangement. Deze arrangementen hebben al op veel plaatsen goed vorm en inhoud gekregen.

**Meer leerlingen vervolgonderwijs** • Sinds augustus 2014 plaatsen de scholen voor voortgezet speciaal onderwijs de leerlingen in een uitstrooprofiel dat hen begeleidt naar dagbesteding, de arbeidsmarkt of het vervolgonderwijs. In 2016 volgde bijna de helft van de vso-leerlingen een leerroute binnen het profiel vervolgonderwijs (figuur 4.3b). Ruim een kwart zit in het profiel dagbesteding en een kwart in het profiel arbeidsmarkt. De afgelopen jaren is het aandeel vervolgonderwijs telkens met ongeveer een procent toegenomen. Binnen het profiel vervolgonderwijs kunnen de vso-scholen nog veel meer leerlingen een volledig en passend diploma laten behalen. Ook kunnen ze sterker bijdragen aan de ontwikkeling van de houding en vaardigheden die nodig zijn om succesvol naar het vervolgonderwijs over te stappen.

**Figuur 4.3b** Percentage leerlingen naar uitstrooprofiel binnen het voortgezet speciaal onderwijs op 1 oktober 2014, 2015 en 2016 (n 2016=37.872)

\*voorlopige cijfers

Bron: Inspectie van het Onderwijs, 2016



**Na vso vooral naar mbo** • Aan het einde van het voortgezet speciaal onderwijs stromen de meeste leerlingen, twee op de vijf, uit naar het mbo. Een kwart van de leerlingen gaat naar een vorm van dagbesteding. Ongeveer 15 procent stroomt rechtstreeks uit naar de arbeidsmarkt, naar het vrije bedrijf of naar een beschutte werkplek. Dit percentage zal naar verwachting stijgen. Door de Participatiewet, die sinds 2015 van kracht is, zullen gemeenten de arbeidsmogelijkheden van jongeren met een beperking beter gaan benutten. Net als bij het speciaal onderwijs is ook in het voortgezet speciaal onderwijs de tussentijdse uitstroom naar regulier onderwijs enigszins toegenomen, vooral de uitstroom naar de beroepsgerichte leerwegen van het vmbo.

**Continue loopbaan** • Opnieuw weten veel schoolverlaters zich te handhaven op de plek waar ze zijn terechtgekomen. Bij 86 procent van de leerlingen uit het speciaal onderwijs en bij 70 procent van de leerlingen uit het voortgezet speciaal onderwijs is de uitstroombestemming na twee jaar gelijk (tabel 4.3c). Tot de groep leerlingen met een gewijzigde uitstroombestemming behoren ook de leerlingen die naar een hoger niveau zijn uitgestroomd dan de school van herkomst had ingeschat. Dit kan betekenen dat de leerling een plotselinge ontwikkeling heeft doorgemaakt, maar ook dat de verwachtingen van de school niet hoog genoeg waren.

**Bestemming soms niet bekend** • Van sommige schoolverlaters, vooral uit het voortgezet speciaal onderwijs, is het niet bekend waar ze na 2 jaar zijn gebleven. Ook na vele goede inspanningen kunnen scholen hen niet traceren. In het algemeen lukt het scholen beter om de leerlingen te volgen die naar een vervolgopleiding zijn uitgestroomd. Leerlingen die naar werk zijn uitgestroomd, veranderen nogal eens van werkgever of verliezen hun baan en raken dan soms buiten beeld. Daarnaast zijn er leerlingen die na het schoolverlaten in de problemen raken en daardoor 'onvindbaar' worden.

**Tabel 4.3c** Bestemming na het speciaal en voortgezet speciaal onderwijs in de periode 2013-2015 (in percentages, n 2015 so=7.807; n 2015 vso=10.745)

	2013	2014	2015
<b>Speciaal onderwijs</b>			
Bestendig	87	86	86
Nietendig	6	8	9
Onbekende bestemming	7	6	5
<b>Voortgezet speciaal onderwijs</b>			
Bestendig	72	69	70
Nietendig	16	16	17
Onbekende bestemming	12	15	13

Bron: *Inspectie van het Onderwijs, 2016*

**Resultaatsverantwoording kan beter** • Scholen zijn wettelijk verplicht om de onderwijsresultaten in hun schoolgids op te nemen, maar vaak doen zij dit niet of heel summier. De resultaatgegevens van individuele leerlingen leggen de scholen vast in eigen registratiesystemen, maar van overzichten op schoolniveau is vaak onvoldoende sprake. Het profiel vervolgonderwijs beschikt met de examenresultaten over concrete opbrengstgegevens die een landelijke vergelijking mogelijk maken. Het profiel dagbesteding kent door de verstandelijke beperkingen van de leerlingen geen diplomering en examenresultaten. Bij het arbeidsmarktgerichte profiel haalt een aantal leerlingen een mbo 1-(entree)diploma, Kwalificatiestructuur Educatie (KSE)-examens en/of branchegerichte certificaten.

## 4.4 Het arbeidsmarktgerichte profiel

**Onderzoek arbeidsmarktgericht profiel** • In schooljaar 2015/2016 voerde de inspectie een onderzoek uit naar de kwaliteit van het onderwijs in het profiel arbeidsmarkt bij een beperkte en selecte groep van 29 scholen voor voortgezet speciaal onderwijs van voormalig cluster 3 en 4 (bijlage, tabel 2). In schooljaar 2016/2017 volgt een onderzoek naar de kwaliteit van het onderwijs in het profiel vervolgonderwijs.

**Kerdoelen centraal** • De leerlingen in het profiel arbeidsmarkt krijgen meestal een aanbod waarin de drie groepen kerndoelen voldoende herkenbaar zijn. Het zijn algemene doelen, onder andere voor de Nederlandse taal, doelen voor de voorbereiding op arbeid en leergebiedoverstijgende doelen. Op slechts enkele van de onderzochte scholen zijn de kerndoelen onvoldoende herkenbaar. Die scholen besteden dan te weinig expliciete aandacht aan de ontwikkeling van zelfstandigheid en sociaal gedrag.

**Beroepspraktijkvorming vaak goed georganiseerd** • De scholen hebben de beroepspraktijkvorming over het algemeen adequaat georganiseerd. Op veel plekken werken de leerlingen aan de ontwikkeling van competenties binnen zogenoemde arbeidstrainingscentra. Soms hebben de scholen zo'n centrum zelf of samen met andere scholen ingericht. In andere gevallen sluiten zij aan bij lokale initiatieven van de gemeente voor volwassenen met een afstand tot de arbeidsmarkt. Bij de beroepspraktijkvorming spelen ook stages een belangrijke rol. Het beleid rondom stages leggen de scholen vast in een beleidsplan. Ook zorgen zij bij de externe stage voor stage-overeenkomsten met onder andere afspraken over de leeractiviteiten en de begeleiding van de leerling. Het stagetraject is vaak goed opgebouwd: van een interne stage binnen de vertrouwde omgeving van de school tot een externe stage bij een bedrijf of instelling. Niet altijd lukt het om geschikte stageplekken te vinden. Regionale mogelijkheden en economische ontwikkelingen spelen daarbij een rol, maar ook de mate waarin de school erin slaagt een netwerk van stagebedrijven op te bouwen. Soms houden stageplekken om een positieve reden op te bestaan, als een leerling na afronding van zijn opleiding bij het stagebedrijf mag blijven werken. Er is dan geen plaats voor een nieuwe stagenemer.

**Aansluiting op de arbeidsmarkt** • Scholen bereiden de leerlingen in het profiel arbeidsmarkt doorgaans doelgericht voor op een plaats op de arbeidsmarkt. Tot het aanbod behoren meestal ook cursussen om branchegerichte certificaten te behalen. Vaak gaat het bij dit profiel om een kleine afdeling binnen de school, met beperkte mogelijkheden om een breed en rijk praktijkaanbod in te richten. In dat geval nemen veel scholen het initiatief om met andere scholen in de regio samen te werken. Ook organiseren sommige scholen externe groepsstages, om de leerlingen op die manier in verschillende branches praktijkervaring te laten opdoen. Onder de Participatiewet moeten meer jongeren met een beperking sneller en gemakkelijker kunnen uitstromen naar een betaalde baan of een beschutte werkplek. We komen goede voorbeelden tegen van afstemming tussen het leerstofaanbod op de school en de 'eisen' van de werkgevers, naast voorbeelden van scholen die op dit punt nog in ontwikkeling zijn.

**Gemeenten aan zet** • Schoolverlaters uit het profiel arbeidsmarkt beschikken niet over een startkwalificatie en hebben meestal hulp nodig om aan het werk te komen en te blijven. De gemeenten hebben de plicht hen naar werk te begeleiden. De meeste gemeenten hebben de schoolverlaters van de scholen voor voortgezet speciaal onderwijs inmiddels goed in beeld doordat de samenwerking met deze scholen verbeterd is (Inspectie SZW, 2016). Er zijn ook risico's. Gemeenten spannen zich lang niet altijd voldoende in om de jongeren naar betaald werk te begeleiden, maar grijpen te snel naar alternatieven als dagbesteding en vrijwilligerswerk. Ook zetten veel gemeenten maar beperkt jobcoaching in, waardoor de kans op duurzame participatie kleiner is. Daartegenover staan initiatieven van scholen voor voortgezet speciaal onderwijs die leraren laten opleiden tot geregistreerd jobcoach. Zij bieden hun leerlingen zo op kosten van de gemeente passende nazorg.

**Doorstroom via entree-opleiding** • Scholen voor jongeren met gedragsproblemen bereiden een deel van hun leerlingen binnen het profiel arbeidsmarkt voor op doorstroom naar een entree-opleiding op mbo-1 niveau. Een aantal vso-scholen heeft de entree-opleiding geheel of gedeeltelijk in huis gehaald. Dat doen zij in samenwerking met een regionaal opleidingscentrum (roc). Een leerling die de entree-opleiding met een diploma afsluit, kan uitstromen naar de arbeidsmarkt of doorstromen naar een mbo opleiding op niveau 2. Vaker dan de school vooraf heeft ingeschat, kiezen de leerlingen voor dit laatste en weten zij zich succesvol in het mbo te handhaven. Dit roept de vraag op of zij dan niet eigenlijk in het profiel vervolgonderwijs thuishoren en daar wellicht toch een diploma kunnen halen. Volgens de scholen gaat het om leerlingen die in eerste instantie gebaat zijn bij een praktische leerweg en gaandeweg gemotiveerd raken zich ook theoretisch verder te ontwikkelen.

#### De leraar

**Goede praktijklessen** • In 2013/2014 bleek het didactisch handelen van de leraren in het voortgezet speciaal onderwijs grotendeels voldoende, maar de uitleg van de leraren was niet altijd effectief genoeg. Bovendien hadden velen van hen moeite met differentiëren en waren in ruim 20 procent van de lessen de leerlingen onvoldoende betrokken. Het onderzoek in 2015/2016 richtte zich op het arbeidsmarktgerichte profiel, en daarbinnen uitsluitend op de praktijklessen. Het beeld is nu positiever. Dit hangt onder andere samen met de aard van de praktijklessen, waarbij leraren meestal lesgeven aan individuele of kleine groepjes leerlingen. Zij kunnen hen dan beter op maat bedienen.

**Boeiende leeromgeving** • In tegenstelling tot de vaak saaie theorielokalen nodigen de praktijklokalen meer uit tot leren, door de apparaten, middelen en materialen die de leerlingen daar ter beschikking staan. Ook worden de werken van leerlingen in de lokalen uitgesteld. De praktijklessen bieden bovendien meer mogelijkheden om af te stemmen op persoonlijk talent, affiniteit en belangstelling van de leerling. Dat komt de betrokkenheid van de leerlingen zichtbaar ten goede.

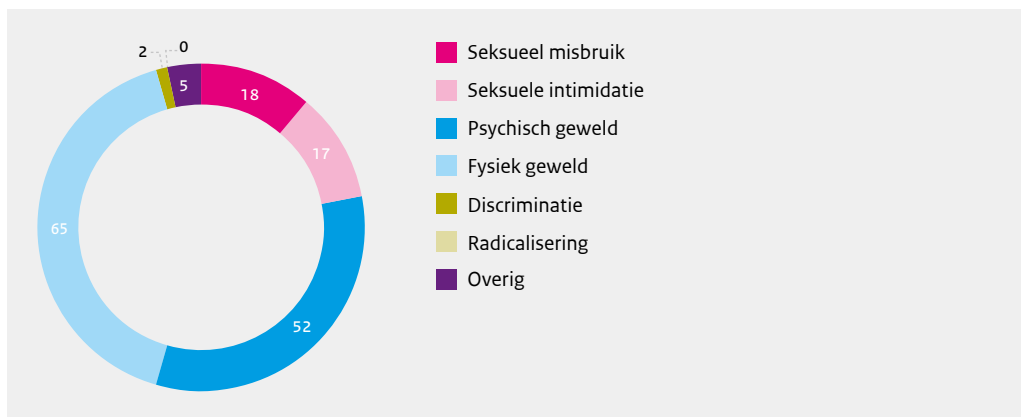
## 4.5 Grensoverschrijdend gedrag

### Meldingen vertrouwenszaken

**Meldingen seksueel misbruik** • In 2015/2016 noteerde de vertrouwensinspectie achttien meldingen van seksueel misbruik in het (voortgezet) speciaal onderwijs (figuur 4.5a). In zeven gevallen was de beschuldigde een met taken belast persoon, zoals een leraar of een onderwijsassistent. Drie op de tien meldingen vielen onder de categorie 'ontucht met misbruik gezag of met wilsonbekwame'. Twee derde van de meldingen deed zich voor in het voortgezet speciaal onderwijs, waarbij het in 40 procent van de gevallen seksueel geweld tussen leerlingen betrof. Bij seksueel misbruik gaat het altijd om een strafbaar feit. Meer dan de helft van de meldingen over seksuele intimidatie ging over ongewenste hinderlijke aanrakingen. Bij een op de vier van deze meldingen was de beschuldigde een met taken belast persoon.

**Zorg om meldingen fysiek geweld** • Het merendeel van de meldingen psychisch geweld betreft pesten. Een op de drie meldingen van fysiek geweld gaat over zware mishandeling. Dat is zorgelijk. De incidenten van (ernstig) grensoverschrijdend fysiek geweld en seksueel gedrag tussen opgroeiende jongeren vragen bijzondere aandacht van de scholen voor (voortgezet) speciaal onderwijs. Beleid en aanbod moeten erop gericht zijn deze incidenten waar mogelijk te voorkomen.



**Figuur 4.5a** Aantal meldingen aan vertrouwensinspecteurs (voortgezet) speciaal onderwijs in 2015/2016

Bron: Inspectie van het Onderwijs, 2016

### Schorsingsmeldingen

**Meldingsplicht schorsingen** • Sinds twee jaar zijn scholen voor (voortgezet) speciaal onderwijs verplicht schorsingen van langer dan één dag bij de inspectie te melden. Een schorsing mag maximaal vijf dagen duren. Van 60 van de 135 schoolbesturen is bekend dat hun scholen de afgelopen jaren nooit een schorsingsmelding deden. Nader onderzoek is nodig om vast te stellen of dit betekent dat zij het middel schorsing niet gebruiken, zich beperken tot schorsingen van één dag of zich wellicht onttrekken aan de meldingsplicht. Interne schorsingen, waarbij leerlingen uit de les verwijderd zijn en in een aparte ruimte in school verblijven, hoeft een school niet te melden.

**Meer schorsingen in vso** • In schooljaar 2015/2016 maakten de scholen melding van in totaal 905 schorsingen (tabel 4.5a). Dit aantal ligt iets hoger dan vorig schooljaar. Ook is in de verdeling over speciaal en voortgezet speciaal onderwijs een klein verschil waar te nemen. Bij het speciaal onderwijs zien we een lichte afname van het aantal schorsingen, terwijl bij het voortgezet speciaal onderwijs juist een lichte toename te zien is. De duur van de schorsingen bedraagt in de meeste gevallen twee dagen. In het voortgezet speciaal onderwijs komt ook een schorsing van vijf dagen regelmatig voor. Wanneer zo'n schorsing zich bij herhaling voordoet, stijgt de kans op verwijdering. Scholen kunnen een leerling pas verwijderen als er een passende vervolgvorming gevonden is.

**Tabel 4.5a** Aantal schorsingen van langer dan één dag naar onderwijssoort in 2014/2015 en 2015/2016

	2014/2015	2015/2016
Speciaal onderwijs	79	68
Voortgezet speciaal onderwijs	816	837
<b>Totaal</b>	<b>895</b>	<b>905</b>

Bron: Inspectie van het Onderwijs, 2016

**Jongens van veertien tot zestien** • De meeste schorsingen komen voor bij jongens in de leeftijd van veertien tot zestien jaar met gedrags- en/of psychiatrische problemen, soms in combinatie met een verstandelijke beperking. De verhouding jongens/meisjes is in het (voortgezet) speciaal onderwijs ongeveer 3:1. Het aantal schorsingsmeldingen is bij leerlingen met een auditieve en/of communicatieve beperking doorgaans beperkt. Ook op scholen met leerlingen met een visuele beperking en op scholen voor lichamelijk en ernstig meervoudig gehandicapte leerlingen komen schorsingen vrijwel niet voor.

**Fysiek en verbaal geweld** • De meest voorkomende reden voor schorsing is fysiek en verbaal geweld tegen personeel en medeleerlingen. Ook worden intimidatie en storend gedrag binnen de lessen vaak als reden opgegeven. Opvallend is de stijging binnen de categorie 'anders'. Meestal gaat het om redenen die ook onder geweld of intimidatie vallen. Verder blijkt uit de meldingen dat verkeerd gebruik van sociale media steeds vaker voorkomt, zoals het ongevraagd posten van foto's op internet. Enkele scholen kennen protocollen voor gebruik van mobiele telefoons en verzorgen lessen in mediawijsheid.

### Meldingen langdurig verzuim

**Gebrekkige verzuimadministratie** • In 2015/2016 ging de inspectie bij twintig scholen voor (voortgezet) speciaal onderwijs na of zij de Leerplichtwet naleven. Bij veertien scholen was dat niet of niet voldoende het geval, vooral omdat een deugdelijke verzuimadministratie ontbrak. Het is dan niet duidelijk vast te stellen of de school leerlingen die in vier weken meer dan 16 uur verzuimden bij de leerplichtambtenaar heeft aangemeld. Leerlingen lopen zo het risico langer thuis te zitten dan misschien nodig is. Niet alleen gemeenten weten soms niet welke jongeren verzuimen, ook bij de samenwerkingsverbanden zijn niet alle thuiszitters bekend. Scholen die de Leerplichtwet onvoldoende naleven zitten in een hersteltraject en riskeren een bestuurlijke boete. De komende jaren gaat de inspectie vaker onderzoek doen op dit gebied.

**Ondersteuning door de gemeente** • Sommige scholen zijn zich onvoldoende bewust van het belang om bij verzuim van leerlingen een leerplichtambtenaar in te schakelen. Met de transitie jeugdzorg en de Participatiewet heeft de gemeente een ondersteunende rol gekregen. Scholen zijn daar niet altijd van op de hoogte. Zo kan de gemeente druk uitoefenen op een zorginstelling met een wachtlijst, omdat zij die zorg financiert. Ook kan zij waar nodig zorgen dat de hulpverlening binnen een gezin sneller op gang komt. Soms hebben leerlingen een geldige reden voor verzuim. Toch is ook dan melding bij de leerplichtambtenaar van belang, om te voorkomen dat noodzakelijke hulpverlening uitblijft.

## 4.6 Kansen voor leerlingen

### Basisvoorwaarden

**Ontwikkelingsperspectief** • Op de scholen voor (voortgezet) speciaal onderwijs zitten leerlingen die door een fysieke, verstandelijke, psychische en/of psychiatrische beperking in hun mogelijkheden worden belemmerd. De scholen hebben de opdracht deze leerlingen te helpen een toekomstperspectief te ontwikkelen dat hun optimale kansen biedt op vervolgonderwijs en participatie in de samenleving. Bij plaatsing moeten zij voor iedere leerling binnen zes weken en in overleg met de ouders een ontwikkelingsperspectief vaststellen. Van de in 2015/2016 onderzochte scholen voor (voortgezet) speciaal onderwijs voldoet 92 procent aan deze verplichting (bijlage, tabel 1). Soms wel met de kanttekening dat de school het ontwikkelingsperspectief onvoldoende ambitieus formuleert.

**Verschillen in beleid toelaatbaarheid** • Voor toelating op een school voor (voortgezet) speciaal onderwijs hebben niet-residentiële leerlingen uit de doelgroepen van voormalig cluster 3 en 4 een toelaatbaarheidsverklaring van een samenwerkingsverband nodig. Dit is verplicht sinds de invoering van passend onderwijs op 1 augustus 2014. Ieder samenwerkingsverband maakt zijn eigen beleidskeuzes om de zorgplicht voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in te vullen. Daarbij is een goede, inhoudelijke afweging nodig, zodat de leerlingen onderwijs volgen op een school waar zij zich het beste kunnen ontwikkelen. De verschillen in beleid mogen niet leiden tot ongelijke kansen voor leerlingen. Toch krijgen we signalen binnen van ouders die naar een andere regio verhuizen omdat het samenwerkingsverband hun kind daar meer mogelijkheden biedt.

**Plaatsing door commissie van onderzoek** • Ook voor de ontwikkelkansen van leerlingen met auditieve en/of communicatieve beperkingen zijn weloverwogen beslissingen van belang. Sinds 1 augustus 2015 bepaalt een commissie van onderzoek voor welk onderwijsarrangement deze leerlingen in aanmerking komen. Voor leerlingen met visuele beperkingen gold dit al langer. Bij een intensief arrangement volgen de leerlingen onderwijs op een instelling voor (voortgezet) speciaal onderwijs. Bij een medium of licht arrangement gaan de leerlingen naar een reguliere school voor basis- of voortgezet onderwijs en krijgen zij ambulante begeleiding. Hoelang het arrangement duurt hangt af van de ondersteuningsbehoefte van de leerling.

**Samenwerking onontbeerlijk** • Voor optimaal onderwijs is samenwerking met ouders, andere scholen, ketenpartners en de gemeente onontbeerlijk. Over het algemeen weten de scholen voor (voortgezet) speciaal onderwijs die samenwerking in voldoende mate tot stand te brengen. Zij voeren bijvoorbeeld overleg met de jeugdhulpverlening en gaan overeenkomsten aan met andere scholen in de regio. Zo kunnen hun leerlingen van een breder onderwijsaanbod profiteren en worden hun mogelijkheden voor examinering en diplomering vergroot. Daarnaast wisselen de scholen regelmatig informatie uit met ouders en voorgaande en vervolgscholen, om zich een compleet beeld te vormen van de individuele leerbehoefte van een leerling en het onderwijs daarop af te stemmen.

**Ouders wisselend betrokken** • De inspanningen die de scholen verrichten om ouders bij het onderwijs te betrekken, hebben niet altijd succes. Wanneer ouders matig betrokken zijn, komt dat onder andere door privéomstandigheden of doordat ze te ver van de school wonen. Maar er zijn ook ouders die juist zeer intensief betrokken zijn, individueel of soms ook vanuit een belangenvereniging. Ook nemen ouders deel aan een (gemeenschappelijke) medezeggenschapsraad, een ouderraad en aan de ondersteuningsplanraad van het samenwerkingsverband.

#### Initiatieven om kansen te vergroten

**Aanbod op havo/vwo-niveau** • In het voortgezet speciaal onderwijs geven de leraren binnen het profiel vervolgonderwijs vooral les op vmbo-niveau. Uit IQ-gegevens blijkt dat het merendeel van de vso-jongeren op dit niveau is aangewezen. Toch zijn er binnen het vso ook leerlingen met een havo- of vwo-perspectief. Het aanbod voor hen is bij de meeste vso-scholen beperkt, zeker in de bovenbouw, waar voor dit onderwijsniveau eerstegraads docenten gewenst zijn. Sommige vso-scholen sluiten een symbioseovereenkomst met een reguliere vo-school. Andere kiezen ervoor om het onderwijs met behulp van bevoegde leraren binnen een digitale leeromgeving aan te bieden. Doorgaans stromen deze leerlingen echter na de onderbouw uit naar het reguliere onderwijs.

**Instroom via syntheseklas** • Sommige jongeren met specifieke onderwijsbehoeften hebben baat bij een geleidelijke instroom vanuit het speciaal naar het reguliere onderwijs. Een aantal vso-scholen heeft hiervoor in de afgelopen jaren mogelijkheden gecreëerd. Een voorbeeld is de 'syntheseklas'. Dit is een klas binnen een school voor voortgezet onderwijs met een klein docententeam in een beschermde omgeving. De leerlingen krijgen gedurende een periode van een of twee schooljaren steeds meer lessen in de reguliere klassen. Soortgelijke initiatieven komen ook onder andere benamingen voor, en in de vorm van een kleine zelfstandige afdeling binnen een reguliere setting. Voor dit soort voorzieningen zijn de scholen voor voortgezet speciaal onderwijs verplicht een nevenvestiging aan te vragen. Ook moeten zij een symbioseovereenkomst afsluiten met het voortgezet onderwijs en zich houden aan de wettelijke voorschriften die voor symbiose van toepassing zijn.

**Samenwerking in kindcentrum** • De laatste jaren groeit het aantal scholen voor (voortgezet) speciaal onderwijs dat deel uitmaakt van een kindcentrum, ook wel expertisecentrum, multifunctionele accommodatie of talentencampus genoemd. Binnen deze centra werken de scholen met verschillende organisaties al of niet geïntegreerd samen onder een dak. Dat zijn bijvoorbeeld reguliere scholen, tussenvoorzieningen, instanties van jeugdzorg en gezondheidszorg, kinderdagverblijven of buitenschoolse opvang. Aandachtspunten hierbij zijn de regievoering en de communicatie met ouders over het ontwikkelingsperspectief.

**Effect ontwikkelde initiatieven niet vastgesteld** • In beleidsdocumenten staat vermeld welke financiële en kwalitatieve meerwaarde de besturen en scholen zien in de initiatieven die zij ontwikkeld hebben. Daarbij blijkt onvoldoende dat zij de effecten van de nieuwe voorzieningen op de kwaliteit van het onderwijs ook al feitelijk vastgesteld hebben of van plan zijn dit te doen. Van sommige besturen is bekend dat zij opleidingsinstituten of universiteiten bij de evaluatie van hun initiatieven betrekken.

### Jongeren in een gesloten behandelsetting

**Kwetsbare overgang** • In totaal bieden 28 scholen onderwijs aan jongeren die verblijven in een gesloten residentiële instelling (Jeugdzorgplus) of een justitiële jeugdinstelling. De meeste van deze leerlingen hebben een onderbroken schoolontwikkeling. Vaak lukt het de leraren hen opnieuw te motiveren om kennis, vaardigheden en competenties te ontwikkelen die ze nodig hebben voor een plek op de arbeidsmarkt of voor een vervolgopleiding. Hun leerrendement hangt af van de mate waarin zij een succesvolle overgang kunnen maken naar een nieuwe bestemming en zich daar kunnen handhaven. Complexe problemen maken die overgang risicovol. Zo kampen veel jongeren met gedrags- en verslavingsproblemen en komen ze moeilijk aan huisvesting. Een aantal van hen is bovendien licht verstandelijk beperkt. Op hun weg naar zelfstandigheid en participatie in de samenleving zijn de jongeren op de hulp en ondersteuning van verschillende instanties aangewezen.

**Te weinig samenwerking** • Uit gezamenlijk onderzoek door de inspecties voor de Gezondheidszorg, Onderwijs, Jeugdzorg, Veiligheid en Justitie, en Sociale Zaken en Werkgelegenheid blijkt dat er onvoldoende sprake is van professionele, integrale samenwerking tussen instanties op het gebied van zorg, onderwijs, wonen, werk en inkomen (STJ/TSD, 2016). Zo weten scholen en ketenpartners elkaar niet of pas in een laat stadium te vinden. Residentiële instellingen, (gezins)voogden, jeugd-reclassering en andere betrokkenen zijn soms niet bekend met de mogelijkheden van wijkteams. Ook komt het voor dat de partijen te weinig op de hoogte zijn van de (nieuwe) routes en mogelijkheden binnen het lokale stelsel.

**Regie ontbreekt** • De verschillende instanties die bij de jongeren betrokken zijn, maken meestal afzonderlijk een traject- of toekomstplan. Deze plannen zijn vaak onvoldoende op elkaar afgestemd en missen een stapsgewijze opbouw met duidelijke doelen voor niet alleen de korte, maar ook de langere termijn. Bovendien beschrijven de meeste plannen slechts één aanpak. Ze bevatten geen alternatieven om de koers waar nodig bij te stellen en te zorgen dat de leerling kan blijven rekenen op ondersteuning. Ook ontbreekt vaak de regisseur die nodig is om het toekomstplan effectief te kunnen uitvoeren: één professional die de jongere, ouders en netwerkpartners bij het plan betreft.

**Belemmeringen in het stelsel** • Goede regievoering en afstemming tussen de betrokken partijen zijn niet genoeg om het toekomstperspectief van deze jongeren met complexe problemen waar te maken. Op landelijk niveau zijn er stelselkenmerken die om verbetering vragen. Zo zijn de instroommomenten in het onderwijs beperkt. Na beëindiging van hun residentieel verblijf kunnen veel jongeren hun onderwijsloopbaan niet onmiddellijk voortzetten, terwijl continuïteit en een goede dagbesteding voor hen nu juist zo belangrijk zijn. Daarnaast brengt de overgang van 18- naar 18+ de continuïteit van de zorg en ondersteuning in gevaar. Als een aanvraag uit de Wet langdurige zorg (Wlz) nodig is, kan die in principe pas worden gedaan als de jongere 18 jaar is. Vaak betekent dit stagnatie in zorg en/of huisvesting.



### Blinde en slechtziende leerlingen

**ICT-belemmeringen** • In 2016 heeft Nederland het VN-verdrag voor rechten van mensen met een beperking geratificeerd. Dit verdrag moet onze samenleving toegankelijker maken voor mensen met langdurige fysieke, mentale, intellectuele of zintuiglijke beperkingen. Toegankelijkheid is meer dan de toegang tot openbaar vervoer of openbare ruimte. Voor de instellingen voor (voortgezet) speciaal onderwijs met leerlingen met een visuele beperking vraagt de toegankelijkheid van digitale diensten bijzondere aandacht. ICT biedt deze leerlingen veel kansen op ontwikkeling en participatie, maar dan moeten zij wel de mogelijkheden krijgen om de snel opeenvolgende ontwikkelingen bij te benen. Te vaak stuiten de leerlingen daarbij op belemmeringen, bijvoorbeeld omdat educatieve leermiddelen, lesmaterialen en software niet adequaat werken of de middelen voor digitale aanpassingen niet toereikend zijn.

### Meervoudig beperkte leerlingen

**Inkorting verblijfsduur** • Scholen met (ernstig) meervoudig beperkte leerlingen in de profielen dagbesteding of arbeidsmarkt ervaren vaak de druk van het samenwerkingsverband voortgezet onderwijs om het onderwijstraject van hun leerlingen te verkorten tot de leeftijd van achttien of soms zelfs zestien jaar. Het samenwerkingsverband ziet dan geen meerwaarde in een langere verblijfsduur. Sommige besturen spannen zich actief in om het samenwerkingsverband beter met hun bijzondere doelgroepen bekend te maken. Daarmee proberen ze begrip te kweken voor de wat langere weg die deze leerlingen nodig hebben om een beoogde ontwikkeling door te maken.

## 4.7 Passend onderwijs en (v)so-scholen

**Minder leerlingen in (v)so** • Het aantal leerlingen in het speciaal onderwijs is opnieuw licht gedaald. Sinds 2014/2015 vindt ook een afname plaats in het voortgezet speciaal onderwijs. Daarmee lijkt de groei van het (v)so, waarvan tientallen jaren sprake was, te zijn gestopt. Zeer waarschijnlijk houdt dit verband met de invoering van passend onderwijs, maar ook demografische krimp kan meespelen.

**Afname leerlingenaantal bij instellingen** • Bij de instellingen voor leerlingen met visuele beperkingen (cluster 1) neemt het absolute aantal leerlingen af. Deze leerlingen nemen overigens al jaren relatief vaker deel aan het reguliere onderwijs. Daarnaast is bij de instellingen een trend waar te nemen om deze leerlingen intensieve ondersteuning aan te bieden op reguliere scholen die ook lichtere ondersteuningsvormen aanbieden. Dit maakt tussentijdse uitstroom makkelijker. Ook ontstaan er diverse ondersteuningsvormen waarbij leerlingen en docenten op afstand van specifieke voorzieningen gebruik kunnen maken. Uit een vergelijking van cohorten voormalige indicatieleerlingen, die zowel in het (voortgezet) speciaal als in het reguliere onderwijs zaten, blijkt dat van het cohort 2012 meer kinderen met auditieve en/of communicatieve beperkingen (cluster 2) drie jaar later in het reguliere onderwijs zitten dan van het cohort 2009.

**Meer samenwerking tussen regulier en speciaal onderwijs** • In veel regio's zien we initiatieven tot meer samenwerking tussen reguliere scholen en scholen voor (voortgezet) speciaal onderwijs. De onderlinge contacten zijn meer en beter geworden. De scholen zijn positief over deze versterkte samenwerking (zie ook De Boer en Van der Worp, 2016). De inspectie juicht deze ontwikkelingen toe, maar benadrukt dat altijd duidelijk moet zijn welk bestuur verantwoordelijk is voor een leerling, en dus aanspreekbaar op het onderwijsproces en de onderwijsresultaten. Uit de samenwerkingsovereenkomsten is dat nu soms onvoldoende op te maken.

**Overdracht van (v)so-scholen** • Voor het eerst is er sprake van schoolbesturen voor (voortgezet) speciaal onderwijs die een school als geheel overdragen aan schoolbesturen voor regulier onderwijs. Dit verschijnsel doet zich vooral in Oost-Nederland voor. Het gaat om enkele scholen voor kinderen van twaalf jaar en jonger die overgaan naar het speciaal basisonderwijs en om scholen voor voortgezet speciaal onderwijs die opgaan in het reguliere voortgezet onderwijs. In een paar gevallen heeft de inspectie er bij de besturen op moeten aandringen om bij zo'n overdracht zorgvuldige afspraken te maken met het samenwerkingsverband over de extra bekostiging die voor deze leerlingen nodig is. Daarnaast is de overname van de expertise van de leraren een belangrijk bespreekpunt.

**Nog steeds veel thuiszitters** • In het kader van passend onderwijs hebben samenwerkingsverbanden de opdracht om voor leerlingen passende onderwijsplekken te verzorgen. Scholen hebben de verplichting om ondersteuning te bieden, zoals vastgelegd in hun ondersteuningsprofiel. Toch zijn er nog altijd leerlingen die thuiszitten. De ouders van deze leerlingen kunnen dit melden bij de inspectie. De inspectie neemt dan contact op met de melder, de school en/of het samenwerkingsverband en ziet erop toe dat de partijen tot een oplossing komen. In schooljaar 2015/2016 kwamen zestig meldingen binnen van thuiszitters in het (voortgezet) speciaal onderwijs. Bij twee derde van de meldingen ging het om een leerling in het voortgezet speciaal onderwijs. In de meeste gevallen is er sprake van een verstoorde communicatie tussen ouders/leerling en de school, waardoor de ouders het vertrouwen in een goede oplossing hebben verloren. Vaak is het ouders onvoldoende bekend dat zij het samenwerkingsverband bij de thuiszitsituatie kunnen betrekken. Als dat niet werkt, kunnen zij een onderwijsconsulent als bemiddelaar inschakelen.

## 4.8 Nabeschuiving

**Merkbare gevolgen passend onderwijs** • Twee jaar na invoering van de stelselwijziging merkt de sector (voortgezet) speciaal onderwijs dat passend onderwijs gevolgen heeft voor de leerlingenpopulatie, de doorstroom van leerlingen naar het reguliere onderwijs en de bedrijfsvoering van de scholen. De scholen kunnen proactief met de stelselwijziging omgaan, maar de besturen zijn te vaak volgend en daardoor afhankelijk van de regionale ontwikkelingen binnen de samenwerkingsverbanden. De instellingen binnen cluster 1 en 2 maken geen deel uit van een samenwerkingsverband en voeren hun eigen beleid.

**Samenwerkingsverbanden pakken regie** • Scholen merken dat de samenwerkingsverbanden aan de knoppen draaien. Op financieel gebied bepalen ze onder meer in welke categorie de leerling bekostigd wordt en nemen ze besluiten om speciaal onderwijs en speciaal basisonderwijs samen te voegen. Ook beslissen ze over de afgifte van toelaatbaarheidsverklaringen voor het voortgezet speciaal onderwijs, in het bijzonder voor jonge leerlingen van elf jaar en voor de oudere vanaf achttien jaar. Landelijk gezien neemt het aantal leerlingen in het (voortgezet) speciaal onderwijs in lichte mate af, maar regionaal zijn er behoorlijke verschillen. Sommige regio's laten zelfs een toename van het aantal leerlingen zien, onder andere omdat reguliere vo-scholen leerlingen tussen dertien en achttien jaar naar het vso blijven verwijzen.

**Resultaatgerichtheid toegenomen** • In het speciaal onderwijs neemt het leerrendement toe. Een aantal so-leerlingen doet mee aan de Centrale Eindtoets van het basisonderwijs. In het voortgezet speciaal onderwijs hebben de uitstroomprofielen hun plek gevonden. Nog steeds is het aantal leerlingen in het uitstroomprofiel vervolgonderwijs het hoogst. Steeds meer leerlingen uit dit profiel doen examens als extraneus of via het staatsexamen. Wat opvalt zijn hun positieve resultaten bij de rekentoets. Onvoorzien is echter de toename van de gespreide examens in de vakken van het staatsexamen. Deelexamens betekenen voor sommige vso-leerlingen een goed alternatief, maar waar mogelijk verdient toch een volledig examen de voorkeur.

**Arbeidsmarktgericht profiel krijgt vorm** • In het profiel arbeidsmarkt zitten de minste leerlingen, maar het is geen gemakkelijke opgave hen op een arbeidsplek te krijgen. Stageplekken zijn soms moeilijk te vinden. De Participatiewet levert nog weinig plaatsen op en de weg naar de sociale werkplaats is afgesloten. Gelukkig zijn er ook mooie voorbeelden van samenwerking tussen scholen voor voortgezet speciaal onderwijs, gemeenten en het bedrijfsleven. De meeste leerlingen zijn gemotiveerd. Zij willen graag een arbeidsplek om daarmee naar vermogen in hun eigen levensonderhoud te kunnen voorzien.

**Aandacht nodig voor continue onderwijsloopbanen** • Door de transitie in de jeugdzorg is er een verschuiving naar thuis nabije behandeling te zien. Naar verwachting zet deze trend door. In combinatie met kortere behandelingen blijven daardoor meer leerlingen ingeschreven in het reguliere onderwijs. De continuïteit van de onderwijsloopbanen van residentiële leerlingen blijft ook onder passend onderwijs aandacht vragen. Het blijkt niet vanzelfsprekend om bij de start van het residentiële onderwijs afspraken te maken met de school van herkomst over terugplaatsing en procedures rondom de afgifte van een toelaatbaarheidsverklaring duren vaak te lang. Daardoor komen leerlingen thuis te zitten. Dat geldt in het bijzonder voor de leerlingen uit een gesloten jeugdzorginstelling of justitiële inrichting, voor wie de doorstroom naar het voortgezet speciaal onderwijs voorheen voor de duur van één schooljaar gegarandeerd was.

**Leerlingen in wachtkamer** • Passend onderwijs biedt veel leerlingen kansen. Steeds meer zien we dat plaatsing in het (voortgezet) speciaal onderwijs tijdelijk is. Maar daarmee zien we ook een rafelrand ontstaan van leerlingen die de samenwerkingsverbanden in tussenvoorzieningen opvangen, waar zij wachten op een passende plek in regulier of (voortgezet) speciaal onderwijs. Deze leerlingen zitten dan niet thuis, maar krijgen ook niet het aanbod en de ondersteuning die ze nodig hebben. Op deze ongewenste situaties gaat de inspectie intensiever toezien.

# Literatuur

- Boer, A. de, & Worp, L. van der (2016). *De impact van passend onderwijs op het so/sbo en het vso*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen, afdeling Orthopedagogiek.
- CvTE (2016). *Terugblik 2015. Resultaten Centrale Eindtoets*. Utrecht: College voor Toetsen en Examens (CvTE).
- Inspectie van het Onderwijs (2016). *Burgerschap op school. Een beschrijving van burgerschapsonderwijs en de maatschappelijke stage*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie SZW (2016). *Als je ze loslaat, ben je ze kwijt. Onderzoek naar de begeleiding van jongeren met een arbeidsbeperking door gemeenten*. Den Haag: Inspectie Sociale Zaken en Werkgelegenheid (SZW).
- OCW (2015). *De waarde(n) van weten. Strategische Agenda Hoger Onderwijs en Onderzoek 2015-2025*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW).
- OCW (2016). *Tiende voortgangsrapportage passend onderwijs*. [Brief] aan de voorzitter van de Tweede Kamer der Staten-Generaal, 6 december 2016]. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW).
- STJ/TSD (2016). *Kwetsbare jongeren op weg naar zelfstandigheid*. Utrecht: Samenwerkend Toezicht Jeugd/Toezicht Sociaal Domein (STJ/TSD).
- Transitie Autoriteit Jeugd (2016). *Samen voor het kind? Tweede jaarrapportage Transitie Autoriteit Jeugd*. Den Haag: Transitie Autoriteit Jeugd.
- Wel, J. van der, Snijdwint, M., & Mol, N. (2016). *Extern evaluatieonderzoek traject excellente scholen*. Amsterdam: Regioplan.

Meer informatie vindt u op [www.destaatvanhetonderwijs.nl](http://www.destaatvanhetonderwijs.nl)

# Bijlage

**Tabel 1** Beoordeling van de in 2015/2016 onderzochte scholen voor (voortgezet) speciaal onderwijs (n=126)

	Percentage voldoende
De school stelt bij plaatsing voor iedere leerling binnen zes weken een ontwikkelingsperspectief vast.	92
De school gebruikt een samenhangend systeem van (waar mogelijk genormeerde) instrumenten en procedures voor het volgen van de prestaties en de ontwikkeling van de leerlingen.	84
De school stelt vast of de leerlingen zich ontwikkelen conform het ontwikkelingsperspectief en maakt naar aanleiding hiervan beredeneerde keuzes.	44
De school voert het onderwijs en de ondersteuning planmatig uit.	68
Bij de aangeboden leerinhouden op het gebied van Nederlandse taal en rekenen/wiskunde biedt de school de kerndoelen als te bereiken doelstellingen (so)/De school hanteert een leerstofaanbod voor de kernvakken van het uitstroomprofiel (vso).	98
Het leerstofaanbod van de leerroute sluit aan op de uitstroombestemming.	79
De leraren zetten de geplande onderwijstijd doelgericht in.	97
De school heeft een veilige leer- en werksituatie voor zowel de leerlingen als het personeel.	96
De leraren geven duidelijke uitleg van de leerstof.	88
De leraren realiseren een taakgerichte werksfeer.	96
De leerlingen zijn actief betrokken bij de onderwijsactiviteiten.	90
De leraren stemmen hun (ortho)pedagogisch handelen af op (problematisch) gedrag van leerlingen.	97
De school evalueert jaarlijks de leerresultaten van de leerlingen.*	40

\*n=164

Bron: Inspectie van het Onderwijs, 2016

**Tabel 2** Aantal scholen voor voortgezet speciaal onderwijs waar het arbeidsmarktgerichte profiel op onderdelen als voldoende beoordeeld is in 2015/2016 (n=29)

	Aantal voldoende
De school stelt vast of de leerlingen zich ontwikkelen conform het ontwikkelingsperspectief (in het bijzonder de arbeidscompetenties) en maakt naar aanleiding hiervan beredeneerde keuzes.	10
Voor het arbeidsmarktgerichte uitstroomprofiel biedt de school de kerndoelen aan als te bereiken doelstellingen.	23
Het leerstofaanbod van de leerroute sluit aan op de uitstroombestemming.	22
De voorbereiding op en de uitvoering en begeleiding van de praktijkvorming zijn doeltreffend.	26
De school heeft een veilige leer- en werksituatie voor zowel de leerlingen als het personeel.	28
De inrichting van het gebouw en de lesruimten getuigen van een veilige en inspirerende leer- en werkomgeving.	27
De onderwijsactiviteit heeft een doelgerichte opbouw.	25
De leraren geven duidelijke uitleg van de leerstof.	23
De leraren realiseren een taakgerichte werksfeer.	27
De leerlingen zijn actief betrokken bij de onderwijsactiviteiten.	25
De leerlingen krijgen effectieve feedback op hun leerproces.	24
De leraren stemmen binnen de leerroute de aangeboden leerinhouden af op de onderwijsbehoeften van leerlingen.	17
De leraren stemmen de instructie af op verschillen in instructiebehoeften van leerlingen.	24
De school evalueert regelmatig de kwaliteit van het onderwijsleerproces van het arbeidsmarktgerichte uitstroomprofiel.	19
De school evalueert jaarlijks de resultaten van de leerlingen in het arbeidsmarktgerichte uitstroomprofiel (waaronder de bereikte arbeidscompetenties).	3
De school heeft een beeld van de competenties en functies die zij nodig acht voor het verzorgen van het arbeidsmarktgerichte uitstroomprofiel.	27
De school heeft zicht op de ontwikkelbehoeften van het personeel.	27
De school heeft een professionaliseringsbeleid gericht op het (verder) ontwikkelen van de kwaliteit van het personeel dat het arbeidsmarktgerichte uitstroomprofiel verzorgt.	24
De leraren die het onderwijs verzorgen, zijn daartoe bevoegd (WEC, art. 3).	17

Bron: Inspectie van het Onderwijs, 2016







# 5 Middelbaar beroepsonderwijs

5.1 Sturing op kwaliteit	150
5.2 Kwaliteit van het onderwijs- en examenproces	157
5.3 Ontwikkeling onderwijsresultaten	163
5.4 Wettelijke vereisten	168
5.5 Kwaliteit van het niet-bekostigd mbo	168
5.6 Kwaliteit groen mbo	172
5.7 Nabeschuwing	173

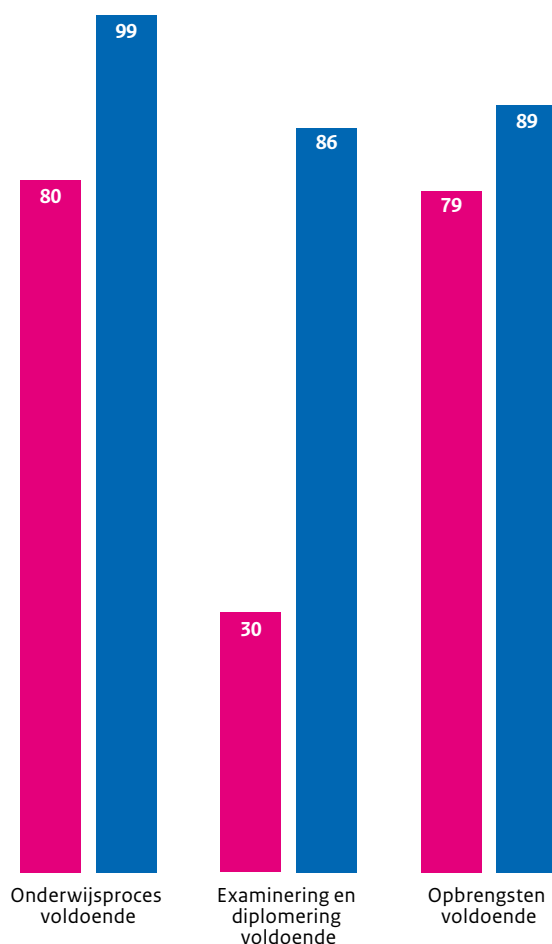
# Middelbaar beroepsonderwijs

## Kwaliteitsborging raakt onderwijskwaliteit

Opleidingen die voldoende zijn beoordeeld op kwaliteitsborging hebben vaker hun onderwijs- en examenproces op orde en zij hebben gemiddeld hogere opbrengsten. De sleutel ligt in een kwaliteitszorgsysteem dat ook in de teams herkenbaar en verankerd is.

### PERCENTAGE VOLDOENDE OPLEIDINGEN NAAR OORDEEL OVER KWALITEITSBORGING

■ Onvoldoende kwaliteitsborging  
■ Voldoende kwaliteitsborging



## Tegenvallende rekenresultaten leiden tot actie

Door het niet meetellen van de rekenresultaten is de motivatie onder studenten afgenomen. Daar willen instellingen iets aan doen.

## Instellingen anticiperen op krimp en dalende studentenaantallen

Ze maken gebruik van slimme prognoses en nemen maatregelen op het gebied van huisvesting, personeel, opleidingsaanbod en organisatie.



## Niet-bekostigd onderwijs aan studenten onder de 23 is beter dan aan studenten boven de 23

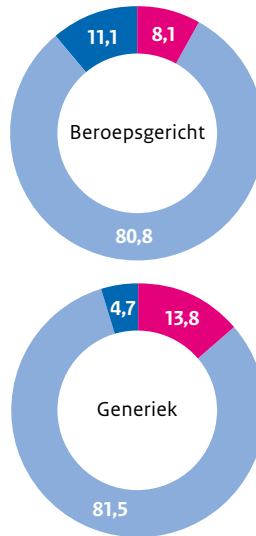
Bij beide vormen van onderwijs zijn er tekortkomingen bij de examinering en kwaliteitsborging. Bij de groep opleidingen met studenten van 23 jaar of ouder is daarnaast het onderwijsproces en de naleving niet altijd op orde.

## Een op de tien lessen is niet op orde

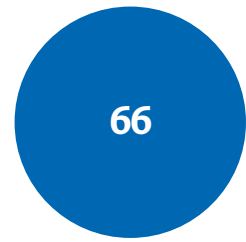
Inspecteurs beoordelen generieke lessen vaker met een onvoldoende en als minder sterk dan beroepsgerichte lessen. In 13,8 procent van de generieke lessen is de kwaliteit van het lesgeven onvoldoende. Gerichte deskundigheidsbevordering van leraren werkt om zwakke lessen te verbeteren.

### BEOORDELING VAN DE LES NAAR LEERACTIVITEIT (%)

- Onvoldoende
- Voldoende
- Sterk



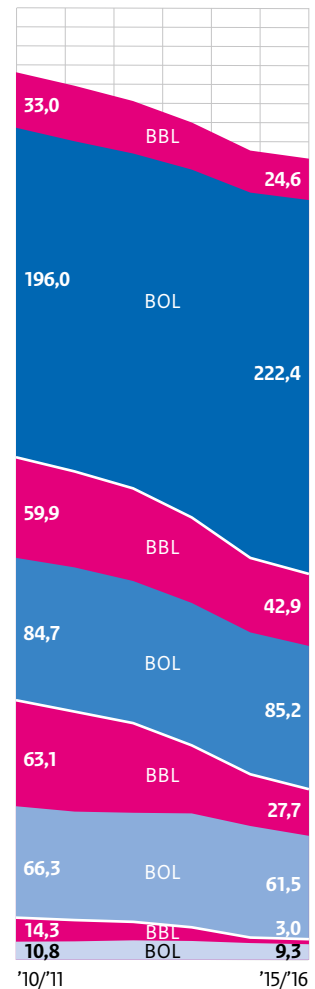
## Aantal bekostigde instellingen



## Aantal studenten

x1.000

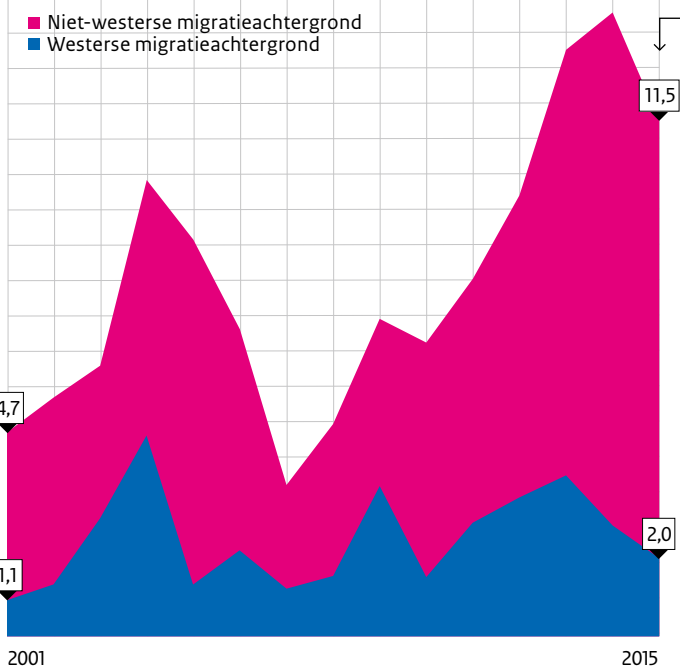
Niveau



Bronnen: IvHO, 2016; ROA, 2016; CBS-Statline, 2016

## Studenten met een niet-westerse migratieachtergrond vinden moeilijker een baan

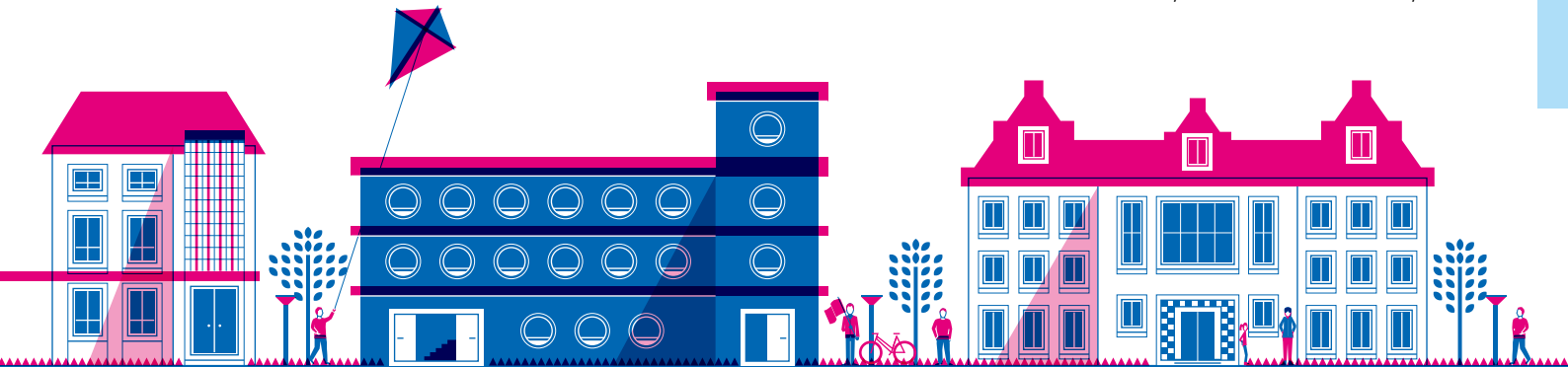
### VERSCHIL IN % WERKLOOSHEID T.O.V. GEDIPLOMEERDEN ZONDER MIGRATIEACHTERGROND



Het verschil in kans op een baan tussen een mbo-gediplomeerde met een niet-westerse migratieachtergrond en een mbo-gediplomeerde zonder migratieachtergrond is 11,5 procent.

We zien het verschil in baankansen tussen groepen afgestudeerden de laatste jaren oplopen. Met name gediplomeerden met een niet-westerse migratieachtergrond vinden minder makkelijk een baan dan andere gediplomeerden.

Niet alleen vinden studenten met een niet-westerse migratieachtergrond moeilijker een baan, ook al tijdens de studie zien we dat zij aanzienlijk meer problemen ervaren bij het vinden van een stage.



Voortgezet speciaal onderwijs

Middelbaar beroepsonderwijs

Hoger onderwijs



*Vakschool Schoonhoven werd in 1895 opgericht als tekenschool voor jonge edelsmeden. In 1920 wordt de school Rijksvak- en Kunstnijverheidsschool voor Goud- en Zilversmeden en Horlogemakers. Het is nog altijd de enige school in Nederland die studenten in deze vakken opleidt.*

# Samenvatting

## **Kwaliteitsborging raakt onderwijs- en examenkwaliteit •**

Dat het belangrijk is dat alle medewerkers in een instelling zich betrokken voelen bij de kwaliteit van het onderwijs en daar hetzelfde over denken, zien we terug op opleidingsniveau. Opleidingen die voldoende zijn beoordeeld op kwaliteitsborging hebben ook vaker hun onderwijs- en examenkwaliteit op orde. Zij bieden beter onderwijs aan hun studenten. De afgelopen drie jaar bleef het aantal instellingen dat de kwaliteit van het onderwijs voldoende borgt gelijk.

## **Vertaling naar opleidingsniveau •**

Hoe meer medewerkers op de werkvloer bezig zijn met kwaliteitszorg, des te sterker de kwaliteitsverbetering. Niet alle lagen in de organisatie denken hetzelfde over onderwijs- en examenkwaliteit en hoe je die kan verbeteren en borgen. Hierdoor gaat het doorvoeren van verbeteringen ook minder goed. Op instellingsniveau is over de kwaliteit nagedacht en wordt er richting gegeven, maar op opleidingsniveau heeft dat nog niet het gewenste effect. Onderwijskundig leiderschap kan ervoor zorgen dat iedereen in de organisatie op dezelfde manier over onderwijs- en examenkwaliteit denkt én daarnaar handelt.

## **Afname en beoordeling examens soms onvoldoende •**

De afname en beoordeling van het praktisch beroepsexamen vindt vaak plaats in een reële beroepscontext. De betrouwbaarheid van de afname en beoordeling is in 20 procent van gevallen niet op orde. Hiermee ontstaan er risico's voor de waarde van het diploma. De oorzaken kunnen liggen in het ontbreken van een visie op examineren in de praktijk, de afnamecondities in de beroepscontext, de onafhankelijkheid en/of de deskundigheid van de assessoren of een inadequaat beoordeling zelf. Bij het bewaken van het examenproces door de examencommissies is dit jaar geen vooruitgang geboekt.

## **Verbeterpunten beroepspraktijkvorming •**

Er wordt door studenten veel geleerd in de beroepspraktijk. Toch vinden studenten en praktijkbegeleiders dat de aansluiting tussen leren op de school en op de werkplek beter kan. Ook is er tijdens de stage behoefte aan meer begeleiding vanuit de opleiding, gericht op het leerproces van de student. Tenslotte zijn goede en veelvuldige contacten tussen opleiding en leerbedrijf nodig en een warme overdracht van stagiaires. Hierdoor wordt de plaatsing van studenten met een niet-westerse achtergrond makkelijker.

## **Professionalisering docenten kan gericht •**

Het merendeel van de lessen voldoet aan de basiskwaliteit, maar 11 procent is onder de maat. Instellingen erkennen het belang van goede docenten, maar vinden het lastig om actie te ondernemen als lessen onvoldoende zijn. Gericht deskundigheidsbevordering werkt, want we zien betere lessen bij scholen die hun deskundigheidsbevordering op orde hebben.

## **Keuzes bij plaatsing en doorstuderen •**

Op verschillende momenten binnen de schoolloopbaan zien we ongelijke kansen tussen groepen studenten. Studenten met lager opgeleide ouders kiezen in vergelijking met studenten met hoger opgeleide ouders na een vmbo-kader opleiding wat minder vaak voor een niveau 4 opleiding. Na het behalen van het mbo-diploma kiezen zij eerder voor een baan, terwijl de groep met hoger opgeleide ouders vaker doorstudeert. Goede studiekeuze en loopbaanadviezen kunnen ervoor zorgen dat alle talenten zich maximaal kunnen ontplooien.

## **Ongelijke kansen op een diploma, stage en baan •**

Net als studenten met lager opgeleide ouders hebben studenten met een niet-westerse migratieachtergrond een lagere kans op het halen van een diploma, maar zij halen wel vaker een diploma op ten minste het niveau dat je zou verwachten op basis van hun vooropleiding. Ook bij het vinden van een stageplek of een baan zijn de kansen van studenten met een niet-westerse migratieachtergrond kleiner dan die van andere studenten. Het is de taak van het onderwijs om zoveel mogelijk bij te dragen aan het opheffen van niet wenselijke verschillen tussen schoolloopbanen, zowel binnen de opleiding als in de aansluiting op de stage en de arbeidsmarkt.

## **Aandachtspunten niet-bekostigd onderwijs •**

Het private onderwijs aan studenten overwegend jonger dan 23 jaar is meestal op orde. Alleen bij de examinering troffen we grote tekortkomingen aan. Bij opleidingen met overwegend oudere studenten is het beeld zorgelijk. Zowel het onderwijs als de examinering zijn vaak onvoldoende. Beide onderwijstypen (jongeren en ouderen) kunnen nog veel winst boeken in het borgen van de onderwijs- en examenkwaliteit. Bij instellingen waar de kwaliteitszorg op orde is, zijn het onderwijs en de examinering vaker voldoende.

## 5.1 Sturing op kwaliteit

**Drie uitgangspunten kwaliteitszorg** • Besturen zijn verantwoordelijk voor de kwaliteit van het onderwijs en voor de continuïteit van de instelling. Daarover leggen ze verantwoording af in het jaarverslag. De zorg voor kwaliteit binnen een instelling kent drie uitgangspunten. Ten eerste richt kwaliteitszorg zich zowel op de processen binnen het onderwijs als op de uitkomsten daarvan. Ten tweede is er sprake van een systematische aanpak waaruit blijkt wat de instelling wanneer, hoe en waarom heeft gedaan. En ten derde gaat het er niet alleen om de kwaliteit vast te stellen, kwaliteitszorg is er ook op gericht om die te bewaken en verbeteren (Oomens e.a., 2015).

**Relatie kwaliteitsborging en onderwijskwaliteit** • Er is een relatie tussen goede kwaliteitsborging door het bestuur en goede onderwijskwaliteit. Bij geconstateerde tekortkomingen tijdens inspectie-onderzoek wordt het bestuur daarop aangesproken. Besturen opereren binnen de financiële randvoorwaarden die daarvoor beschikbaar zijn gesteld. Als ze te maken krijgen met krimp van studentenaantallen, heeft dat bijvoorbeeld invloed op de financiën en mogelijk op de kwaliteit van het onderwijs. Tijdig anticiperen is dan een voorwaarde.

### Kwaliteitsborging op instellingsniveau

**Stagnatie kwaliteitsborging** • Ongeveer een derde van de instellingen heeft nog geen volledig functionerende kwaliteitscyclus. Het aantal instellingen dat de kwaliteit van het onderwijs kan borgen is de afgelopen drie jaar gelijk gebleven (tabel 5.1a).

**Tabel 5.1a** Oordeel over de kwaliteitsborging op instellingsniveau in 2014, 2015 en 2016 (in aantallen)

	2014	2015	2016
Goed	1	3	2
Voldoende	15	11	13
Onvoldoende	7	8	8
Slecht	0	0	0
<b>Totaal</b>	<b>23</b>	<b>22</b>	<b>23</b>

Bron: Inspectie van het Onderwijs, 2016

**Beoordeling, verbetering en verankering knelpunten** • Grootste knelpunten binnen de kwaliteitsborging zijn de beoordeling van de onderwijskwaliteit en de verbetering en verankering. Bij beoordeling gaat het om de vraag of instellingen objectief beoordelen of de gestelde doelen worden gerealiseerd; bij verbetering en verankering om de vraag of instellingen weten waar ze verbeteracties moeten inzetten. Een kwart van de instellingen voldoet niet aan deze aspecten van kwaliteitsborging (tabel 5.1b).

**Tabel 5.1b** Aantal instellingen dat als voldoende of goed is beoordeeld op (aspecten van) kwaliteitsborging in 2014, 2015 en 2016

	2014 (n=23)	2015 (n=22)	2016 (n=23)
Kwaliteitsborging	16	14	15
Sturing	21	19	21
Beoordeling	21	16	17
Verbetering en verankering	18	17	17
Dialoog en verantwoording	23	21	22

Bron: Inspectie van het Onderwijs, 2016

**Evaluatie data over onderwijskwaliteit moet beter** • Instellingen beschikken over steeds meer interne en externe bronnen om de kwaliteit van het onderwijs te analyseren. De informatie over de onderwijskwaliteit die daarmee beschikbaar komt, is bij de meeste instellingen voldoende. Toch blijft de analyse en beoordeling van al die data in een kwart van de gevallen achter. Het blijkt vooral lastig om binnen de hele instelling de kwaliteit eenduidig te beoordelen, op basis van vooraf afgesproken doelen of normen. Knelpunten – bijvoorbeeld ontevreden werkgevers of studenten – komen met de huidige monitoringsgegevens wel boven tafel, maar het komt te vaak voor dat instellingen de oorzaken vervolgens niet in samenhang analyseren.

**Weinig onafhankelijke beoordelingen** • Niet elke instelling houdt zich regelmatig een spiegel voor door (externe) onafhankelijk deskundigen bij de beoordeling te betrekken. Als dit wel gebeurt, worden de uitkomsten niet altijd gebruikt om andere opleidingen te verbeteren. Door factoren te identificeren die opleidingen risicovol of succesvol maken, profiteren ook andere opleidingsteams van de zelfevaluaties of audits. Met ingang van 1 augustus 2017 wil de inspectie zich, meer dan nu, waar dat kan op de eigen bronnen van de instellingen gaan baseren. Het is dan essentieel dat instellingen zelf beschikken over adequate en valide beoordelingen van het onderwijs.

**Kwaliteitsborging nog niet tot op teamniveau** • Besturen slagen er niet altijd in om de kwaliteitsborging tot in de haarvaten van de organisatie op orde te krijgen. Met name de verbetering en verankering is hierbij een struikelblok. De kwaliteitsborging op teamniveau blijft dan achter en er zijn grote verschillen tussen de teams. Zodra besturen erin slagen de gehele kwaliteitscyclus binnen de hele instelling rond te maken, wordt gestructureerd aan kwaliteit werken ook op de werkvloer zichtbaar.

**Leiderschap en teamvorming als sleutels** • Bij de agrarische opleidingscentra (aoc's) is het verschil tussen kwaliteitszorg op bestuursniveau en teamniveau duidelijk zichtbaar. De aoc's zijn later dan de regionale opleidingscentra (roc's) begonnen met het inrichten van middenmanagement. Tijdens een verkennend gesprek over kwaliteitsborging tussen de inspectie, de aoc's en de AOC Raad kwamen onderwijskundig leiderschap en teamvorming naar voren als sleutels voor de kwaliteitsborging op opleidingsniveau. Goede onderwijskundige leiders ontwikkelen een visie voor hun instelling of team. Die visie is gebaseerd op hun persoonlijke en professionele waarden, passend bij de waarden van de organisatie. Ze dragen deze visie bij elke gelegenheid uit en beïnvloeden hun medewerkers en andere belanghebbenden om deze visie te delen. De overtuigingen, structuren en activiteiten in een instelling zijn erop gericht om deze gedeelde visie te bereiken (Bush en Clover, 2012). De aoc's constateerden dat er wel een kwaliteitszorgsysteem op het niveau van de instelling is ingericht, maar dat het op teamniveau, waar de opleidingen worden verzorgd, nog te beperkt functioneert of daadwerkelijk gedragen wordt.

**Verschillende snelheden in ontwikkeling kwaliteitsborging** • In 2016 is bij dezelfde instellingen als in 2013 de kwaliteit van het onderwijs en de kwaliteitsborging onderzocht. Gemiddeld genomen is er over deze periode een enorme progressie geboekt. Kijken we echter wat dieper, dan constateren we net als vorig jaar dat er grote verschillen tussen instellingen zijn (tabel 5.1c). Instellingen werken met verschillende snelheden en urgentie aan de kwaliteitsborging. Ongeveer de helft van de instellingen kreeg in 2016 een beter oordeel op kwaliteitsborging dan in 2013, maar bij de andere helft is het oordeel gelijk gebleven of soms zelfs verslechterd. Daarbij zakten twee instellingen van voldoende naar onvoldoende en bleven vijf instellingen onvoldoende. Nadere analyse van de achteruitgang bij twee instellingen leverde verklaringen op die zowel te maken hebben met het belang dat instellingen hebben toegekend aan kwaliteitsborging, als met de veranderde focus van de inspectie.

**Tabel 5.1c** Ontwikkeling in oordeel over de kwaliteitsborging op instellingsniveau, vergelijking 2016 met 2013 (n=23)

	2013	2016	Aantal instellingen
Vooruitgang	Slecht	Onvoldoende	1
	Onvoldoende	Voldoende	9
	Voldoende	Goed	2
Stabiel	Onvoldoende	Onvoldoende	5
	Voldoende	Voldoende	4
Achteruitgang	Voldoende	Onvoldoende	2

Bron: Inspectie van het Onderwijs, 2016

**Veranderde focus** • De afgelopen jaren onderzocht de inspectie de kwaliteitszorg bij mbo-instellingen met het toezichtkader 2012. Bij de start in 2012 was het vooral van belang dat er kwaliteitszorgsystemen aanwezig waren. Zowel de instellingen als de inspectie focusten op het inrichten van deze systemen. Drie jaar later is er meer aandacht voor het effect van kwaliteitszorg op de kwaliteit van onderwijs en examinering. De aanwezigheid van een kwaliteitszorgsysteem blijkt niet automatisch te leiden tot een geborgde onderwijskwaliteit. Het Expertisecentrum Beroepsonderwijs (ecbo) neemt dezelfde ontwikkeling waar bij de evaluaties van de audits van het kwaliteitsnetwerk. Volgens het ecbo is meer aandacht nodig voor de impact van het kwaliteitszorgsysteem op de onderwijskwaliteit en de verbetering (Hermanussen en Brouwer, 2016).

**Meer aandacht voor kwaliteitscultuur** • Aandacht voor het effect van kwaliteitszorg lijkt zich te vertalen in een breed gedragen kwaliteitscultuur die het kwaliteitszorgsysteem ondersteunt. Dat zien we bij instellingen die hun systeem hebben doorontwikkeld en gericht inzetten om de onderwijskwaliteit te verbeteren.

### Kwaliteitsborging op opleidingsniveau

**Kwaliteitsborging schiet vaak tekort** • Bij bijna de helft van de opleidingen schiet de kwaliteitsborging nog tekort. Net als op instellingsniveau geldt dat vooral winst is te behalen in de beoordeling van de onderwijskwaliteit en in de verbetering en verankering.

**Kwaliteit voortdurend voor ogen** • Kwaliteitszorg betekent in het dagelijks werk voortdurend de kwaliteit van de les en de praktijk voor ogen hebben. Goed werkende kwaliteitszorgsystemen helpen teams hierbij, maar zijn geen doel op zich (Stichting Kwaliteitsnetwerk mbo, 2016). Zoals we al zagen, lijkt de kwaliteitszorg positief samen te hangen met een zichtbare kwaliteitscultuur in de organisatie, waarin onderwijskundig leiderschap een duidelijke rol speelt. Het kwaliteitszorgsysteem en het onderwijskundig leiderschap zijn dan verankerd en herkenbaar. Op alle niveaus werkt men resultaatgericht, is men aanspreekbaar op gemaakte afspraken en wordt dit ook van anderen gevraagd. Met het nieuwe onderzoekskader zal de inspectie de kwaliteitscultuur ook op opleidingsniveau onderzoeken.

**Onderwijskundig leiderschap vereist** • In een professionele kwaliteitscultuur is de organisatiecultuur transparant en kan iedereen vanuit zijn eigen rol werken aan de versterking van de onderwijskwaliteit. Instellingen die hierin slagen, hebben vaak onderwijskundig leiders die zich sterk richten op het primaire proces. Zij inspireren doordat ze veel aandacht hebben voor de ontwikkeling van hun medewerkers en doordat ze duidelijk weten en communiceren waar ze naartoe willen met het onderwijs.

**Voldoende kwaliteitsborging, beter onderwijs** • Het belang van een effectief kwaliteitszorgsysteem wordt zichtbaar als we kijken naar de relatie tussen de beoordeling op kwaliteitsborging en op onderwijsproces, opbrengsten, examinering en studententevredenheid. Opleidingen die als voldoende zijn beoordeeld op kwaliteitsborging hebben vaker hun onderwijs- en examenproces op orde en hebben gemiddeld hogere opbrengsten (tabel 5.1d). Ook beoordelen studenten deze opleidingen gemiddeld met een iets hoger rapportcijfer. Opleidingen waarbij de kwaliteitsborging voldoende is, bieden beter onderwijs aan studenten.



**Tabel 5.1d** Percentage opleidingen waar het onderwijsproces, examinering en diplomering en opbrengsten voldoende zijn naar voldoende en onvoldoende kwaliteitsborging, in de periode 2014-2016 (n=284)\*

	Kwaliteitsborging	
	Onvoldoende	Voldoende
Onderwijsproces	80	99
Examinering en diplomering	30	86
Opbrengsten	79	89

\*significante verschillen zijn vetgedrukt

Bron: Inspectie van het Onderwijs, 2016

### Borging examinering en diplomering

**De waarde van het mbo-diploma** • Gelet op de civiele waarde van diploma's is het belangrijk dat studenten, werkgevers en instellingen voor vervolgonderwijs vertrouwen hebben in het afgegeven mbo-diploma. Dat het diploma een deugdelijk bewijs is dat de gediplomeerde de kwalificatie-eisen van de afgeronde opleiding in voldoende mate beheerst. Onvoldoende borging van de examen-kwaliteit zet het vertrouwen in mbo-diploma's onder druk. Omdat hier zorgen over bestonden, is de afgelopen jaren sectorbreed een verbeterprogramma geformuleerd in de Examenagenda mbo (MBO raad, NRTO, OCW, 2015) en een wetsvoorstel ingediend gericht op het aanscherpen van de eisen ten aanzien van de positionering en taken van de examencommissie. Beide maatregelen grijpen aan op het organisatieniveau waarop de borging van de kwaliteit van examinering en diplomering daadwerkelijk plaatsvindt, namelijk bij de examencommissies van de opleidingen. Met het nieuwe onderzoekskader zal het inspectieonderzoek naar examenkwaliteit daarom ook starten bij de vraag of de examencommissies de examinering en diplomering voldoende weten te borgen.

**Kwaliteitsborging examinering en diplomering niet vanzelfsprekend** • In 2015 constateerden we een duidelijke verbetering in de mate waarin examencommissies de kwaliteit van de examinering en diplomering borgen (tabel 5.1e en bijlage, tabel 1). Deze vooruitgang zette dit jaar niet door. Er is wel sprake van visievorming en kaderstelling op instellingsniveau, maar dat heeft op opleidingsniveau nog niet in alle gevallen het gewenste effect gehad. Veel instellingen hebben recent hun examenorganisatie gereorganiseerd. Rollen en taken van de examencommissies zijn nu helderder belegd, maar soms blijft het effect alsnog uit. Verdere professionalisering is hier vaak nog noodzakelijk.

**Tabel 5.1e** Percentage opleidingen dat als voldoende is beoordeeld op het aspect diplomering in 2014, 2015 en 2016 (n 2016=91)\*

	2014	2015	2016
Diplomering	57	75	67

\*significante verschillen ten opzichte van het voorafgaande jaar zijn vetgedrukt

Bron: Inspectie van het Onderwijs, 2016

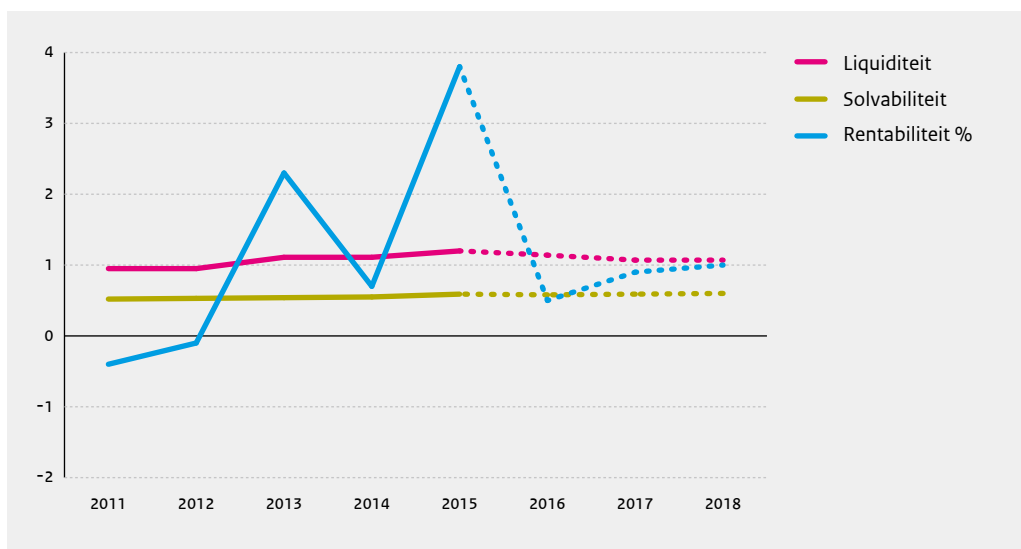
**Onvoldoende zicht en grip op examenproces** • Concreet constateren we dat examencommissies in ongeveer een derde van de onderzochte gevallen in 2016 niet de verantwoordelijkheid voor de examinering nemen. We constateren verschillende tekortkomingen. Soms is bijvoorbeeld vooraf niet vastgesteld of de examinering wel passend bij het kwalificatiedossier kan worden ingericht en of er sprake is van deskundige examinatoren. Of er wordt geen of nauwelijks informatie verzameld van het examenverloop, waardoor evaluatie en eventuele bijsturing ontbreken. Dat daar wel noodzaak toe is, blijkt uit de tekortkomingen die de inspectie de laatste jaren constateert bij de afname en beoordeling (zie 5.2). Het is van belang dat het onderwijsteam of de instelling een visie formuleert op examinering, waarna de examencommissie die toetst en daar ook de risico's bij inschat. De examencommissie kan daar dan vervolgens ook haar zicht op inrichten.

**Diplomabesluit niet altijd deugdelijk** • De examencommissie is niet alleen verantwoordelijk voor het borgen van het examenproces, maar neemt ook de diplomabesluiten. De laatste jaren hadden de examencommissies de besluitvorming steeds vaker op orde. Dit jaar is daar minder secuur mee omgegaan. Voordat de examencommissie het diplomabesluit neemt, moet zij vaststellen of aan alle exameneisen is voldaan. We treffen weer meer onvolledige sets bewijsstukken aan, waarvan de examencommissie niet op de hoogte blijkt. Behalve op volledigheid controleert ook niet elke commissie op de inhoudelijke juistheid van de beoordeling, gegeven de kwalificatie-eisen. Het past in het beeld van examencommissies met ruimte om te groeien in professionaliteit.

## Financiën

**Financiën gemiddeld genomen op orde** • Kwalitatief goed onderwijs is zeer gebaat bij een consistente bedrijfsvoering. Een geborgde financiële continuïteit van de instelling is daarvoor een belangrijke voorwaarde. De positieve ontwikkeling die de sector de afgelopen jaren liet zien, zette zich in 2015 nog sterker door (figuur 5.1a). De rentabiliteit is met 3,8 procent zeer hoog. De hogere rentabiliteit komt vooral door hogere rijksbijdragen. Daarentegen zijn de lasten – met uitzondering van de personeelslasten – niet gestegen. De kosten voor afschrijvingen daalden zelfs. Mogelijk komt dit door een betere en professionelere (financiële) bedrijfsvoering van de sector (Inspectie van het Onderwijs, 2016c).

**Figuur 5.1a** Ontwikkeling financiële kengetallen in het middelbaar beroepsonderwijs in de periode 2011-2018



Bron: DUO, 2016

**Stabiele situatie** • De gevolgen van de hogere rentabiliteit zijn terug te vinden in de overige kengetallen. Zowel solvabiliteit als liquiditeit lopen verder op. Veruit de meeste instellingen hebben een goede financiële positie en de kengetallen bevinden zich ver boven de signaleringswaarden. Ook voor de nabije toekomst ziet de situatie er gunstig uit. Uit de meerjarenbegrotingen wordt duidelijk dat de sector een stabiel, positief resultaat verwacht (Inspectie van het Onderwijs, 2016c).

**Vier instellingen onder aangepast financieel toezicht** • Hoewel de gemiddelde financiële positie van de mbo-instellingen dus verder is verbeterd, nam het aantal instellingen onder aangepast financieel toezicht toe. De drie instellingen uit 2015 hebben zich wel verbeterd, maar nog onvoldoende om al naar basistoezicht terug te keren. Voor een of twee van die drie instellingen zal dat naar verwachting binnenkort wel mogelijk zijn. In 2016 is een kleine instelling onder aangepast toezicht geplaatst (Inspectie van het Onderwijs, 2016c).

## Omgaan met krimp

**Demografische krimp al merkbaar** • Demografische krimp is een ontwikkeling waar we niet meer omheen kunnen. Landelijk daalt het aandeel mensen in de leeftijd tot twintig jaar met bijna 7 procent tussen nu en 2040. In een aantal regio's is deze krimp nu al goed merkbaar in het mbo. Daling van het aantal studenten kan een risico inhouden voor de financiële continuïteit van instellingen, voor de toegankelijkheid en voor de keuzevrijheid in het onderwijsaanbod. Ook kan de onderwijskwaliteit onder druk komen te staan.

**Tijdig anticiperen** • De landelijke daling van het aantal mbo-studenten zal pas na 2020 inzetten (OCW, 2015), maar de meeste instellingen krijgen ook voor die tijd te maken met krimp. Krimp heeft namelijk niet alleen te maken met demografie. Ook door andere factoren kan het aantal studenten dalen, zoals economische en beleidsontwikkelingen. Tijdig anticiperen blijkt een van de belangrijkste manieren om de eventuele negatieve gevolgen van krimp het hoofd te bieden (zie ook Huitsing en Bosman, 2011; Berdowski, Berger, Eshuis en Van Oploo, 2011). Wie ruim van tevoren rekening houdt met minder studenten in de personeels- en huisvestingsplanning, financiële planning, en bij het onderwijsbeleid, kan de risico's aanzienlijk verkleinen. Ook samenwerking is een effectieve strategie (OECD, 2013; Cörvers, 2014; Huitsing en Bosman, 2011). De inspectie deed in 2016 kwalitatief onderzoek om te onderzoeken of en hoe besturen in het mbo anticiperen op krimp. We spraken in totaal 23 instellingen, verspreid over het hele land.

**Goede prognoses belangrijk, maar moeilijk** • Om te anticiperen op dalende studentenaantallen, maken al deze 23 instellingen op de korte en middellange termijn prognoses. Enkele instellingen kijken zelfs tien jaar vooruit. Het belang van goede prognoses is duidelijk, maar vrijwel alle bestuurders worstelen met de betrouwbaarheid ervan. De praktijk is weerbarstig: veranderingen op de arbeidsmarkt als gevolg van beleid, veranderende economische omstandigheden of technologisering maken het moeilijk om goede prognoses te maken.

**Bestuurders verwachten krimp sector economie** • De grootste krimp verwachten bestuurders in de sector economie. De oorzaak van deze daling ligt niet zozeer in de bevolkingskrimp, maar in marktontwikkelingen en keuzes van studenten. De sector techniek lijkt weer te groeien, volgens de bestuurders van vooral kleine en middelgrote instellingen. Ook bij opleidingen op niveau 2 wordt veel krimp verwacht. Naast dalende instroom uit het vmbo, heeft dit mogelijk te maken verminderde werkgelegenheid voor studenten met een niveau 2-diploma. Een aantal roc's onderzoekt op dit moment of een verbreding van de opleidingen op niveau 2 soelaas biedt. De verwachtingen rond de beroepsbegeleidende leerweg (bbl) lopen uiteen. Iets meer dan de helft van de 23 instellingen verwacht dat de studentenaantallen dalen. In krimpregio's en bij kleine instellingen is de inschatting vaak juist dat de bbl stabiel blijft.

**Meer bbl, minder bol** • De Dienst Uitvoering Onderwijs (DUO) verwacht een iets sterkere groei van de bbl ten opzichte van de beroepsopleidende leerweg (bol). Dit houdt in dat de bbl na de flinke terugloop van de afgelopen jaren weer aan een opwaartse beweging is begonnen. Uit internationaal onderzoek blijkt dat studenten van de bbl succesvol zijn op de arbeidsmarkt, ook in tijden van crisis (Nelen, Poortman, De Grip, Nieuwenhuis en Kirschner, 2010).

**Afwijking van DUO prognoses** • Uit een vergelijking tussen de studentenaantallen in de prognose van DUO en de studentenaantallen van de besturen in hun continuïteitsparagraaf, blijkt dat bijna 40 procent van de besturen minder studenten verwacht dan DUO voorspelt en ongeveer 60 procent verwacht meer studenten. Gemiddeld wijkt de studentprognose van het bestuur een kleine 5 procent af van de prognose van DUO, met een enkele uitschieter van 23 procent. Hoe verder de prognose in de toekomst ligt, hoe meer de prognoses uiteenlopen.

**Besturen anticiperen** • Alle instellingen die wij spraken anticiperen op de ontwikkelingen van studentenaantallen in de toekomst. Bestuurders lezen zich in, bijna alle instellingen analyseren de instroom van studenten en bij alle instellingen wordt er intern actief over gesproken.

**Personeel en huisvesting** • De meeste instellingen houden zowel in hun personeels- als in hun huisvestingsbeleid rekening met toekomstige studentenaantallen. Een flexibele schil en het terugdringen van vierkante meters zijn veelgenoemde maatregelen.

**Financiële planning** • Bijna een kwart van de instellingen anticipeert op de ontwikkelingen door te zoeken naar oplossingen in de financiële sfeer, zoals besparingen en nieuwe inkomstenbronnen. Bij dit laatste denken instellingen er vaak over om meer volwassenenonderwijs, post-initieel onderwijs of de derde leerweg aan te bieden. Dit past binnen het kader van levenslang leren.

**Opleidingsaanbod vaak aangepast** • Vrijwel alle instellingen hebben het opleidingsaanbod aangepast. Lang niet altijd met het oog op krimp, maar ook vanuit doelmatigheidsoverwegingen en arbeidsmarktperspectief. De manier waarop instellingen dit aanpakken verschilt sterk, maar meestal leidt de aanpassing tot minder opleidingen. Instellingen ruilen bijvoorbeeld onderling opleidingen uit, spreiden de opleidingen over verschillende locaties (elke locatie een ander aanbod) of voegen opleidingen samen.

**Gesprekken over samenwerking** • Vrijwel alle instellingen hebben een of meerdere collega-instellingen of andere partijen benaderd om mogelijkheden voor samenwerking te verkennen. Ook dit gebeurt niet alleen vanwege de verwachte krimp, maar mede met het oog op macrodoelmatigheid. De meeste initiatieven hebben ook tot daadwerkelijke samenwerking geleid. Vooral bij de techniekopleidingen wordt veel samengewerkt: door de hoge kosten van deze opleidingen is hier de nood het hoogst. Samenwerking is een effectieve strategie, maar verloopt niet altijd vanzelfsprekend. Wetgeving op het gebied van samenwerking werpt soms drempels op, zoals de termijn van 1,5 jaar om een opleiding te starten of stoppen. Ook de rol van colleges van bestuur mag niet worden onderschat. Bij succesvolle samenwerking waren alle partijen bereid in te leveren omwille van het grotere geheel.

## Jaarverslagen

**Schaarse verantwoording** • Van de onderzochte jaarverslagen van instellingen voldoet ongeveer de helft aan de wettelijke vereisten als het gaat om de verantwoording over het studiesucces. Informatie over de aansluiting op de arbeidsmarkt geeft een derde van de instellingen. De jaarverslagen bieden geen zicht op afzonderlijke afdelingen of opleidingen en iets meer dan de helft van de instellingen geeft beoordelingen van de gerealiseerde onderwijskwaliteit. Bij de examenkwaliteit is dat nog minder dan de helft. Stakeholders en de inspectie hebben zo weinig aangrijpingspunten om de dialoog over de onderwijs- en examenkwaliteit aan te gaan. Net als vorig jaar bieden de jaarverslagen zo geen aanknopingspunten om het inspectieonderzoek proportioneel in te richten.

## Vervolgtoezicht

**Vervolgtoezicht constant** • Het aandeel opleidingen dat vervolgtoezicht krijgt, is onveranderd ten opzichte van vorig jaar. De verschillen tussen 2015 en 2016 zijn te klein om te spreken van een significante ontwikkeling (tabel 5.1f).

**Tabel 5.1f** Ontwikkeling in vervolgtoezicht als gevolg van tekortkomingen in 2014, 2015 en 2016 (n 2016=91)\*

	2014	2015	2016
Zwak onderwijs	→	→	→
Zeer zwak onderwijs	→	→	→
Onvoldoende opbrengsten	→	→	→
Onvoldoende examenkwaliteit	→	↓	→
Niet-naleving: onvoldoende kwaliteitsborging	↓	→	→
Niet-naleving: andere wettelijke vereisten	→	→	→

\*↓ significante daling vervolgtoezicht, → constant niveau, ↑ significante stijging vervolgtoezicht  
Bron: Inspectie van het Onderwijs, 2016

## 5.2 Kwaliteit van het onderwijs- en examenproces

**Herziene kwalificatiestructuur** • Het afgelopen jaar zijn de opleidingen druk bezig geweest met de implementatie van de herziene kwalificatiestructuur (HKS). Doel van de HKS is om de aansluiting van het beroepsonderwijs op de arbeidsmarkt te verbeteren. In schooljaar 2016/2017 zijn alle onderzochte opleidingen overgestapt op de HKS. Dat is ook de officiële ingangsdatum van de kwalificatiestructuur.

### Intake en plaatsing in relatie tot toegankelijkheid

**Vooropleiding student bepaalt plaatsing** • De intake en plaatsing is bij de meeste opleidingen in orde. Sinds 2011/2012 wordt het niveau van de plaatsing steeds vaker gebaseerd op de vooropleiding van de student, waardoor andere studentkenmerken bij de overgang van voortgezet onderwijs naar mbo minder een rol spelen. Bij één groep treffen we wel een verschil aan. Studenten uit de kaderberoepsgerichte leerweg van het vmbo hebben toegang tot zowel mbo 3- als mbo 4-opleidingen. Uit analyses blijkt dat studenten met lager opgeleide ouders wat minder vaak kiezen voor mbo niveau 4-opleidingen dan studenten met hoger opgeleide ouders. Uit onze bevindingen over intake en plaatsing blijkt dat het opleidingsniveau van ouders formeel geen criterium is in de intakeprocedure van instellingen.

**Klachten over toegankelijkheid** • Een student met de daarvoor juiste vooropleiding is in principe toelaatbaar tot de opleiding van zijn of haar keuze. Het kan zijn dat een instelling vanuit macrodoelmatigheid grenzen stelt aan het aantal opleidingsplaatsen of, bijvoorbeeld bij een sportopleiding, nadere toelatingseisen stelt. Ook kan een instelling een student afwijzen op basis van een intake. Dit dient dan wel schriftelijk, met argumenten gemotiveerd, te gebeuren. Bij de Jongeren Organisatie Beroepsonderwijs (JOB) zijn in 2016 zo'n honderd klachten binnengekomen van aspirant-studenten die door mbo-instellingen werden afgewezen voor de opleiding van hun voorkeur. De inspectie heeft de individuele klachten en de opgegeven redenen voor afwijzing niet nader onderzocht. Gaan we er vanuit dat de opgegeven redenen voor afwijzing daadwerkelijk door instellingen zijn gegeven, dan staan ze op gespannen voet met het gedachtegoed van de Wet Vroegtijdige Aanmelddatum en Toelatingsrecht MBO die per 1 augustus 2017 ingaat. In bijna de helft van de gevallen was de student volgens de instelling te oud. In ongeveer een vijfde van de gevallen was de beperking van de student (bijvoorbeeld een fysieke beperking of rugzak) de reden. Verder bleek de student in veel gevallen 'financieel ongunstig voor de school' of voldeed de voorgeschiedenis van de student niet. Niet zelden krijgen studenten een onduidelijke of geen schriftelijke motivatie. Leeftijd, een beperking, financiën of de overige hier genoemde redenen zijn op voorhand geen valide criteria om aspirant-studenten de toegang tot het mbo te ontzeggen.

### Didactisch handelen

**Aandacht voor zwakke lessen** • Het merendeel van de geobserveerde lessen voldoet aan de basiskwaliteit. 12 procent van de lessen is zelfs als sterk beoordeeld, maar 11 procent van de lessen is onder de maat. Gemiddeld is dus een op de tien lessen niet op orde. Dat komt ook voor bij opleidingen waar de kwaliteit voor didactisch handelen voldoende is. Uitgesplitst naar het vakgebied geldt dit voor zo'n 14 procent van de lessen in de algemeen vormende onderdelen en voor zo'n 8 procent van de beroepsgerichte lessen die de afgelopen drie jaar zijn geobserveerd. De lessen van docenten die niet aan de bekwaamheidseisen voldoen, worden ook vaker als onvoldoende beoordeeld. Van de studenten vindt 60 procent zijn docenten goed. Bij vakscholen ligt dat percentage hoger (JOB, 2016). Aandacht voor zwakke lessen zou bij elke opleiding gangbaar moeten zijn.

**Lessen te weinig uitdagend** • Als de docent goed lesgeeft, worden studenten gestimuleerd tot leren. Ze zien het nut van de les in, worden goed begeleid en worden uitgedaagd. In de JOB-monitor 2016 gaf iets meer dan de helft van de studenten aan voldoende te leren. Slechts 44 procent van de studenten vindt de lessen nuttig en 42 procent oordeelt positief over de uitdaging tijdens de les. De inspectie ziet vooral verbeterpunten bij het handelen van de docent tijdens lessen waarin studenten

zelfstandig werken. Daar schieten docenten tekort in de begeleiding en ondersteuning van studenten. Zelfstandig werken zien we veelal bij de algemene vakken. Een oplossing kan zijn om zelfstandig werken achter de computer te combineren met andere vormen van onderwijs. Zo houdt je de motivatie van studenten op peil.

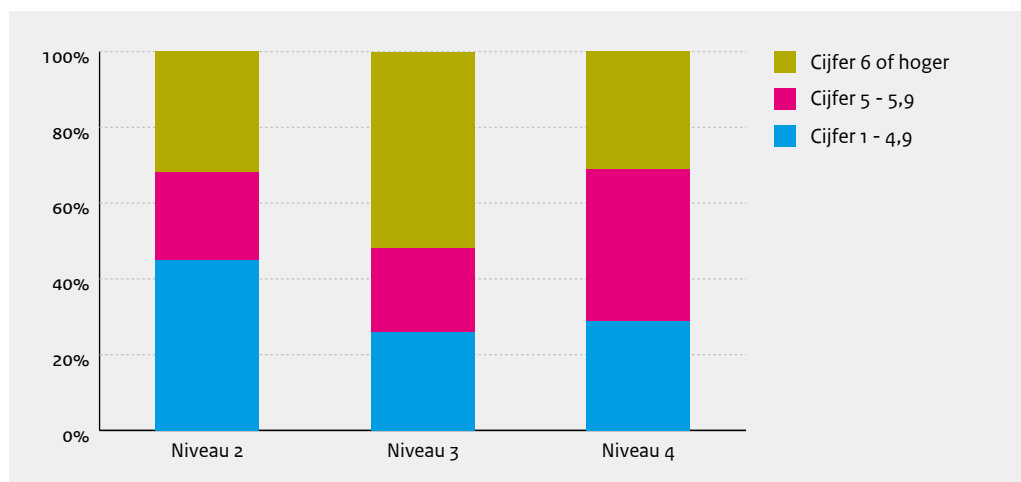
**Vergroten deskundigheid docenten werkt** • Veel instellingen onderkennen het belang van goede docenten, maar vinden het lastig om daadwerkelijk actie te ondernemen als de kwaliteit van de lessen onvoldoende is. Gerichte deskundigheidsbevordering is een goed aanknopingspunt om de leskwaliteit te verbeteren. Als we kijken naar de afgelopen drie jaar, dan zien we dat docenten betere lessen geven op scholen die hun deskundigheidsbevordering op orde hebben. De effectiviteit van scholing wordt voor een deel bepaald door het beleid erachter. Het effect van scholing stijgt als die aansluit bij de kennis en behoefte van docenten en als er een koppeling is met de plannen op team- en instellingsniveau. Ook heeft scholing meer invloed op de kwaliteit van de les bij docenten die reflecteren op hun eigen competenties (Lubbermans en Pijpers, 2013).

**Vooraf jonge leraren willen zich ontwikkelen** • Het medewerkerstevredenheidsonderzoek van de MBO Raad (2016) laat zien dat leraren zich, meer nog dan vorig jaar, willen ontwikkelen op hun vakgebied. Wel geldt: hoe korter het dienstverband en hoe jonger de leraar, des te positiever de ervaringen als het gaat om persoonlijke ontwikkeling en doorgroeimogelijkheden. Mannen zijn hier iets minder positief over dan vrouwen. We zien ook kleine verschillen tussen roc's, aoc's en vakinstellingen. Docenten aan vakinstellingen willen zich het vaakst ontwikkelen binnen hun vakgebied, gevolgd door aoc-docenten en tot slot door roc-docenten (MBO Raad, 2016).

**Self-assessment start van professionalisering** • Een aantal roc's en aoc's heeft de afgelopen jaren gebruikgemaakt van een self-assessmentinstrument voor docenten, als startpunt voor verdere professionalisering. Met het instrument konden docenten aangeven hoe capabel ze zichzelf achten op zo'n 70 competenties uit de Wet op de beroepen in het onderwijs (Wet BIO), aangevuld met de thema's onderwijs & ICT en toetsontwikkeling. In overleg met docenten en leidinggevenden en bestuurders in het veld is een norm ontwikkeld waaraan docenten zouden moeten voldoen. In totaal hebben 19.500 docenten de vragen beantwoord.

**Gerichte scholing na self-assessment** • Op de meeste competenties beoordelen docenten zichzelf met het self-assessmentinstrument onder de norm. Het instrument laat per instelling, domein, sector of opleiding zien hoe hoog leraren gemiddeld op de competenties scoren. Competenties waarop een grote groep docenten laag scoorden, waren voor de instellingen en opleidingen reden om scholingsactiviteiten in te zetten. Enkele instellingen hebben het instrument nogmaals ingezet om te onderzoeken of de interventies succesvol waren. Het antwoord luidt bevestigend: bij de onderzochte scholen bleek het zelfbeeld significant hoger nadat docenten op de zwakkere thema's scholende activiteiten hadden ondernomen. Zoals feedback voor studenten wezenlijk is om te kunnen leren (Hattie, 2009), geldt dat ook voor docenten. Goede feedback geeft informatie over de geboekte vooruitgang en over de afstand die nog overbrugd moet worden tot de eindvereisten.

**Niet meetellen rekenresultaten demotiverend** • Dat rekenen niet meetelt voor het diploma heeft een demotiverende werking op studenten, volgens docenten. Studenten zijn daardoor minder geneigd zich in te spannen voor dit onderdeel. Alleen op niveau 3 haalt iets meer dan de helft van de studenten een 6 of hoger voor rekenen (figuur 5.2a). Op niveau 2 en 4 is dat slechts een derde. Studenten noemen als grootste knelpunten, naast het feit dat rekenen niet officieel meetelt, dat ze niet voldoende worden uitgedaagd, dat de klas niet rustig is tijdens de les en dat ze niet weten welke stof ze moeten beheersen voor de examens. Studenten zijn wel tevreden over de uitleg door de docent.

**Figuur 5.2a** Resultaten van studenten op de rekenexamens per niveau in 2015/2016 (in percentages)

Bron: CvTE, 2016

**Rekenresultaten aanleiding voor actie** • De matige rekenresultaten zijn voor veel instellingen aanleiding tot actie. Besturen geven aan meer grip te willen krijgen op hun rekenresultaten. Daartoe wordt er meer centraal geregeld, zoals methoden inkopen en scholing organiseren. Die scholing richt zich zowel op het bijhouden van landelijke wet- en regelgeving als op vakgerichte scholing. Ook zetten ze bevoegde (pabo)docenten in. Verder worden stuurgroepen rekenen opgericht en nemen instellingen het vak rekenen op in het rooster. Op opleidingsniveau zien we maatregelen gericht op het rooster, op niveaugroepen en op extra ondersteuning. Docenten zelf willen de rekenresultaten verhogen door te differentiëren in de klas, te werken aan de motivatie van studenten, ze te wijzen op het belang van rekenen en een koppeling te maken met de beroepspraktijk. Ook kiezen ze voor vakintegratie. Zo hopen ze studenten te enthousiasmeren.

### Beroepspraktijkvorming

**Studenten tevreden over beroepspraktijkvorming** • De opleiding van mbo-studenten vindt voor een belangrijk deel plaats in de beroepspraktijk. De opleiding is verantwoordelijk voor de beroepspraktijkvorming (bpv). Over het algemeen zijn de studenten tevreden over de bpv en wat ze daarbij leren. Dat blijkt uit onze bevindingen en uit tevredenheidsonderzoek onder studenten (JOB, 2016; SBB, 2017). Desondanks concluderen we dat er momenteel drie belangrijke vraagstukken spelen als het gaat om de inrichting en uitvoering van de bpv: het vinden van een stage, de begeleiding van de stagiair door de begeleider van school, en de mate waarin het leren op school aansluit op het leren in de stage.

**Stageplek moeilijk te vinden** • De afgelopen jaren is het voor alle studenten lastiger geworden een stageplek te vinden. Dat horen we als we studenten en onderwijsteams spreken, maar bevestigen ook onderzoeken (JOB, 2016; ROA, 2016). Bol-studenten met een niet-westerse migratieachtergrond ervaren aanzienlijk meer problemen bij het vinden van een stage (31 procent) dan bol-studenten zonder migratieachtergrond (22 procent). Met name twee subgroepen binnen deze groep krijgen te maken met (voor)oordelen van leerbedrijven: meisjes die een hoofddoek dragen (vooral bij functies met veel klantcontact bij commerciële bedrijven) en jongens met een Marokkaanse migratieachtergrond (Klooster, Koçak en Day, 2016).

**Warme overdracht van stagiair door onderwijsteam** • Stagekansen worden ook beïnvloed door de manier waarop studenten en begeleiders vanuit school anticiperen op potentiële negatieve reacties van stagebedrijven (Klooster, Koçak en Day, 2016). Zowel studenten als docenten mijden een deel van de leerbedrijven na signalen uit het verleden. Bpv-begeleiders mijden onder andere de confrontatie na signalen over ongelijke behandeling omdat het onderwijsteam het leerbedrijf niet graag kwijtraakt. Maar er zijn ook positieve ervaringen die erop wijzen dat een actieve opstelling van onderwijsteams juist een deel van de oplossing vormt. Wanneer een onderwijsteam intensieve contacten onderhoudt met het leerbedrijf en aan warme overdracht van de potentiële stagiair doet, vormt de plaatsing van deze specifieke doelgroep minder een probleem.

**Hulp bij zoeken naar stageplaats verhoogt succeskans** • Instellingen laten bol-studenten soms eerst zelfstandig zoeken naar een stage. Sommige studenten worden meer dan eens afgewezen omdat ze steeds dezelfde, niet-effectieve sollicitatiestrategie hanteren. Dat studenten zelf een stage zoeken is een goede voorbereiding op het vinden van een baan later. Maar een betere begeleiding daarbij, zeker voor specifieke groepen, maakt de kans op succes een stuk groter. Daar komt bij dat sommige instellingen vaker dan andere stages laten plaatsvinden bij leerplaatsen die niet erkend zijn door de stichting Samenwerking Beroepsonderwijs Bedrijfsleven (SBB). Dat brengt het risico met zich mee dat niet alle werkprocessen uit het kwalificatiedossier kunnen worden uitgevoerd en dat de praktijkbegeleiding niet op orde is. Het is bovendien in strijd met de wet.

**Begeleiding vanuit opleiding kan beter** • Bij opleidingen waar de beroepspraktijkvorming in kwaliteit achterblijft, schiet meestal ook de begeleiding vanuit de school tekort. Deze bevinding van de inspectie vindt brede weerklank bij zowel de mbo-studenten als bij praktijkbegeleiders (JOB, 2016; ROA, 2016; SBB, 2017). We constateren dat onderwijsteams in de begeleiding de mogelijkheden onvoldoende benutten om te sturen op het leerproces van de studenten in de beroepspraktijk.

**Aansluiting stage bij onderwijs** • Ook de aansluiting tussen onderwijs en stage kan volgens studenten veel beter (JOB, 2016; ROA, 2016; SBB, 2017). Slechts een krappe meerderheid die zojuist de stage heeft afgesloten, vindt dat wat op school wordt geleerd voldoende aansluit op de stage. Dit komt overeen met wat we constateren in ons onderzoek: de twee leersituaties staan te los van elkaar. Een sleutel ligt mogelijk al in de ontwerpfasen van de opleiding, waarbij gezorgd kan worden dat de verschillende vormen van leren op elkaar ingrijpen. In het veld zijn al goede ervaringen opgedaan met dergelijke hybride leersituaties (Van den Berg, De Jong, Hoeve, Zitter en Aalsma, 2016).

### Studie en -loopbaanbegeleiding

**Kwaliteit studieloopbaanbegeleiding positief** • Opleidingen informeren studenten voldoende over het programma van de opleiding en over hun voortgang daarin. Ook houden ze rekening met de verschillende begeleidingsbehoeften van studenten. In vergelijking met opleidingen waar de kwaliteitsborging als onvoldoende is beoordeeld, scoren de opleidingen met voldoende kwaliteitsborging vaker positief op studieloopbaanbegeleiding.

**LOB helpt bij juiste studiekeuze** • Een goede loopbaanoriëntatie en -begeleiding (LOB) kan verkeerde studiekeuzes van, met name, kwetsbare groepen voorkomen. LOB helpt jongeren loopbaancompetenties te ontwikkelen die ze nodig hebben in het onderwijs en op de arbeidsmarkt. Daarnaast helpt LOB jongeren bij het ontdekken van hun talenten en passies. Een realistisch beeld van het vervolgonderwijs en het beroepsperspectief, waar LOB zich ook op richt, verkleint de kans op verkeerde keuzes. Tot slot kan LOB helpen om de toenemende ongelijkheid in onderwijskansen te bestrijden.



**Loopbaanoriëntatie kan breder** • Het merendeel van de opleidingen biedt LOB als apart vak aan, vaak onder de noemer van studieloopbaanbegeleiding of in combinatie met burgerschap. De meeste opleidingen verantwoorden zich over hoe de kwalificatie-eisen van LOB in het onderwijsprogramma vorm krijgen, meestal in de Onderwijs- en examenregeling (OER). Examencommissies houden er toezicht op dat studenten aan de inspanningsverplichting hebben voldaan alvorens tot een diplomabesluit over te gaan. Het merendeel van de docenten geeft aan voldoende te zijn toegerust om LOB te geven en studenten waarderen de loopbaanontwikkeling en –begeleiding met een voldoende. We zien echter dat LOB tamelijk eenzijdig wordt benaderd. De onderwerpen die de studenten het meest herkenbaar vinden, zijn de aandacht voor beroepshouding, sollicitatietrainingen en studieloopbaangesprekken. Wat nauwelijks voorkomt volgens de studenten zijn bijvoorbeeld lessen in het puberbrein en alumnigesprekken of –informatie. Docenten bevestigden dit beeld. Er wordt nog weinig gestuurd op de loopbaan. Capaciteitenreflectie, motievenreflectie, werkexploratie en netwerken worden beperkt opgepakt.

#### Meldingen vertrouwensinspecteurs

**Meldingen in 2015/2016** • De meeste meldingen die bij de vertrouwensinspecteurs binnenkomen betreffen psychisch geweld. In totaal kreeg de inspectie 58 meldingen over het mbo in 2015/2016.

#### Sociale en maatschappelijke vorming

**Inrichting burgerschapsonderwijs** • Het gaat in onderwijs niet alleen om leren en de verwerving van beroepsvaardigheden. Ook in het mbo niet, zoals onder meer blijkt uit de verankering van sociale en maatschappelijke vorming in de kwalificatie-eisen Loopbaan en burgerschap. Het wettelijk verplichte kwalificatiedossier helpt opleidingen bij het benoemen van leerdoelen voor burgerschap. Ook maakt die structuur het relatief gemakkelijk de inhouden voor bevordering van burgerschap in het curriculum te plaatsen. Doorgaans krijgt bevordering van burgerschap vorm via het daarop gerichte vak, en ook mentoren geven aandacht aan burgerschapsthema's (Inspectie van het Onderwijs, 2016a).

**Uitwerking burgerschapsonderwijs** • Zowel de sociale als maatschappelijke aspecten van burgerschap krijgen aandacht. Thema's als etnische, religieuze of seksuele diversiteit komen vooral aan de orde als daarvoor aanleiding is. De invulling van bevordering van burgerschap in de onderwijspraktijk loopt uiteen en hangt af van de uitwerking die de docent daaraan geeft. Dat geldt ook voor de mate waarin de aansluiting bij de leefwereld van leerlingen en de beroepspraktijk vorm krijgt. Van een instellingsbrede visie op burgerschapsonderwijs is vaak geen sprake. De afstemming met de andere leergebieden en de beroepsvakken is vaak beperkt (Inspectie van het Onderwijs, 2016a). De borging van de kwaliteit en de concretisering van de kwalificatie-eisen naar de onderwijspraktijk vragen aandacht (Elfering, Den Boer en Tholen, 2016).

**Kwaliteit vraagt aandacht** • Hoewel bevordering van burgerschap dus aandacht krijgt, vraagt de verdere ontwikkeling daarvan aandacht. Het gaat dan onder meer om afstemming van het onderwijs en het aanbrengen van samenhang. Zowel de afstemming van doelen en inhouden op het voorafgaande onderwijs, tussen opleidingen, als tussen de algemene en beroepsgerichte vakken binnen opleidingen, zijn van belang. Ook een uitgewerkte overkoepelende visie op burgerschap op het niveau van de instelling kan daaraan bijdragen en geeft houvast voor docenten. Dat geldt evenzo voor de formulering van concrete leerdoelen en de afstemming daarvan op wat in de leefwereld en het beroepenveld van leerlingen relevant is.

## Passend onderwijs

**Verschillend beleid bij passend onderwijs** • Binnen de gemêleerde studentenpopulatie van het mbo zijn er ook studenten die extra ondersteuning en specifieke begeleiding nodig hebben. In 2016 heeft de inspectie bij tien instellingen een inventarisatie gehouden naar het beleid en de uitvoering van passend onderwijs. Hierbij merken we op dat het mbo feitelijk altijd al ‘passend onderwijs’ bood: er is immers geen speciaal mbo, zoals er wel (voortgezet) speciaal onderwijs is. Net als vorig jaar blijkt dat er binnen instellingen op alle niveaus aandacht is voor passend onderwijs. Het beleid verschilt per instelling. Dit is vooral zichtbaar in de uitwerking op opleidingsniveau. Opleidingen stellen beleidsmatige grenzen aan de plaatsbaarheid: ze beoordelen in hoeverre ze de ondersteuning in het onderwijs in de praktijk kunnen uitvoeren en welke kansen de student heeft op diplomering en werk in het beoogde beroep. Dit concludeert ook de Onderwijsraad (2016). Het risico bestaat dat hierdoor ongewenste kansenongelijkheid ontstaat tussen studenten met een specifieke ondersteuningsbehoefte binnen verschillende instellingen. De inspectie heeft geen harde gegevens die duidelijk maken dat de gestelde grenzen aan de plaatsbaarheid leiden tot een minder toegankelijk mbo.

**Wettelijke vereisten bij passend onderwijs** • Alle tien onderzochte instellingen hebben de informatievoorziening voor studenten op orde, en ook volstaat het wettelijk voorgeschreven ondersteuningsaanbod. Bij alle opleidingen was er, indien noodzakelijk, een addendum bij de onderwijsovereenkomst met concrete afspraken. Het overgrote deel evalueert deze overeenkomst, waarmee ze voldoen aan de wettelijke voorschriften. Verbeterpunten zijn de registratie van het aantal studenten dat niet toegelaten wordt, de schriftelijke onderbouwing van de afwijzing en het zicht op de vervolgroute van die groep studenten.

**Docenten soms handelingsverlegen** • Onderwijsteams hebben aandacht voor de extra ondersteuning binnen de studieloopbaanbegeleiding. Ook worden de afspraken uit het addendum bij de onderwijsovereenkomst bij het merendeel van de instellingen nageleefd. Wel geeft een deel van de docenten aan handelingsverlegen te zijn bij studenten met een extra ondersteuningsbehoefte. We zagen al dat instellingen niet goed weten hoe ze scholing moeten inzetten om de lessen te verbeteren (zie 5.2). Lesgeven aan studenten met een ondersteuningsbehoefte kan een aanknopingspunt zijn voor scholing. Scholing is het effectiefst als het aansluit bij de kennis en behoefte van docenten en bij het beleid van de school.

**Extra ondersteuning bpv** • Bij de beroepspraktijkvorming vertaalt extra ondersteuning zich vooral naar extra gesprekken met de (stage)begeleider. Zo nodig krijgt de student hulp bij het zoeken van stageplaatsen op plekken waar ruimte en deskundigheid is op het gebied van extra begeleiding. We hebben geen aanwijzingen dat het niveau van de stage voor studenten niet gelijkwaardig zou zijn. De examinering tijdens de bpv leidt in sommige gevallen tot aanpassingen. Het niveau van de examens lijkt daarbij geborgd.

## Afname en beoordeling bij examens

**Afname en beoordeling bij een vijfde niet op orde** • Bij een vijfde van de opleidingen slagen onderwijsteams er niet in om de afname en beoordeling van examens goed te laten verlopen. Het praktisch examen vindt doorgaans wel plaats in een reële beroepscontext, maar de betrouwbaarheid van de afname en beoordeling is in het geding. Het kan dan gaan om de afnamecondities in de beroepscontext, de onafhankelijkheid of deskundigheid van de assessoren, en/of de beoordeling zelf. Hier speelt de deskundigheid van de onderwijsteams een rol: zij hebben de taak om het examenproces goed in te richten. De examencommissies dienen vervolgens op basis van de risico's zicht te hebben op het examenverloop en hierin indien nodig bij te sturen.

**Lessen uit de praktijk: examinering in de reële beroepscontext** • Examinering in de reële beroepscontext is complex. De inspectie heeft in een onderzoek zes probleemgebieden geïdentificeerd bij het inrichten van praktijkexamens (Inspectie van het Onderwijs, 2016b). Onderwijsteams en examencommissies zullen hier gezamenlijk oplossingen voor moeten bedenken. We zijn tijdens het onderzoek verschillende goede praktijkvoorbeelden tegengekomen, waar opleidingen hun voordeel mee kunnen doen (tabel 5.2a).

**Tabel 5.2a** Examinering in reële beroepspraktijk: probleemgebieden en mogelijke oplossingen

Probleemgebied	Mogelijke oplossingen
1. Visie op examinering	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verhelder de visie op examineren in de reële beroepscontext.</li> <li>• Deel de visie en draag deze actief uit met het werkveld.</li> </ul>
2. Werkprocessen examineren binnen de reële beroepscontext	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bereid de betrokkenen bij de examinering tijdig voor.</li> <li>• Analyseer de examenlocaties.</li> </ul>
3. Omgaan met diversiteit in leerbedrijven	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Borg de complexiteit en het niveau van de examenopdrachten in samenspraak met werkveld, bedrijf en praktijkopleiders.</li> </ul>
4. Streven naar een onafhankelijke en objectieve beoordeling	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zoek geschikte combinaties van assessoren.</li> <li>• Organiseer de inzet van de beoordelaars op een slimme manier.</li> </ul>
5. Het belang van deskundige beoordelaar(s)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Blijf investeren in trainen en eventueel certificeren van assessoren.</li> <li>• Besteed aandacht aan het moment tussen afname en beoordeling, om de objectiviteit van de beoordeling te vergroten.</li> <li>• Houd de competenties van assessoren in beeld.</li> </ul>
6. Zicht en grip op de examinering	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verzamel informatie over het verloop van het examen.</li> <li>• Evalueer de informatie en gang van zaken en voer eventuele verbeteringen door.</li> </ul>

Bron: Inspectie van het Onderwijs, 2016b

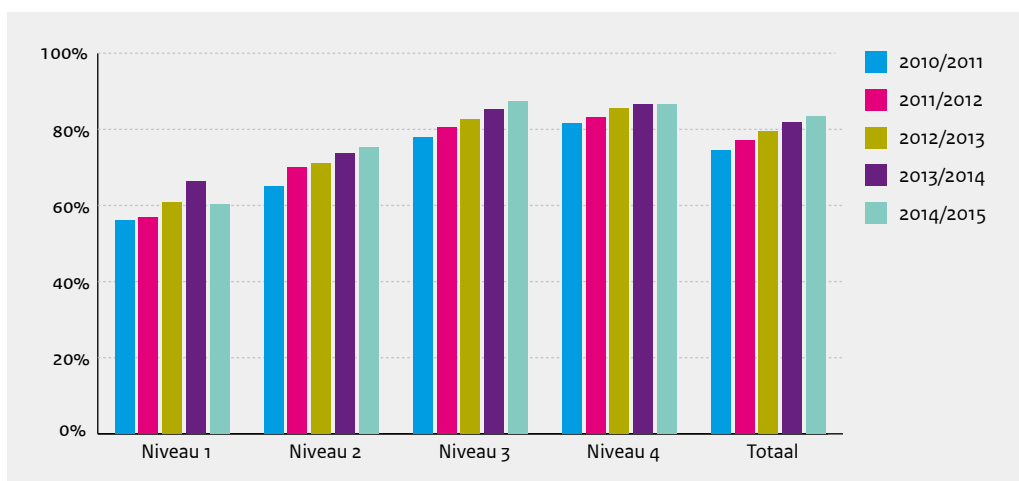
### 5.3 Ontwikkeling onderwijsresultaten

**Monitoring en analyse** • Het mbo kwalificeert studenten voor de arbeidsmarkt, vervolgonderwijs, burgerschap en de verdere loopbaan. Daar zijn het onderwijs en de examinering op ingericht. Door de onderwijsresultaten te monitoren en analyseren, verzamelen instellingen input om te kunnen sturen op kwaliteit van het onderwijs en de examinering.

**Leerresultaten: studiesucces**

**Aandeel gediplomeerden blijft stijgen** • Steeds meer studenten verlaten het mbo met een diploma (figuur 5.3a). Gold dat in schooljaar 2010/2011 nog voor 74,4 procent van de studenten, in 2014/2015 is dit percentage gestegen naar 83,5 procent. Uitzondering dit jaar vormt het diploma-renderement op niveau 1, tegenwoordig de entree-opleiding, dat in 2014/2015 na een aantal jaren van stijging is gedaald.

**Figuur 5.3a** Percentage gediplomeerde studenten naar inschrijfniveau in de periode 2010/2011–2014/2015 (n 2014/2015=163.101)

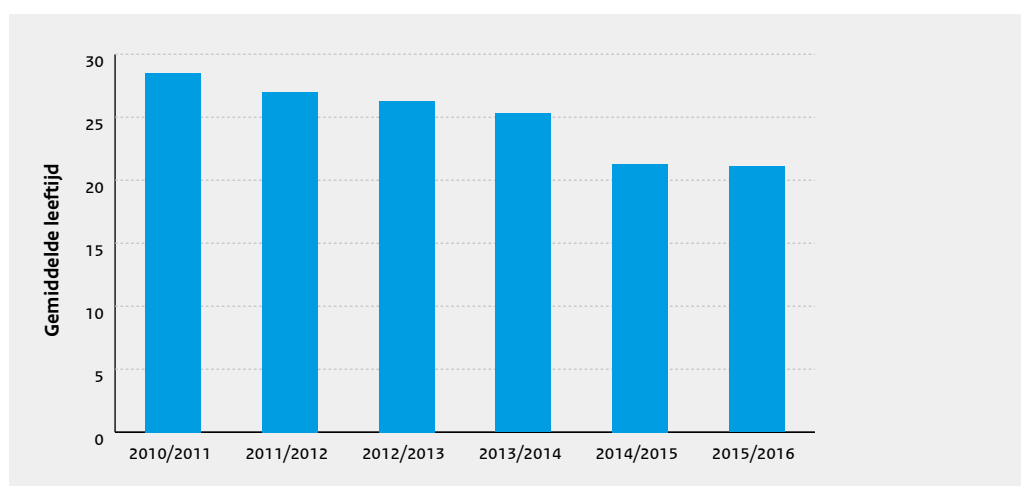


Bron: Inspectie van het Onderwijs, 2016



**Samenstelling entreeopleiding verandert** • De studentpopulatie die instroomt in de huidige entree-opleiding is sinds 2014/2015 anders qua omvang en samenstelling dan in de jaren daarvoor. De absolute instroom nam af tot ruim dertienduizend deelnemers en de gemiddelde leeftijd van de ingeschreven studenten ligt lager (figuur 5.3b). Ook blijft het aandeel studenten met een Nederlandse achtergrond dalen tot 41,9 procent in 2016. Verder zien we dat in 2014 het aandeel studenten in de bbl bij de entree-opleiding sterk is gedaald, met ruim 59 procent. De entreeopleidingen, gestart per 1 augustus 2014, zijn alleen toegankelijk voor studenten zonder vbo-diploma. Tot die tijd werden studenten met een diploma van het voortgezet onderwijs wel toegelaten tot de toenmalige niveau 1-opleidingen. Hoewel er uiteenlopende redenen kunnen zijn waarom studenten geen diploma in het voortgezet onderwijs hebben behaald, is de instroom in de entree-opleidingen in dat opzicht onmiskenbaar homogener geworden. Instellingen zijn druk bezig om voor deze doelgroep een optimale leeromgeving in te richten, passend bij het nieuwe kwalificatiedossier.

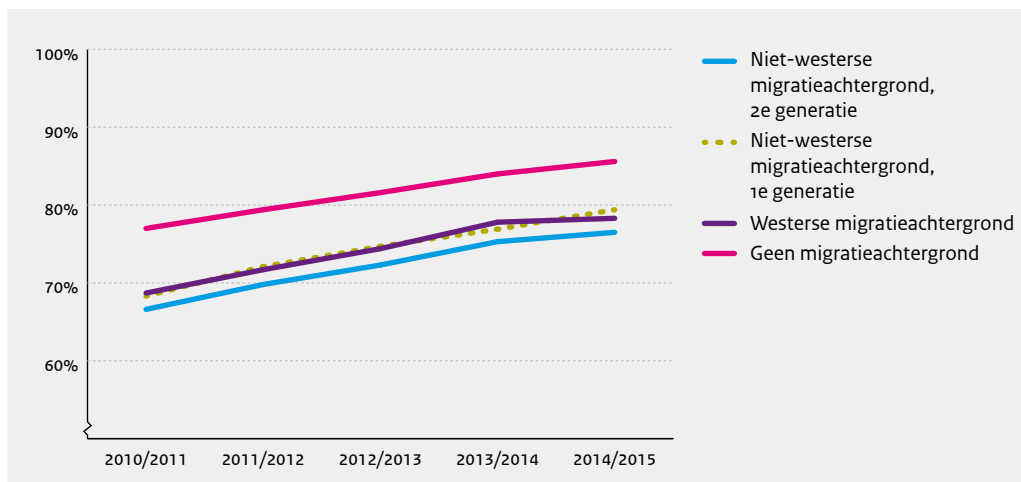
**Figuur 5.3b** Gemiddelde leeftijd studenten niveau 1, in de periode 2010/2011–2015/2016 (n 2015/2016=13.237)



Bron: Inspectie van het Onderwijs, 2016

**Veel entrestudenten studeren door** • Als proef hebben we bij een aantal instellingen gevraagd of zij zicht hebben op de uitstroom uit de entreeopleiding richting werk, met of zonder diploma. Behalve een kwalificatie is een toeleiding naar werk ook een indicatie van een succesvolle opleiding. Het beeld dat instellingen hebben van de uitstroom wisselt en heeft nog geen systematisch en structureel karakter. De inspectie zal daar vanaf het nieuwe toezicht stimulerend in optreden. Studenten zijn in ieder geval gemotiveerd om met hun diploma van de entreeopleiding door te studeren (CBS, 2016). Bijna 55 procent van de gediplomeerden van de entreeopleiding in schooljaar 2014/2015 stroomde door naar niveau 2, waar dat in eerdere jaren circa 40 procent was. Instellingen stimuleren deze doorstroom ook. Om meer zicht te krijgen op de ontwikkelingen en inrichting van entreeopleidingen, en als opmaat naar het nieuwe toezicht, start de inspectie in 2017 een thema-onderzoek naar de entreeopleidingen.

**Minder studiesucces studenten met niet-westerse migratieachtergrond** • Mbo-studenten met een Nederlandse achtergrond behalen vaker een diploma dan studenten met een niet-westerse migratieachtergrond (figuur 5.3c). Wanneer we een uitsplitsing maken naar niveau, zien we dat het verschil in studiesucces tussen studenten met een Nederlandse achtergrond en studenten met een niet-westerse migratieachtergrond het afgelopen jaar vooral op niveau 4 is toegenomen. Op niveau 2 wordt het verschil kleiner en op niveau 1 en 3 blijft het ongeveer gelijk. Opvallend is dat de studenten met een niet-westerse migratieachtergrond vaker dan studenten met een Nederlandse achtergrond een diploma behalen op ten minste het niveau dat op grond van hun vbo-diploma mag worden verwacht. Het zijn vooral de vrouwelijke studenten met een niet-westerse migratieachtergrond die het goed doen en hun talenten maximaal ontplooiën.

**Figuur 5.3c** Percentage gediplomeerden naar herkomst in de periode 2010/2011–2014/2015 (n 2014/2015=163.101)

Bron: Inspectie van het Onderwijs, 2016

**Steeds meer stapelaars** • Mbo-gediplomeerden studeren steeds vaker verder in het mbo en verlaten de school met een tweede of zelfs een derde mbo-diploma (tabel 5.3a). Dat kunnen diploma's van een hoger niveau zijn of in een andere richting op hetzelfde niveau.

**Tabel 5.3a** Aantal behaalde diploma's van gediplomeerde stelselverlaters in de periode 2011/2012–2014/2015 (in percentages, n 2014/2015=136.112)

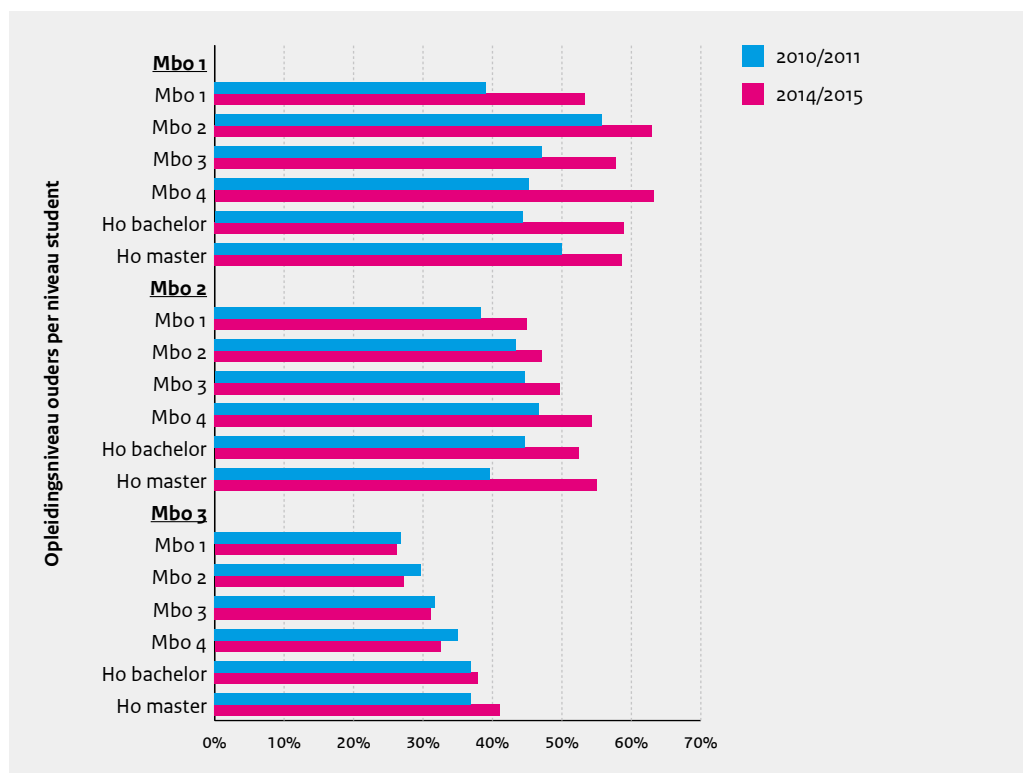
	2010/2011	2011/2012	2012/2013	2013/2014	2014/2015
1 diploma	73,2	72,5	71,5	69,9	67,9
2 diploma's	22,3	22,5	23,0	24,1	25,3
3 of meer diploma's	4,5	5,0	5,5	6,0	6,8

Bron: Inspectie van het Onderwijs, 2016

**Meer doorstroom op lagere niveaus** • Welke studenten doorstuderen of juist stoppen om bijvoorbeeld te gaan werken, hangt af van het niveau van het behaalde diploma. Hoe lager het behaalde diploma, hoe vaker studenten besluiten te proberen ook het volgende mbo-niveau te halen (figuur 5.3d). Dit geldt voor diploma's op niveau 1 en 2. Vanaf niveau 3 kiezen studenten eerder om niet door te studeren binnen het mbo of het hbo, maar op zoek te gaan naar een baan.

**Stapelen soms afhankelijk van opleidingsniveau ouders** • Gediplomeerden op niveau 3 met lager opgeleide ouders stoppen eerder met studeren dan gediplomeerden met hoger opgeleide ouders. Deze laatste groep kiest er vaker voor om wel door te studeren in het mbo (figuur 5.3d). Ook bij gediplomeerden op niveau 2 doet zich dit proces voor in 2014/2015. De redenen voor deze andere keuzes kennen we niet, maar we weten wel dat ouders bij de studiekeuze een factor van betekenis zijn (Fouarge, Künn-Nelen en Mommers, 2016).

**Figuur 5.3d** Gediplomeerde doorstroom per niveau naar opleidingsniveau ouders, in 2010/2011 en 2014/2015 (in percentages, n 2014/2015=102.610)



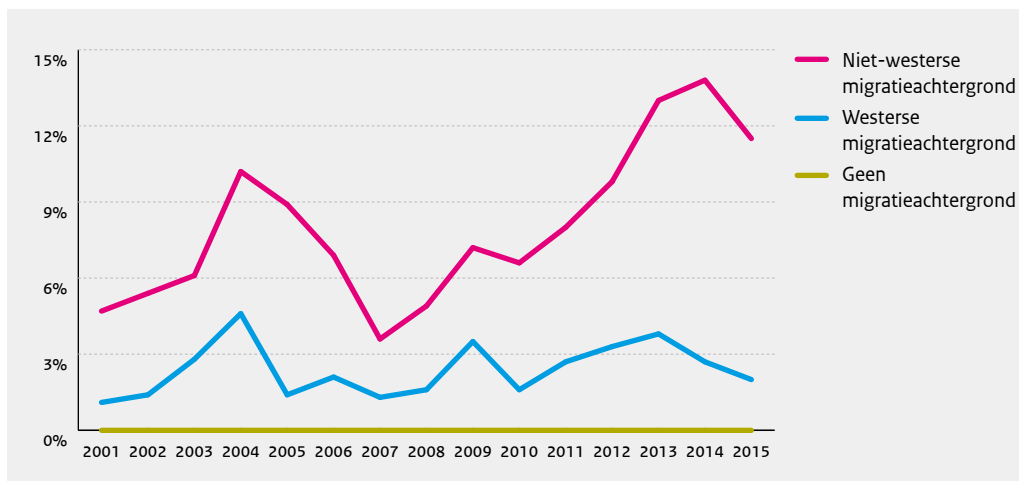
Bron: Inspectie van het Onderwijs, 2016

### Aansluiting op de arbeidsmarkt

**Grote verschillen tussen opleidingen** • De arbeidsmarkt trok in 2016 aan, waardoor de werkloosheid daalde, ook onder jongeren. Maar er bestaan grote verschillen tussen de verschillende beroepsopleidingen als het gaat om de kans op werk en op werk op niveau. Voor sommige opleidingen is de werkloosheid 0 procent, voor andere 28 procent (ROA, 2016). Werkgevers geven aan gemiddeld genomen tevreden te zijn over de kwaliteit van de afgestudeerden. Een minderheid vindt de kennis en beroepsvaardigheden van de pas afgestudeerden niet goed, maar ook niet slecht (SBB, 2016).

**Verschil in baankans neemt toe** • Met name gediplomeerden met een niet-westerse migratieachtergrond vinden minder makkelijk een baan dan andere gediplomeerden. Waar van de bol-gediplomeerden met een Nederlandse achtergrond 6 procent na een jaar nog werkloos is, geldt dit voor ruim 20 procent van de bol-gediplomeerden met een niet-westerse migratieachtergrond. Er is bij dit verschil gecontroleerd voor baankansen in relatie tot de studiekeuzevoorkeuren. Deze verschillen zijn veel groter dan de verschillen naar opleiding van de ouders. Ze namen de laatste jaren ook toe: verschilde het werkloosheidspercentage in 2001 nog bijna 5 procentpunten, in 2015 is dit verschil opgelopen tot bijna 12 procentpunten (figuur 5.3e). Het is wel iets gedaald ten opzichte van 2014. Ook zien we verschillen tussen sectoren. In de sector gedrag en maatschappij en de sector economie zijn de verschillen het grootst. Deze verschillen zijn sinds 2008 ook sterk toegenomen. In de sector onderwijs zijn ze het kleinst. De verschillen zijn het grootst in de private sector en bij beroepen met veel klantcontacten (ROA, 2016).

**Figuur 5.3e** Afwijking in werkloosheidspercentages van gediplomeerde mbo'ers met een migratieachtergrond ten opzichte van mbo'ers met een Nederlandse achtergrond, in de periode 2001-2015



Bron: ROA, 2016

## 5.4 Wettelijke vereisten

### Voortijdig schoolverlaten

**Tijdigheid meldingen** • De afgelopen jaren heeft de inspectie het toezicht op de melding van ongeoorloofd verzuim bij mbo-instellingen voortgezet en ingebed in het reguliere toezicht. Het doel is om ongeoorloofd verzuim en voortijdig schoolverlaten verder terug te dringen. De meeste instellingen melden het verzuim volgens de wettelijke vereisten: van de bekostigde instellingen ruim 80 procent, van de niet-bekostigde 100 procent. Een jaar eerder was dit nog 90 respectievelijk (ruim) 85 procent. De uitgevoerde heronderzoeken op basis van tekortkomingen in 2015 en 2014 leverden in alle gevallen voldoende beoordelingen op. Bij de instellingen die in 2016 op dit gebied niet voldeden, voeren we in 2017 onderzoeken naar kwaliteitsverbetering uit.

### Schoolkosten

**Minder klachten** • Van de 91 opleidingen die we in 2016 onderzochten op schoolkosten, voldeed circa 10 procent niet aan de wettelijke vereisten voor het in rekening brengen van die kosten. Soms gold dit voor alle onderzochte opleidingen van een instelling, soms voor een enkele opleiding. Dit hangt mogelijk samen met de vraag in hoeverre de schoolkosten centraal geregeld zijn binnen een instelling. Er is een daling te zien in het aantal klachten en signalen dat hierover bij de inspectie en bij JOB binnenkwam. Signalen en klachten over schoolkosten kunnen voor de inspectie aanleiding zijn om een onderzoek bij de betreffende instelling of opleiding te doen.

## 5.5 Kwaliteit van het niet-bekostigd mbo

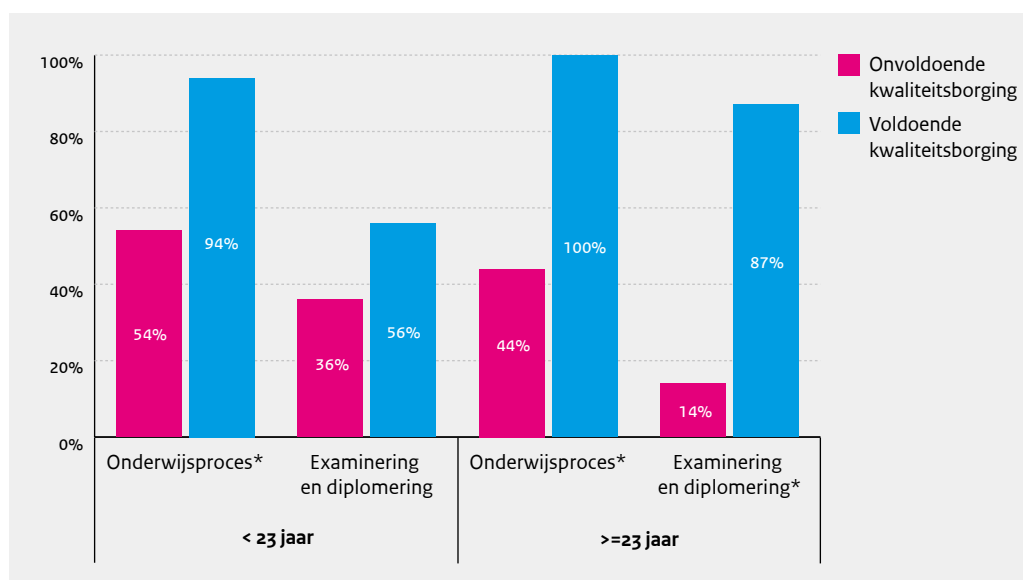
**Twee typen instellingen** • De private, dus niet-bekostigde mbo-instellingen (nbi's) zijn in twee typen onder te verdelen. Het eerste type verzorgt hoofdzakelijk onderwijs aan jongeren tot 23 jaar (23-min). Dit zijn veelal opleidingen in de bol. De andere groep instellingen is vooral gespecialiseerd in opleidingen in de bbl en de derde leerweg (ovo) en is bedoeld voor studenten vanaf 23 jaar (23-plus). In de hier beschreven periode (2014-2016) zijn 24 instellingen onderzocht die onderwijs bieden aan jongeren onder de 23 jaar en 30 instellingen voor de groep oudere studenten.



## Sturing op kwaliteit

**Sturen op onderwijs- en examenkwaliteit loont** • Het gestructureerd borgen van de onderwijs- en examenkwaliteit heeft binnen alle private mbo-instellingen effect. Als een opleiding de kwaliteitsborging effectief heeft ingericht, dan wordt het onderwijsproces vaker ook als voldoende beoordeeld (figuur 5.5a). Bij de 23-plusopleidingen is dit verband met kwaliteitsborging ook te zien bij de diplomering en examinering. Het forse aandeel tekortkomingen voor het onderwijsproces of de examinering en diplomering bij opleidingen waar de kwaliteitsborging onvoldoende is, laat zien dat er voor instellingen – door het inrichten van een goede kwaliteitszorg – nog flink aan onderwijs- en examenkwaliteit gewonnen kan worden.

**Figuur 5.5a** Percentage niet-bekostigde opleidingen waar onderwijsproces en examinering en diplomering voldoende zijn, naar kwaliteitsborging en type onderwijs in de periode 2014-2016 (n 23-min=33, n 23-plus=52)



\*significant verschil

Bron: Inspectie van het Onderwijs, 2016

**Kwaliteitsborging verschilt sterk per instelling** • Hoewel het sturen op onderwijskwaliteit zijn vruchten afwerpt, hebben 23 van 54 onderzochte instellingen in de afgelopen drie jaar de kwaliteitszorg niet op orde (tabel 5.5a). Het betreft daarbij alle kernonderdelen van de kwaliteitszorgcyclus: de sturing, beoordeling en verbetering en verankering. Deze constatering geldt voor beide schooltypen. Als we daarbij afdalen in de organisatie en we beoordelen op teamniveau – voor zover er binnen de instelling sprake is van dat onderscheid – de borging van de kwaliteit door het opleidingsteam, dan constateren we dat 23-mininstellingen op teamniveau vaker aspecten van de kwaliteitszorgcyclus op orde hebben dan 23-plusinstellingen. Dit betreft dan de onderdelen plannen, evalueren en verbeteren.

**Tabel 5.5a** Oordelen over de kwaliteitsborging van niet-bekostigde instellingen naar type onderwijs in de periode 2014-2016 (n 23-min=24, n 23-plus=30)

	< 23 jaar	>= 23 jaar	Totaal
Goed	2	2	4
Voldoende	13	14	27
Onvoldoende	9	11	20
Slecht	0	3	3

Bron: Inspectie van het Onderwijs, 2016

## Onderwijs- en examenkwaliteit

**Kwaliteit op onderdelen op orde** • Op onderdelen van het onderwijs- en examenproces gaat het goed. Dat geldt zeker voor het onderwijs dat aan hoofdzakelijk studenten jonger dan 23 jaar wordt verzorgd. Maar er zijn ook enkele zorgwekkende uitkomsten die de sector voor niet-bekostigd mbo zou moeten oppakken.

**Samenhang in onderwijsprogramma wenselijk** • Onderwijsprogramma's gericht op studenten van 23 jaar en ouder laten beduidend vaker onvoldoende samenhang in inhoud en programmering zien. Soms is het programma niet volledig afgestemd op het kwalificatiedossier. In andere gevallen is de verhouding tussen onderwijs in de instelling en de bpv niet evenwichtig. Daarnaast zorgt de modulegewijze opbouw van opleidingen – aansluitend op verschillende instroommomenten per jaar – voor een weinig inhoudelijke opbouw in de opleiding. Bovendien sluit deze opbouw soms ook niet aan op het niveau van de beginnende student.

**Intake 23-plusstudent moet beter** • Wanneer een student zich aanmeldt voor een opleiding dan bekijkt de instelling of die opleiding passend is gezien de vooropleiding, talenten en motivatie van de student. Van de onderzochte opleidingen die zich richten op 23-plusstudenten laten de intake en de plaatsing van de studenten in een kwart van de gevallen tekortkomingen zien (tabel 5.5b). Vaak worden studenten direct ingeschreven, soms gebeurt dat op voordracht van het bedrijf waar de student werkt. Voor docenten is het lastig om deze studenten te begeleiden zonder kennis over de mogelijkheden, motivatie en eventuele ondersteuningsvragen van de student. Gebrek aan begeleiding op maat vergroot de kans dat een student de opleiding niet afmaakt. Het diplomarendement van 23-plusstudenten blijft substantieel achter bij dat van studenten jonger dan 23 jaar. Dit houdt hier mogelijk verband mee.

**Tabel 5.5b** Percentage niet-bekostigde opleidingen waar aspecten van het onderwijsproces voldoende zijn naar type onderwijs, in de periode 2014-2016 (n 23-min=32, n 23-plus=40)\*

	< 23 jaar	>=23 jaar
Onderwijsproces	78	63
Samenhang	<b>97</b>	<b>65</b>
Maatwerk	<b>91</b>	<b>67</b>
Didactisch handelen	100	95
Leertijd	100	94
Leeromgeving	100	100
Intake & plaatsing	<b>97</b>	<b>73</b>
Studieloopbaanbegeleiding	91	75
Zorg	100	96
Beroepspraktijkvorming	<b>88</b>	<b>65</b>

\*significante verschillen zijn vetgedrukt

Bron: Inspectie van het Onderwijs, 2016

**Ook oudere deelnemer verdient begeleiding** • Ten onrechte gaan sommige instellingen ervan uit dat studenten van 23 jaar en ouder zelfstandig zijn en dat begeleiding dus niet nodig is. Ook 23-plusstudenten hebben baat bij proactieve begeleiding bij de studievoortgang. Om te zorgen dat zij effectief leren moeten zij ook tijdens het leren in de beroepspraktijk gecoacht en gestuurd worden. Studenten geven dit ook aan in tevredenheidsonderzoeken. Vanzelfsprekend kan de vorm er anders uitzien dan bij jongere studenten, maar ook bij deze groep werkt het ontbreken van begeleiding gebrekkig leren en studie-uitval in de hand.

**Betrouwbaarheid examinering vaak niet geborgd** • Bij minder dan de helft van de bezochte private mbo-opleidingen is de examinering op orde (tabel 5.5c). Een groot aantal nbi's slaagt er niet in de examencommissies zodanig in te richten dat zij de examenkwaliteit en een betrouwbare examenafname afdoende kunnen borgen. Op dit punt constateren we vooral een gebrek aan deskundigheid van de commissies. In sommige gevallen schort het aan sturing op de kwaliteit van exameninstrumenten. Ook ontbreekt bij de examencommissies soms het zicht op de kwaliteit van de beoordelaars of op de uitvoering van de proeven van bekwaamheid. De meeste examencommissies beoordelen dan wel of alle examenonderdelen zijn uitgevoerd, maar vergeten vanuit het oogpunt van validiteit te kijken naar de juistheid van de gegeven beoordelingen. Dat geldt voor beide schooltypen. Door gebrek aan sturing op het examenproces ontbreekt het ook regelmatig aan een betrouwbare afname en beoordeling. Bij opleidingen voor 23-plusstudenten zien we dit vaker. In het themaonderzoek dat we eerder in dit hoofdstuk al bespraken bij examinering in de reële beroepspraktijk (zie 5.2) worden ook goede voorbeelden uit het private mbo besproken.

**Tabel 5.5c** Percentage niet-bekostigde opleidingen waar aspecten van examinering en diplomering voldoende zijn naar type onderwijs, in de periode 2014-2016 (n 23-min=30, n 23-plus=51)

	< 23 jaar	>=23 jaar
Examinering en diplomering	47	47
Exameninstrumentarium	80	59
Afname en beoordeling	83	65
Diplomering	47	49

Bron: Inspectie van het Onderwijs, 2016

## Onderwijsresultaten

**Derde deel studenten haalde diploma** • Van alle studenten die op 1 oktober 2014 stonden ingeschreven bij een private mbo-instelling en op 1 oktober 2015 waren uitgestroomd, haalde ongeveer 32 procent een diploma (tabel 5.5d). Het slagingspercentage verschilt naar doelgroep en opleidingsniveau. Van de studenten in de leeftijdscategorie tot 23 jaar verlaat bijna zes op de tien het mbo met een diploma, tegenover bijna een op de vier studenten van 23 jaar en ouder. Niveau 3- en 4-studenten halen de hoogste rendementen. Dat relatief weinig 23-plusstudenten een diploma halen, kan mogelijk gedeeltelijk teruggevoerd worden op de vaak gebrekkige intake van deze categorie, die we al bespraken. Een andere mogelijke verklaring is dat het een andere doelgroep betreft, die naast de opleiding ook werk en vaak ook een gezin heeft. Dat maakt de omstandigheden ingewikkelder.

**Tabel 5.5d** Percentage gediplomeerde uitstroom naar inschrijfniveau en type onderwijs in het niet-bekostigd onderwijs in 2014/2015 (n totaal=21.619)

	< 23 jaar	>=23 jaar	Derde leerweg (ovo)	Totaal
Assistentopleiding (niveau 1)	71,3*	5,8	11,4*	15,3
Basisberoepsopleiding (niveau 2)	27,2	15,3	69,4	20,1
Vakopleiding (niveau 3)	59,3	26,5	54,7	35,9
Middenkader-/specialistenopleiding (niveau 4)	62,0	28,0	35,1	36,7
<b>Totaal</b>	<b>57,3</b>	<b>23,5</b>	<b>47,3</b>	<b>31,9</b>

\*minder dan 100 studenten

Bron: Inspectie van het Onderwijs, 2016

## 5.6 Kwaliteit groen mbo

### Kwaliteitszorg bij aoc's

**Positieve ontwikkeling aoc's** • De kwaliteitsborging op instellingsniveau binnen de aoc's heeft zich de afgelopen jaren positief ontwikkeld (zie 5.1). De afgelopen drie jaar is de kwaliteitsborging bij acht van de twaalf aoc's als voldoende beoordeeld (tabel 5.6a). In de vorige driejaarsperiode was de kwaliteitsborging bij vijf instellingen op orde en liepen de aoc's achter bij het overige mbo. Nu bevindt de kwaliteitsborging bij de aoc's zich op hetzelfde niveau als in het gehele bekostigde mbo. Vooral de beoordeling en de verbetering en verankering zijn verbeterd.

**Tabel 5.6a** Aantal instellingen waar de kwaliteitsborging voldoende is in het groene mbo en het overig mbo in de periode 2014-2016 (n groen=12, n overig mbo=56)

	Groen mbo	Overig mbo
Kwaliteitsborging	8	37
Sturing	9	52
Beoordeling	8	46
Verbetering en verankering	10	42
Dialoog en verantwoording	11	55

Bron: Inspectie van het Onderwijs, 2016

**Ook opleidingen verbeterd** • Van 2014 tot en met 2016 was bij de helft van 47 onderzochte groene opleidingen de kwaliteitsborging op opleidingsniveau op orde. De tekortkomingen bij opleidingen waren voorheen vooral te zien bij de verbetering en verankering. Deze aspecten zijn de afgelopen periode verbeterd. Wel is het zo dat de kwaliteitsborging op opleidingsniveau achterblijft bij de kwaliteitsborging op instellingsniveau. Dit komt doordat het kwaliteitszorgsysteem vaak nog onvoldoende functioneert bij de teams (zie 5.1).

### Kwaliteit van het groene mbo

**Meestal voldoende** • De kwaliteit van het onderwijsproces was in de voorgaande periode (2013-2015) nog bij 69 procent van de groene opleidingen op orde. Inmiddels is dit percentage gestegen tot 81 procent (2014-2016). De kwaliteit van de examinering en diplomering is bij twee derde van de beoordeelde groene opleidingen voldoende. De naleving van wettelijke vereisten is bij de groene opleidingen minder vaak op orde dan in het overig mbo.

**Percentage gediplomeerden stijgt** • Evenals in de andere sectoren van het mbo stijgt het aandeel mbo-studenten dat een diploma haalt. In 2014/2015 rondde 86 procent van de groene mbo-studenten de opleiding succesvol af. Het diplomarendement van groene mbo-studenten ligt al jaren boven het landelijk gemiddelde.

### Arbeidsmarkt

**Hoge werkloosheid** • De afgelopen jaren steeg de werkloosheid onder afgestudeerden van groene mbo-opleidingen van 4 procent in 2010 naar bijna 14 procent in 2014 (Jager en Keppels, 2015). Ook in 2015 was de werkloosheid onder afgestudeerden hoog. Binnen de bol niveau 2 heeft de sector landbouw met 16 procent het op één na hoogste werkloosheidspercentage. Ook bij gediplomeerden uit de sector landbouw binnen de bbl niveau 2 (7 procent), de bol niveau 3 (9 procent) en de bol niveau 4 (7 procent) is de werkloosheid hoog. Bij de bbl niveau 4 is de werkloosheid binnen de sector landbouw juist het laagst: 0 procent.

## Financiën

**Goede positie** • De financiële positie over 2015 van de aoc's was over het algemeen goed. De aoc's hebben ultimo 2015 een solide solvabiliteit, beschikken gemiddeld over een ruime liquiditeitspositie en de rentabiliteit is voor de meerderheid positief. De rijksbijdrage is in 2015 toegenomen met 4,3 procent en ernstige tekorten hebben zich niet voorgedaan. Vanwege de bezuinigingen in het groene onderwijs, die vanaf 2016 zijn doorgevoerd, voorzagen de aoc's ernstige tekorten met mogelijk gevolgen voor de kwaliteit van het onderwijs. Deze verwachte effecten zien we vooralsnog niet terug in de opgenomen continuïteitsparagrafen in de jaarrekeningen 2015 van de aoc's. Wel maken veel aoc's in de continuïteitsparagrafen hun zorgen kenbaar over de bezuinigingen. Enkele instellingen hebben mede als gevolg van de bezuinigingen één of meerdere jaren negatieve exploitatieresultaten begroot (Inspectie van het Onderwijs, 2016c).

## 5.7 Nabeschuiving

**Verdiend vertrouwen** • Dit is de laatste Staat van het Onderwijs op basis van het toezichtkader 2012. In 2017 hanteert de inspectie het nieuwe Onderzoekskader 2017 voor het toezicht op het mbo. Goed onderwijs is de ambitie van elke onderwijsinstelling. Daar willen we met ons toezicht stimulerend, en als het moet handhavend, aan bijdragen. We werken daarbij vanuit verdiend vertrouwen, namens de overheid en de samenleving.

**Kwaliteitszorg opleidingsteams moet beter** • Dat vertrouwen kunnen instellingen verdienen door de onderwijs- en examenkwaliteit aantoonbaar te borgen. We constateren dit jaar dat een deel van de instellingen daartoe in staat is: met behulp van een effectieve kwaliteitszorg sturen zij op onderwijskwaliteit. Een derde van de onderzochte instellingen en bijna de helft van de onderwijsteams heeft nog flinke stappen te zetten om de onderwijs- en examenkwaliteit cyclisch te ondersteunen en te borgen.

**Verbeterpunten in onderwijsproces** • De kwaliteit van het onderwijsproces is bij het merendeel van de bezochte mbo-opleidingen voldoende. We komen ook goede onderwijskwaliteit tegen. Op een aantal punten is verbetering mogelijk of noodzakelijk. Zo leren studenten in de beroepspraktijk effectiever als de beroepspraktijkvorming een duidelijke plaats krijgt in het ontwerp van de opleiding, waardoor leren op school en in de praktijk elkaar veel meer versterken. Ook kan de stagebegeleiding vanuit de school beter en is er meer aandacht nodig voor het leereffect in de les. Gerichte scholing van docenten is hierop een passend antwoord.

**Meer aandacht voor betrouwbare examinering** • Bij het examenproces treffen we relatief vaak tekortkomingen aan. Studenten, werkgevers en instellingen voor vervolgonderwijs moeten erop kunnen vertrouwen dat het beroepsexamen, het sluitstuk van de opleiding, betrouwbaar is. Bij de afname en beoordeling is dit nog te vaak niet het geval. Teams kunnen zich laten inspireren door elkaars goede voorbeelden waarvan een selectie in dit hoofdstuk is opgenomen.

**Ongelijke kansen** • Studenten met verschillende achtergronden hebben niet dezelfde kansen in het onderwijs. Het is van groot belang dat instellingen en onderwijsteams zich hiervan bewust zijn, of hun bewustzijn daarvan verdiepen. Onderwijsteams hebben de taak om goede studiekeuze- en loopbaanadviezen te geven, zodat de talenten van alle studenten zich maximaal kunnen ontplooien. Zij zijn er ook om studenten vanuit hun individuele ontwikkelingsperspectief te begeleiden naar een diploma en te ondersteunen bij het vinden van een stage en een baan. Daarbij verdienen studenten met een niet-westerse migratieachtergrond speciale aandacht. Nog altijd vinden zij minder makkelijk een stage of baan. Bovendien halen zij minder vaak een diploma. Waar de afgelopen jaren het verschil in diplomakansen afnam, is het dit jaar weer toegenomen. Positieve uitzonderingen vormen de vrouwelijke studenten binnen deze groep. Zij halen het vaakst van alle mbo-studenten een diploma op ten minste het niveau dat van hen mag worden verwacht op grond van hun vooropleiding. Maar teams mogen niet accepteren dat gemiddeld genomen de positie van studenten met een niet-westerse migratieachtergrond structureel achterblijft bij die van studenten met een Nederlandse achtergrond.

# Literatuur

- Berdowski, Z., Berger, J., Eshuis, P.H., & Oploo, M. van (2011). *De tering naar de nering. Financiële gevolgen van demografische krimp in het voortgezet onderwijs*. Zoetermeer: Research voor Beleid.
- Berdowski, Z., Eshuis, P.H., & Oploo, M. van (2011). *Kostenremanentie bij scholen voor primair onderwijs in krimpgebieden*. Zoetermeer: Instituut voor Onderzoek van Overheidsuitgaven (IOO bv).
- Berg, J. van den, Jong, L. de, Hoeve, A., Zitter, I., & Aalsma, E. (2016). *Leren werken en werkend leren in de TechniekFabriek. Een leerlingperspectief*. 's-Hertogenbosch: Expertisecentrum Beroepsonderwijs (ecbo).
- Bush, T., & Glover, D. (2012). Distributed leadership in action: leading high-performing leadership teams in English schools. *School Leadership and Management*, 32 (1), p. 21-36.
- CBS (2016). *Helft leert door na beroepsopleidende leerweg mbo*. Geraadpleegd op 15-02-2017 van: <https://www.cbs.nl/nl-nl/nieuws/2016/51/helft-leert-door-na-beroepsopleidende-leerweg-mbo>
- Cörvers, F. (2015). Krimpen zonder kramp. *Demos*, 31 (3), p. 4-7.
- CVTE (2016). *Rapportage referentieniveaus 2015-2016. Invoering centrale toetsing en examinering referentieniveaus Nederlandse taal en rekenen en Engels mbo*. Utrecht: College voor Toetsen en Examens (CVTE).
- Elfering, S., Boer, P. den, & Tholen, R. (2016). *LOB en burgerschapsonderwijs in het mbo*. Nijmegen: KBA Nijmegen.
- Fouarge, D., Künn-Nelen, A., & Mommers, A. (2016). *Studiekeuze en arbeidsmarkt. Literatuurstudie*. Maastricht: Researchcentrum voor Onderwijs en Arbeidsmarkt (ROA).
- Hermanussen, J., & Brouwer, P. (2016). *De zorg voor onderwijskwaliteit in het mbo. De sector mbo aan zet?! 's-Hertogenbosch: Expertisecentrum Beroepsonderwijs (ecbo)*.
- Huitsing, G., & Bosman, M.H. (2011). *Toekomstbestendig plattelandsonderwijs. Verkenning van mogelijkheden en belemmeringen voor samenwerking tussen dorpscholen*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Inspectie van het Onderwijs (2016a). *Burgerschap op school. Een beschrijving van burgerschapsonderwijs en de maatschappelijke stage*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het onderwijs (2016b). *Examinering in de reële beroepscontext. Oplossingsrichtingen voor gesignaleerde problemen en dilemma's*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2016c). *De financiële staat van het onderwijs 2015*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Jager, A., & Keppels, E. (2015). *Intredeposities van mbo'ers groen in 2014. En ontwikkelingen in intredeposities van mbo groen gediplomeerden anderhalf jaar na diplomering*. Nijmegen: Kenniscentrum Beroepsonderwijs Arbeidsmarkt (KBA).
- JOB (2016). *JOB-monitor 2016*. Amsterdam: Jongeren Organisatie Beroepsonderwijs (JOB).
- Klooster, E., Koçak, S., & Day, M. (2016). *Mbo en de stagemarkt. Wat is de rol van discriminatie? Een verkenning onder onderwijsprofessionals en studenten*. Utrecht: Kennisplatform Integratie & Samenleving.
- Lubbermans, J., & Pijpers, J. (2013). *Effectief professionaliseren binnen onderwijsorganisaties. Overzichtsnotitie*. Den Haag: CAOP Research.
- MBO Raad (2016). *Medewerkerstevredenheidsonderzoek 2014/2015. Sectorrapportage mbo-branche*. Utrecht: MBO Raad.
- MBO Raad, NRTO & OCW (2015). *Examenagenda mbo 2015-2020*. Woerden: MBO Raad; Houten: Nederlandse Raad voor Training en Opleiding (NRTO); Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW).
- Nelen, A., Poortman, C., Grip, A. de, Nieuwenhuis, L., & Kirschner, P. A. (2010). *Het rendement van combinaties van leren en werken. Een review studie*. Enschede: Universiteit Twente.
- OCW (2015). *Referentieraming 2015*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW).
- OECD (2013). *Demographic change in the Netherlands. Strategies for resilient labour markets*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD).

- Onderwijsraad (2016). *Advies Passend onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Oomens, M., e.a. (2015). *Informatiegebruik voor kwaliteitsverbetering*. Utrecht: Oberon onderzoek en advies; Nijmegen: KBA.
- ROA (2016). *Schoolverlaters tussen onderwijs en arbeidsmarkt 2015*. Maastricht: Researchcentrum voor Onderwijs en Arbeidsmarkt (ROA).
- SBB (2016). *Opzet en uitvoering onderzoek 'Motie Straus'. Aansluiting mbo-opleidingen op de arbeidsmarkt*. Zoetermeer: Samenwerking Beroepsonderwijs Bedrijfsleven (SBB).
- SBB (2017). *Uitkomsten BPV monitor 2016. Landelijke rapportage over de kwaliteit van stages en leerbanen in het mbo*. Zoetermeer: Samenwerking Beroepsonderwijs Bedrijfsleven (SBB).
- Stichting Kwaliteitsnetwerk mbo (2016). *Opbrengst bestuurstafels 'kwaliteitscultuur in de onderwijsteams'*. Utrecht: Stichting Kwaliteitsnetwerk mbo.

Meer informatie vindt u op [www.destaatvanhetonderwijs.nl](http://www.destaatvanhetonderwijs.nl)

# Bijlage

**Tabel 1** Percentage opleidingen dat als voldoende is beoordeeld op kwaliteitsborging, onderwijsproces en examinering en diplomering in 2014, 2015 en 2016 (n 2016=91)\*

	2014	2015	2016
<i>Kwaliteitsborging</i>	53	63	56
Sturing	88	85	92
Beoordeling	75	71	72
Verbetering en verankering	60	70	60
Dialoog en verantwoording	93	91	97
<i>Onderwijsproces</i>	92	88	92
Samenhang	88	96	98
Maatwerk	77	75	82
Didactisch handelen	99	96	98
Leertijd	87	91	88
Leeromgeving	98	100	100
Intake & plaatsing	95	99	97
Studieloopbaanbegeleiding	92	94	97
Zorg	99	98	100
Beroepspraktijkvorming	99	95	96
<i>Examinering en diplomering</i>	53	<b>71</b>	63
Exameninstrumentarium	92	92	93
Afname en beoordeling	81	78	80
Diplomering	57	<b>75</b>	67

\*significante verschillen ten opzichte van het voorafgaande jaar zijn vetgedrukt

Bron: Inspectie van het Onderwijs, 2016







# 6 Hoger onderwijs

6.1 Algemene ontwikkelingen	184
6.2 Routes naar het hoger onderwijs	187
6.3 Studiesucces	191
6.4 De docent	197
6.5 De lerarenopleidingen	198
6.6 De groene opleidingen	199
6.7 Nabeschuwing	200

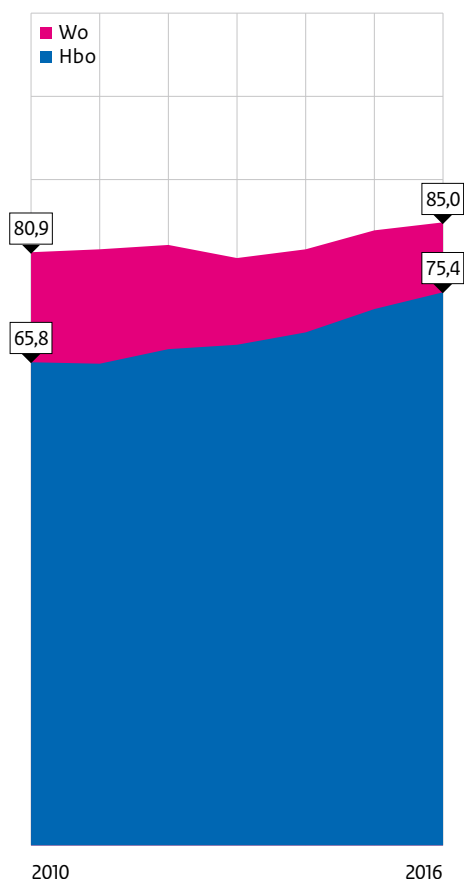
# Hoger onderwijs



## Toename studenten-tevredenheid

Studenten in het hbo zijn steeds vaker tevreden over hun opleiding, daar is 75,4 procent nu (zeer) tevreden. In het wo is nu 85 procent (zeer) tevreden.

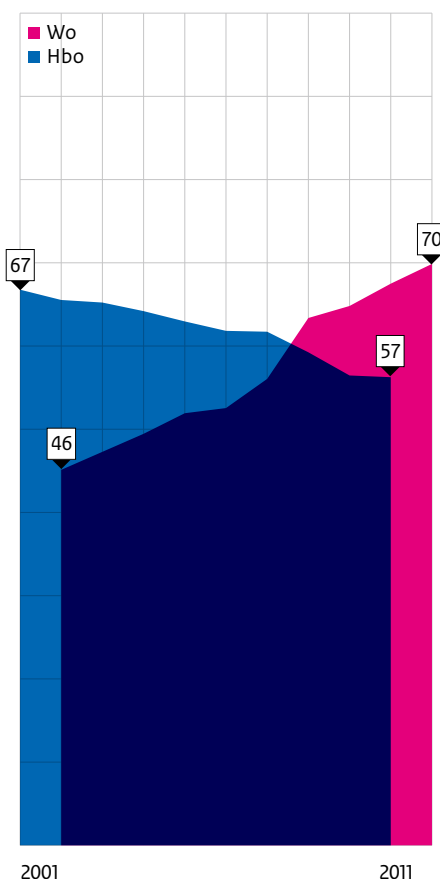
PERCENTAGE STUDENTEN DAT (ZEER) TEVREDEN IS OVER DE OPLEIDING



## Studiesucces in het hbo is een punt van zorg

Het aandeel hbo bachelorstudenten dat na vijf jaar een diploma haalt, daalde de afgelopen tien jaar naar 57 procent. In het wo haalt 70 procent van de bachelorstudenten na vier jaar een diploma.

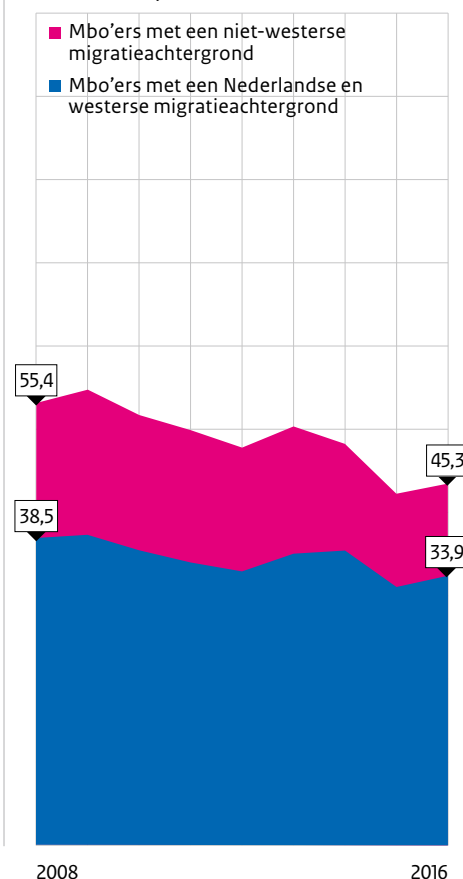
PERCENTAGE BEHAALDE DIPLOMA'S NAAR INSTROOMCOHORT



## Niet-westerse mbo-geplomeerden vaak naar het hbo

Niet-westerse mbo-geplomeerden stromen vaker door naar het hbo dan andere mbo-geplomeerden. De laatste jaren daalde de doorstroom van beide groepen.

PERCENTAGE GEDIPLOMEERDE MBO-STUDENTEN DAT DOORSTROOMT NAAR HBO, NAAR ACHTERGROND



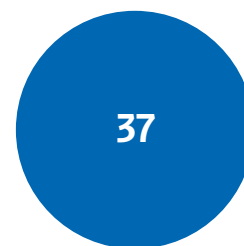
## Dalende instroom pabo's

In 2016 stromen er circa 6.000 voltijd- en deeltijdstudenten in. Over een aantal jaren zullen er meer leraren nodig zijn dan er beschikbaar zijn. Om ook in de toekomst voldoende gekwalificeerde leraren voor het basisonderwijs te kunnen opleiden zijn maatregelen nodig.

In 2016/2017 neemt de instroom van nieuwe studenten in het hoger onderwijs weer iets toe.

## Aantal bekostigde instellingen

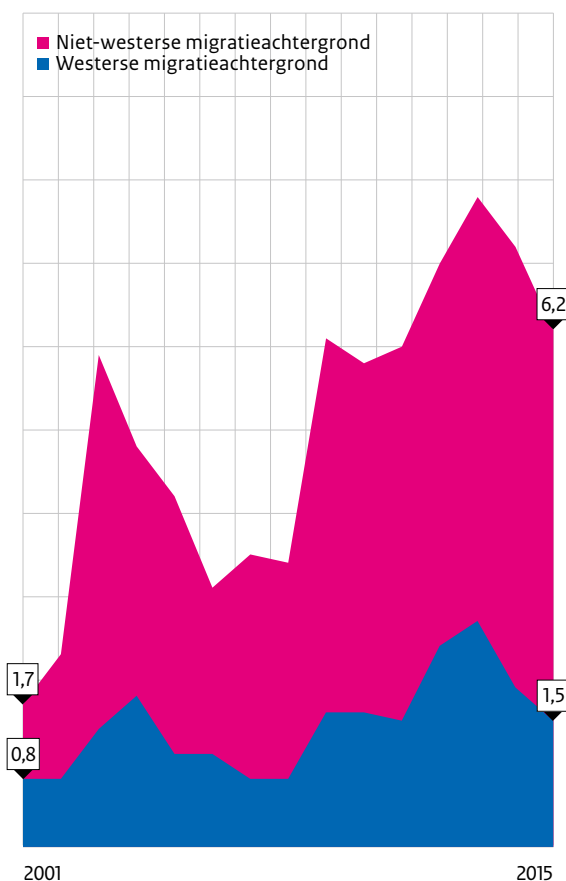
● Hbo ● Wo



## Hbo-gediplomeerden met een niet-westerse migratieachtergrond vinden minder vaak werk

De aansluiting op de arbeidsmarkt verbeterde de afgelopen jaren. Gediplomeerden hebben bovendien vaker een baan op niveau. Hbo-gediplomeerden met een niet-westerse migratieachtergrond hebben een kleinere kans op werk dan andere hbo-gediplomeerden. Dit verschil wordt steeds groter.

VERSCHIL IN % WERKLOOSHEID T.O.V. GEDIPLOMEERDEN ZONDER MIGRATIEACHTERGROND



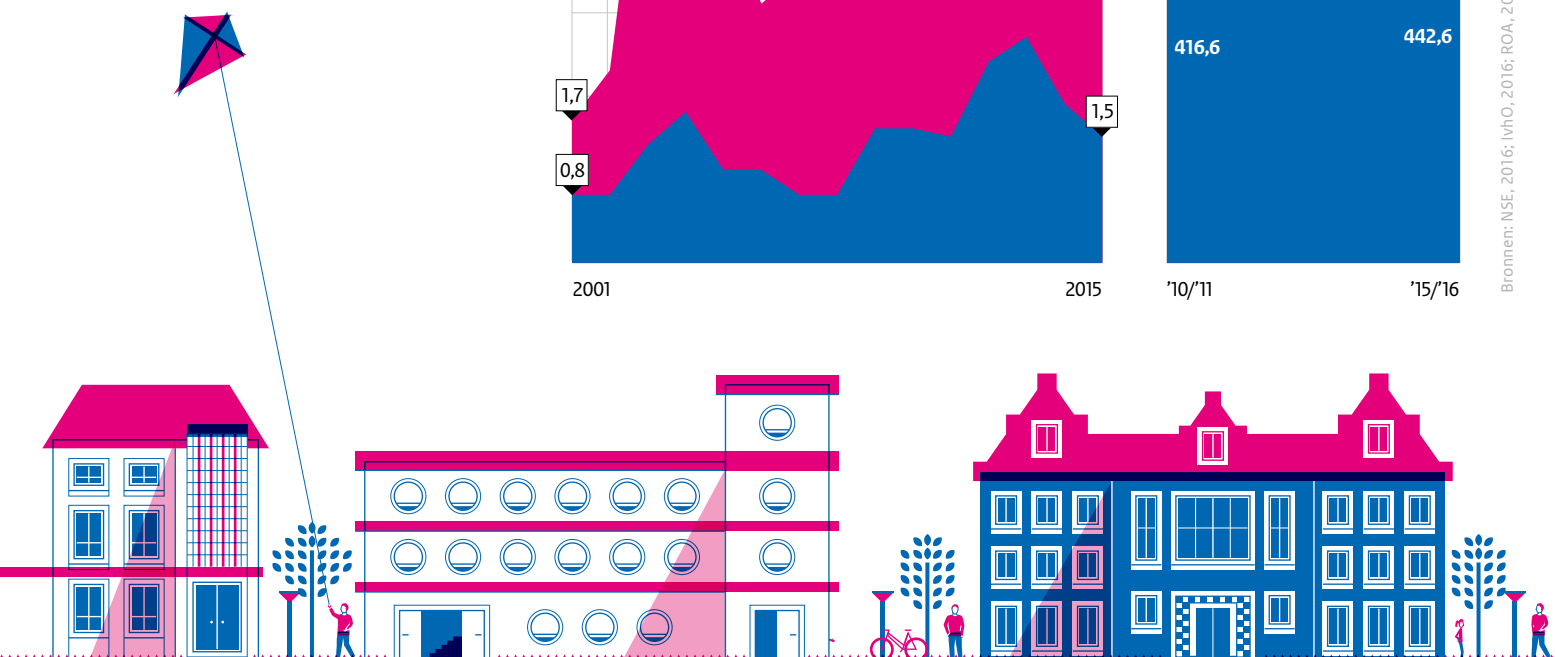
## Aantal studenten

x1.000

■ Hbo ■ Wo



Bronnen: NSE, 2016; IWO, 2016; ROA, 2016; CBS-Statline, 2016



Voortgezet speciaal onderwijs

Middelbaar beroepsonderwijs

Hoger onderwijs



*De Universiteit Leiden werd opgericht in 1575 en is daarmee de oudste universiteit van Nederland. Haar motto was toen en is nog steeds Praesidium Libertatis, Bolwerk van Vrijheid. Studenten zoals Tobias Asser en Jan en Niko Tinbergen wonnen de Nobelprijs, evenals bijzonder hoogleraar Albert Einstein.*

# Samenvatting

## **Tevredener studenten, zorg om studiesucces hbo**

De meeste opleidingen in het hoger onderwijs waren in 2016 van voldoende kwaliteit en de studenttevredenheid neemt toe. In het hoger beroepsonderwijs is de kwaliteit verhoogd en is de lat hoger komen te liggen. Tegelijkertijd kampt het hoger beroepsonderwijs met hardnekkige problemen rond studiesucces. In het hbo vallen veel eerstejaars uit en veranderen veel studenten van studie, waarbij studiewissel vaak tot vertraging of uitval leidt. Ook daalt in het hbo al jaren het aandeel studenten dat na vijf jaar een diploma heeft gehaald. In het wo neemt het studiesucces wel toe. Minder eerstejaars vallen uit en steeds meer studenten studeren binnen vier jaar af. Wel wisselen veel studenten in het wo van studie, maar dat leidt bij hen minder tot vertraging en uitval.

**Grote verschillen tussen groepen studenten** • Er zijn grote verschillen in studiesucces tussen groepen studenten. Mannen doen het minder goed dan vrouwen. Studenten met een niet-westerse migratieachtergrond halen minder vaak tijdig een diploma. In het hbo hebben studenten van ouders met een lager inkomen minder studiesucces.

**Instroom in beweging** • Het aandeel gediplomeerden uit het voortgezet onderwijs en het mbo dat het hoger onderwijs instroomt, daalde de laatste jaren. Vooral mbo'ers stromen minder vaak in. In het studiejaar 2016/2017 zet deze daling niet verder door. Vanuit de groep mbo'ers met een niet-westerse migratieachtergrond stromen meer studenten door naar een hbo-opleiding; het verschil met mbo'ers met een westerse of zonder migratieachtergrond neemt af. Het opleidingsniveau en het inkomen van de ouders hebben ook invloed op de kans dat een student in het hoger onderwijs instroomt.

**Selectie aandachtspunt** • Bij selecterende bacheloropleidingen met een numerus fixus stromen mannen, studenten met een niet-westerse migratieachtergrond, studenten met lager opgeleide ouders en studenten uit de lagere inkomenscategorieën minder vaak in. Bacheloropleidingen die eigen selectiecriteria hanteren, selecteren behalve op toetsresultaten en cijferlijsten vaak ook op motivatie en persoonskenmerken van studenten. Ook in selecterende masteropleidingen stromen relatief minder mannen en studenten met een niet-westerse migratieachtergrond in.

**Docenten van belang voor studiesucces** • Docenten bepalen mede het studiesucces van studenten. Studenten zijn over het algemeen tevreden over de vakinhoudelijke kennis van docenten. Naast vakkennis zijn didactische vaardigheden van docenten belangrijk: net als in andere onderwijssectoren hangen de prestaties van studenten daarmee samen. Dat onderstreept het belang van professionalisering van docenten in het hoger onderwijs.

**Tevredenheid over vakinhoud lerarenopleidingen** • Lerarenopleidingen vormen een belangrijk startpunt voor leraren in het primair en voortgezet onderwijs en in het middelbaar beroepsonderwijs. Afgestudeerden van eerstegraads lerarenopleidingen in hbo en wo zijn zeer tevreden over de vakinhoudelijke basis die ze in hun studie hebben meegekregen. De tevredenheid van afgestudeerden van universitaire lerarenopleidingen (ulo's) over de voorbereiding op pedagogisch-didactische vaardigheden is wisselend.

**Dalende instroom pabo's** • Het aantal studenten dat begint aan een pabo is in de afgelopen twee jaar sterk gedaald van ruim achtduizend in 2014 naar iets meer dan zesduizend in 2016. In 2016 nam de instroom weer licht toe. Er starten vooral minder mbo'ers. De invoering van de vooropleidingseisen voor aardrijkskunde, geschiedenis en natuur en techniek is een belangrijke oorzaak van deze daling. Wel is nu de uitval in het eerste jaar fors afgenomen, vooral onder studenten met een mbo-vooropleiding.

## 6.1 Algemene ontwikkelingen

### Kwaliteit

**Steeds meer tevreden studenten** • Het percentage studenten dat (zeer) tevreden is over de opleiding is de afgelopen jaren toegenomen (zie pagina 180). Vooral het hbo telt meer tevreden studenten. Net als vorig jaar zien we verschillen tussen de sectoren. Bij de hogescholen zijn studenten in de sectoren recht en gezondheidszorg het meest tevreden; studenten in de sectoren economie en onderwijs zijn het minst tevreden. Bij de universiteiten wordt de sector landbouw het meest gewaardeerd en de sectoren taal en cultuur, economie en gedrag en maatschappij het minst.

**Beperkt aantal klachtmeldingen** • De inspectie ontvangt jaarlijks een beperkt aantal klachtmeldingen van studenten. Klachtmeldingen uit het bekostigd hbo gingen in 2016 vooral over de onderwijs- en examenregeling (OER), die uit het bekostigd wo over de kwaliteit van het onderwijsprogramma en docenten. Ook klachtmeldingen uit het niet-bekostigd hoger onderwijs gingen vooral over de kwaliteit van het onderwijsprogramma en docenten.

**Weinig hersteltrajecten** • De kwaliteit van bestaande opleidingen wordt door de NVAO beoordeeld. Opleidingsaccreditaties kennen het eindoordeel ‘excellent’, ‘goed’, ‘voldoende’ en ‘onvoldoende’. Als er tekortkomingen worden geconstateerd, kunnen opleidingen een hersteltraject opgelegd krijgen wanneer het haalbaar is dat ze de tekortkomingen binnen maximaal twee jaar wegwerken. In 2016 werden 206 bachelor- en masteropleidingen beoordeeld. Daarvan kregen drie hbo-bacheloropleidingen een hersteltraject opgelegd. Daarnaast werden elf wo-onderzoeksmasters beoordeeld, waarvan twee een hersteltraject opgelegd kregen. Verder werden dertig wo-opleidingen en twaalf hbo-opleidingen beoordeeld die eerder een hersteltraject opgelegd hadden gekregen. Drie van deze hbo-opleidingen trokken hun aanvraag terug en worden afgebouwd; alle andere opleidingen kregen een positieve beoordeling.

**Geen excellente opleidingen** • Opvallend is dat in de afgelopen twee jaar geen enkele opleiding het oordeel ‘excellent’ kreeg (NVAO, 2017). Volgens de NVAO komt dit doordat overtuigend moet worden aangetoond dat sprake is van een internationale best practice. De lat voor excellente opleidingen hoort immers hoog te liggen.

### Financiën

**Instellingen financieel stabiel** • Zowel het hbo als het wo is financieel stabiel (Inspectie van het Onderwijs, 2016c). De afgelopen jaren hebben er geen bekostigde hogescholen en universiteiten onder aangepast financieel toezicht gestaan. Wel is de rentabiliteit in 2015 afgenomen, met name in het hbo, als gevolg van de afspraken die de sector heeft gemaakt om, vooruitlopend op de extra middelen in het kader van de kwaliteitsimpuls, zelf al extra investeringen te doen in het onderwijs. De instellingen voorspellen dat de rentabiliteit de komende jaren verder zal afnemen. De verwachte negatieve rentabiliteit vertaalt zich in een daling van de liquiditeit en solvabiliteit, maar de verwachting is dat de kengetallen van de sector degelijk genoeg zijn om dat zonder risico's te kunnen dragen. Onduidelijk is nog of de sterk groeiende groene instellingen dit ook lukt, met name omdat de groene plus-subsidies zijn vervallen en de bekostiging geen gelijke tred houdt met de groei.

**Huisvesting geen ernstig financieel risico** • De continuïteit van het hoger onderwijs wordt niet bedreigd door te hoge huisvestingskosten. Ook is in de afgelopen jaren geen verschuiving te zien van uitgaven voor personeel naar huisvesting. Dit blijkt uit inspectieonderzoek naar huisvestingskosten in 2013 en 2014. Aanleiding voor het onderzoek waren grote investeringen in huisvesting in het mbo en het ho en de daaraan verbonden mogelijke financiële risico's. Recente voorbeelden hebben laten zien dat de impact van met huisvesting samenhangende risico's groot kan zijn. Instellingen dienen hun investeringen goed te onderbouwen in hun jaarstukken.



**Declaratiegedrag bestuurders moet transparanter** • De inspectie heeft geconstateerd dat er geen wettelijke normen zijn om de naleving van de interne declaratievoorschriften door bestuurders in het hoger onderwijs te toetsen. Via de koepelorganisaties zijn inmiddels afspraken gemaakt met de bestuurders van de instellingen over transparante, uniforme en concrete voorschriften voor de declaraties.

### Internationalisering

**Meer internationale studenten** • In 2015 kwam 9 procent van alle ingeschreven studenten in het Nederlandse hoger onderwijs uit het buitenland. In het hbo ging het om 6 procent, in het wo om 14 procent van alle studenten. De afgelopen jaren neemt het percentage internationale studenten bij bijna alle universiteiten toe. Wel verschilt het aantal internationale studenten per universiteit. In het hbo stabiliseert het aandeel internationale studenten sinds 2011. De aantrekkingskracht zit in de goede reputatie van het Nederlandse hoger onderwijs (EP Nuffic, 2016) en het grote aanbod aan Engelstalige wo-opleidingen (OCW, 2016a). Nederlandse universiteiten staan hoog in de internationale rankings (VSNU, 2016).

**Toename internationaal personeel** • Bij universiteiten neemt ook het aandeel internationaal personeel toe. In 2015 had ongeveer 30 procent van de universitaire docenten en 20 procent van de universitaire hoofddocenten een niet-Nederlandse nationaliteit (VSNU, 2015; cijfers exclusief de sector gezondheidszorg).

**Veel Nederlandse studenten naar buitenland** • Vergeleken met omliggende landen volgen Nederlandse studenten vaak delen van hun studie in het buitenland (22 procent). Het percentage Nederlandse hbo- en wo-studenten dat in 2011 het buitenland een volledige opleiding ging volgen, is met 3,5 procent wel lager vergeleken met andere Europese landen (4,5 procent). Oorzaken zijn dat Nederlandse studenten het hoger onderwijs in eigen land van goede kwaliteit en relatief betaalbaar vinden en ook in Nederland internationaal georiënteerde opleidingen kunnen volgen (EP Nuffic, 2016). Studenten met hoogopgeleide ouders gaan vaker naar het buitenland dan studenten zonder hoogopgeleide ouders (EP Nuffic, 2016).

### Opleidingscommissies

**Grotere rol voor opleidingscommissies** • Elke opleiding moet een opleidingscommissie hebben. Opleidingscommissies, die bestaan uit studenten en docenten, overleggen met de opleidingsdirecteur over de kwaliteit van het onderwijs. Vanaf 1 september 2017 krijgen opleidingscommissies als centrale taak te adviseren over het bevorderen en waarborgen van de kwaliteit van de opleiding. Ook krijgen ze instemmingsrechten op delen van de onderwijs- en examenregeling (OER). Dat is een verzwaring ten opzichte van hun huidige taak en rol, waarbij advisering over de OER centraal staat.

**Variatie in functioneren opleidingscommissies** • De inspectie heeft in 2016 onderzoek gedaan naar opleidingscommissies in het hoger onderwijs (Inspectie van het Onderwijs, 2016e). De meeste opleidingscommissies voeren hun huidige taken naar behoren uit. Daarbij valt op dat de verschillen groot zijn: er zijn actieve en reactieve opleidingscommissies. Ook het aantal adviezen dat opleidingscommissies geven en de tijd die ze in de werkzaamheden investeren variëren flink.

**Schepje bovenop gewenst** • Als de nieuwe wet in werking treedt, mag er een schepje bovenop om de kwaliteitscultuur binnen instellingen en de professionalisering van opleidingscommissies te verbeteren. De inspectie heeft de instellingen aanbevolen om te zorgen voor een heldere taakafbakening van de opleidingscommissies ten opzichte van andere organen. Verder is het wenselijk dat opleidingscommissies eigen speerpunten formuleren om de kwaliteit van de opleiding te verbeteren. Een jaarplan kan daarbij helpen: opleidingscommissies die daar nu al mee werken ervaren meer invloed dan opleidingscommissies die dat nog niet doen. Daarnaast is het van belang dat opleidingscommissies zichtbaar zijn voor de eigen achterban, dat ze zorgen voor een evenwichtige samenstelling die de onafhankelijkheid waarborgt en dat ze afstemmen met andere organen.

## Niet-bekostigd hoger onderwijs

**Veel veranderingen binnen niet-bekostigd onderwijs** • In het afgelopen studiejaar is er één niet-bekostigde instelling bijgekomen. Van één instelling heeft de minister de accreditatie van een opleiding ingetrokken. Binnen het niet-bekostigd hoger onderwijs vinden fusies en overnames plaats. Sommige instellingen gaan samenwerken met bedrijven die zelf niet bevoegd zijn om graden hoger onderwijs te verlenen en diploma's uit te reiken. Het is van belang dat de bevoegde instellingen verantwoordelijk blijven voor de uitgifte van het diploma, de studentregistratie, het onderwijs en de kwaliteitsborging.

**Meer samenwerking door toenemende concurrentie** • Overwegingen van niet-bekostigde instellingen om meer te gaan samenwerken, te fuseren en instellingen over te nemen zijn de toenemende concurrentie, het behoud van benodigde schaalgroottes, de wens om een groter marktaandeel te verwerven, het delen van accreditatielasten en oplopende kosten als gevolg van de toegenomen kwaliteitseisen. Andersom zijn er niet-bekostigde instellingen die overwegen te stoppen met het aanbieden van geaccrediteerde opleidingen of die hun opleidingen inmiddels al afbouwen. Dit doen zij vanwege de dalende instroom of omdat ze afzien van heraccreditatie.

**Aansluiting bij BRON HO en diplomaregister** • Tot nu toe zijn er geen centraal geregistreerde data beschikbaar over de aantallen studenten en behaalde diploma's in het niet-bekostigd hoger onderwijs. Er is wetgeving in voorbereiding om het niet-bekostigd onderwijs te laten aansluiten bij het Basisregister Onderwijs (BRON) HO en het diplomaregister, zodat deze data beschikbaar komen. De geplande aansluiting bij BRON HO per 1 januari 2017 heeft echter vertraging opgelopen, omdat de benodigde wetgeving voor het diplomaregister nog niet geregeld is. De inspectie en de leden van de branchevereniging voor niet-bekostigd onderwijs, de Nederlandse Raad voor Training en Opleiding (NRTO), vinden het van belang dat de aansluiting er komt.

**NRTO voert kwaliteitskeurmerk in** • De NRTO heeft een keurmerk ingevoerd om meer gezamenlijk de verantwoordelijkheid te nemen voor de kwaliteit van het onderwijs en de examens. Een externe certificerende instelling toetst de NRTO-leden op transparantie, klantgerichtheid, deskundigheid en processen. 40 van de 76 niet-bekostigde instellingen zijn lid van de NRTO.

**Met klachten naar landelijke geschillencommissie** • Studenten die een klacht hebben ingediend bij een instelling die lid is van de NRTO, kunnen terecht bij een landelijke geschillencommissie als ze vinden dat de klachtafhandeling niet tot een bevredigende oplossing heeft geleid. De NRTO heeft met de inspectie afgesproken dat de NRTO-leden de landelijke geschillencommissie meer onder de aandacht zullen brengen bij hun studenten.

## Studeren op latere leeftijd

**Arbeidsmarkt vraagt om scholing volwassenen** • Door mobiliteit op de arbeidsmarkt, innovaties en technologische ontwikkelingen heeft de arbeidsmarkt behoefte aan zowel bij-, als omscholing. Het aantal deeltijdopleidingen en -studenten neemt echter af, in elk geval in het bekostigd hoger onderwijs (OCW, 2012; Pleyers en Hartgers, 2016). In 2016 zijn verschillende experimenten gestart om meer (werkende) volwassenen een studie te laten volgen in het hoger onderwijs, zoals werkenden met een mbo 4-diploma.

**Experiment leeruitkomsten** • Een van de experimenten is het experiment leeruitkomsten, waaraan zowel bekostigde als niet-bekostigde hogescholen meedoen. Hierin gaan opleidingen niet langer uit van een vaststaand onderwijsaanbod dat elke student volgt, maar van maatwerk. Voordat opleidingen met het experiment kunnen starten, worden ze door de NVAO beoordeeld op onder andere de rol van leeruitkomsten en de manier waarop de opleiding leerarrangementen en integrale toetsing inzet. Daarnaast moeten opleidingen aandacht besteden aan algemene brede beroepsgerichte of academische vorming. Dit is voor deze groep studenten extra belangrijk, omdat hun banen door innovatie veranderen of dreigen te verdwijnen. Verder is het van belang dat studenten duidelijke informatie krijgen over de verschillende mogelijkheden die opleidingen bieden.

**Kwaliteitsborging bij experimenten** • Examencommissies zijn bij de experimenten verantwoordelijk voor de kwaliteitsborging van de tentamens en examens. Zij borgen de verbinding tussen de nieuwe maatwerktrajecten en het reguliere aanbod. Ook waken ze voor het ontstaan van niveauverschillen en verschillen in afhandeling van klachten. Opleidingen die uitgaan van leeruitkomsten verschillen sterk in structuur en achterliggende gedachte van reguliere opleidingen. Leden van examencommissies, docenten, begeleiders en opleidingsmanagers hebben daarom volgens de inspectie verdere professionalisering en permanente scholing nodig.

### Associate degree

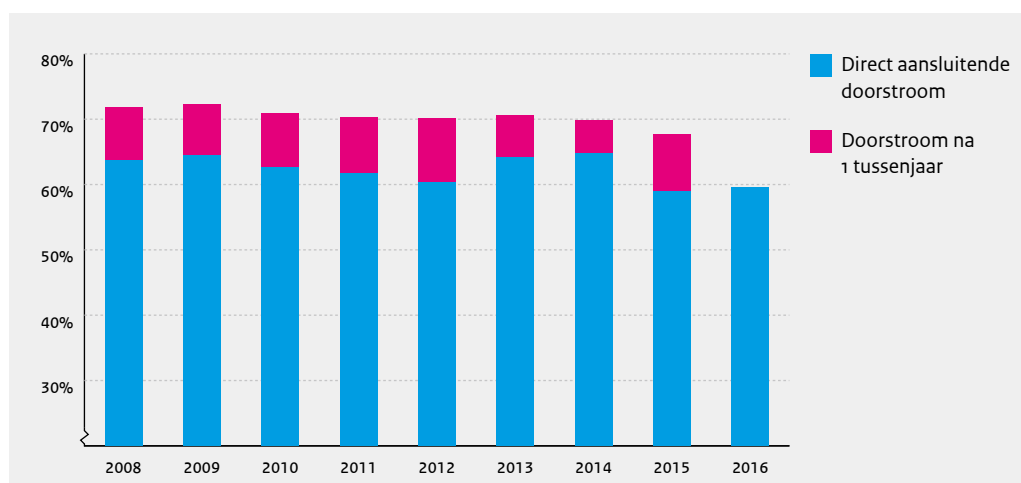
**Weinig studenten Ad-programma's** • Een Associate degree (Ad) is een tweejarige studie in het hoger beroepsonderwijs. Ad's zijn vooral gericht op mbo'ers die nog willen doorstuderen, maar niet aan een vierjarige hbo-opleiding willen beginnen. In 2016 waren er 183 Ad-programma's (63 voltijd, 120 deeltijd). Dit betreft 10 procent van het totaal aantal Ad- en bacheloropleidingen samen. Het aantal bekostigde Ad-programma's is in 2016 niet toegenomen ten opzichte van 2015. Daarentegen is de instroom van Ad-studenten in 2016 met 19 procent toegenomen ten opzichte van 2015. Van de totale instroom in voltijd en deeltijd hbo (exclusief masterinstroom) kiest een kleine 3 procent voor een Ad-programma. Veel van deze studenten zijn meestal niet direct uit het mbo afkomstig, maar waren al eerder aan een hbo-bacheloropleiding begonnen. De Ad-programma's en de inhoud ervan zijn weinig bekend onder werkgevers (Allen, Meng en Van der Velden, 2016).

## 6.2 Routes naar het hoger onderwijs

### Doorstroom

**Minder instroom vanuit voortgezet onderwijs en mbo 4** • Tellen we de studenten mee die een tussenjaar nemen voordat ze gaan studeren, dan zien we tussen 2009 en 2015 een afname van het aandeel gediplomeerden uit voortgezet onderwijs en mbo 4 dat het hoger onderwijs instroomt (figuur 6.2a). Voor 2016 kennen we nu alleen nog maar de studenten die direct zonder tussenjaar instromen (direct aansluitende doorstroom). Dit aandeel is ten opzichte van 2015 niet verder afgenomen. De directe aansluitende instroom vanuit het totaal aan mbo-, havo- en vwo-gediplomeerden is in 2016 iets toegenomen ten opzichte van 2015.

**Figuur 6.2a** Percentage gediplomeerde mbo-, havo- en vwo-studenten dat doorstroomt naar hoger onderwijs, in de periode 2008-2016 (n 2016=143.523)

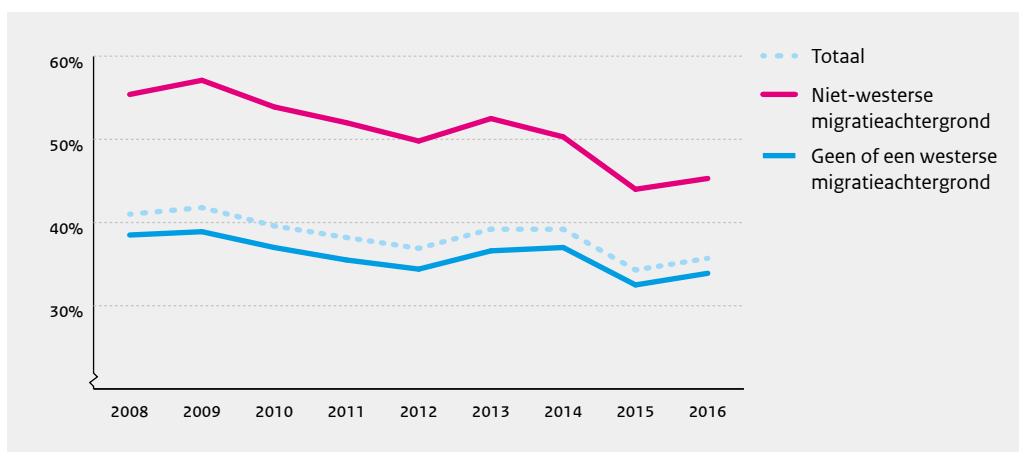


Bron: Inspectie van het Onderwijs, 2017

**Doorstroom vanuit mbo gedaald** • Het aandeel studenten dat direct aansluitend vanuit het mbo doorstroomt naar een hogeschool is de laatste jaren afgenomen. In 2014 stroomde 39,2 procent van alle mbo 4-ge diplomaerden door naar het hbo; in 2015 was dit afgenomen tot 34,3 procent. In 2016 is weer sprake van een lichte stijging naar 35,7 procent. De afname van instroom vanuit het mbo is groter dan de afname van de instroom vanuit de havo. De afname is het sterkst in de sectoren onderwijs, economie en gedrag en maatschappij.

**Gediplomeerden met niet-westerse migratieachtergrond stromen vaker door** • Mbo 4-ge diplomaerden met een niet-westerse migratieachtergrond stromen vaker door naar het hoger onderwijs dan mbo'ers met een andere afkomst (figuur 6.2b). Toch daalde ook de instroom van deze groep, en de daling was sterker dan die van mbo'ers met een Nederlandse of een westerse afkomst. Van beide groepen is in 2016 de instroom weer iets toegenomen. Ook van de gediplomeerde havisten en vwo'ers met een niet-westerse migratieachtergrond gaat een relatief groter aandeel naar respectievelijk de hogeschool of de universiteit dan van de gediplomeerden met een westerse of zonder migratieachtergrond. En ook hier neemt de voorsprong van de groep met een niet-westerse migratieachtergrond wat af.

**Figuur 6.2b** Percentage gediplomeerde mbo-studenten dat direct doorstroomt naar hbo, naar achtergrond, in de periode 2008-2016 (n 2016=22.387)

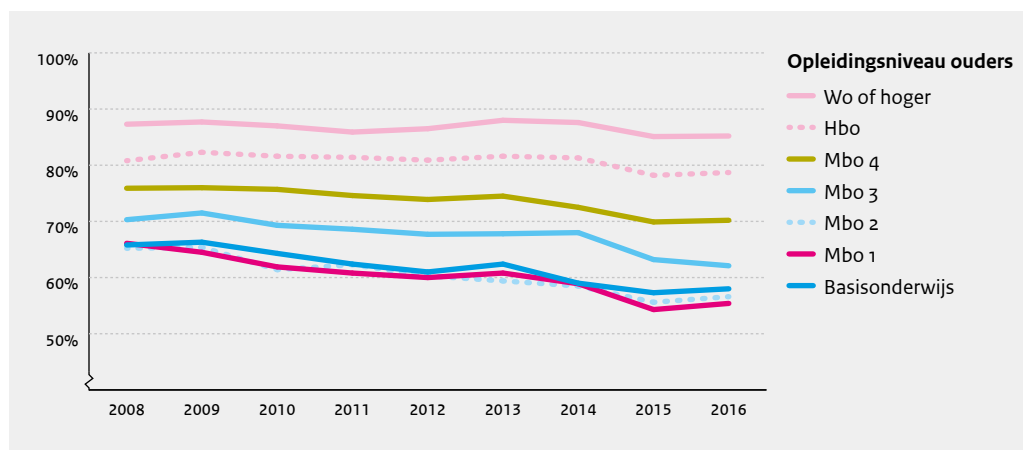


Bron: Inspectie van het Onderwijs, 2017

**Vrouwen stromen minder hoog in dan mannen** • Vrouwen met een vwo-diploma gaan relatief vaker dan mannen naar het hbo en minder vaak naar de universiteit. Daarnaast stromen vrouwen minder vaak dan mannen door naar het wo nadat ze een hbo-bachelordiploma hebben behaald, ongeacht hun vooropleiding vóór het hbo. Eenmaal in het hoger onderwijs hebben vrouwen echter meer studiesucces dan mannen.

**Opleidingsniveau ouders doet ertoe** • Mbo 4-, havo- en vwo-ge diplomaerden met lager opgeleide ouders stromen minder vaak het hoger onderwijs in dan gediplomeerden met hoger opgeleide ouders (figuur 6.2c).

**Figuur 6.2c** Percentage studenten dat (direct en indirect) doorstroomt naar het hoger onderwijs, naar opleidingsniveau ouders, in de periode 2008-2016\* (n 2016=87.097)

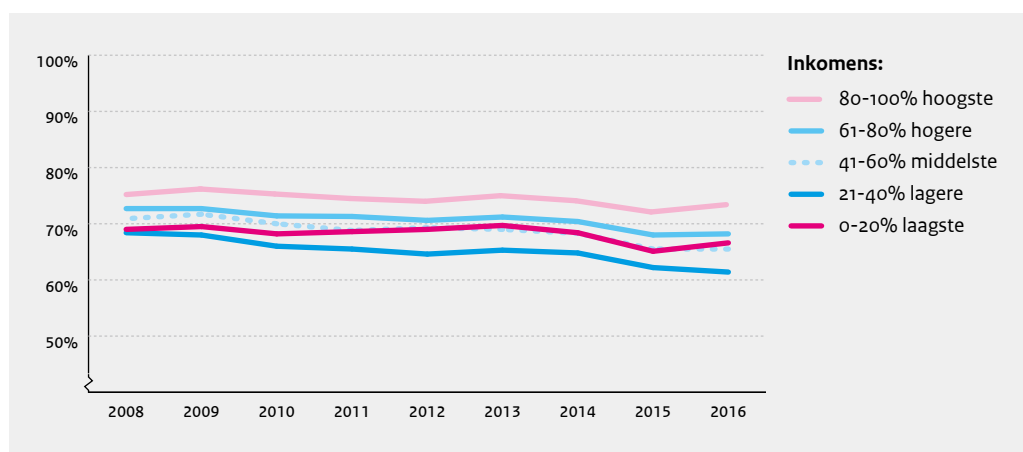


\*inclusief schatting indirecte doorstroom 2016

Bron: Inspectie van het Onderwijs, 2017

**Grotere instroomkans bij hoger inkomen ouders** • We hebben bij de doorstroomkansen niet alleen naar de opleiding van de ouders gekeken, maar ook naar het inkomen van de ouders. Het percentage mbo 4-, havo- en vwo-geplumeerden uit de hoogste inkomensgroepen dat het hoger onderwijs instroomt is hoger dan die uit de andere inkomensgroepen (figuur 6.2d). Opvallend is dat in 2016 de instroom uit de hoogste en laagste inkomensgroepen toeneemt.

**Figuur 6.2d** Percentage studenten dat (direct en indirect) doorstroomt naar het hoger onderwijs, naar huishoudinkomen ouders, in de periode 2008-2016\* (n 2016=138.757)



\*inclusief schatting indirecte doorstroom 2016

Bron: Inspectie van het Onderwijs, 2017

## Vluchtelingen

**Meer vluchtelingen in hoger onderwijs** • Na een afname in 2012 (hbo) en 2013 (wo) stijgt het aantal vluchtelingstudenten weer. Vluchtelingen beginnen in het hoger onderwijs als zij twee tot vijf jaar in Nederland zijn (UAF, 2016). Gezien de recente toename van het aantal vluchtelingen in Nederland is een toename te verwachten van het aantal vluchtelingen dat in het hoger onderwijs studeert. Desondanks betreft het zeer lage aantallen. De Stichting voor Vluchteling-Studenten UAF rapporteert over een instroom van ongeveer driehonderd studenten in 2015.

**Behoeft aan taalondersteuning** • Vluchtelingstudenten vallen in het eerste jaar vaak uit. Deels is dit een direct gevolg van hun vlucht. Ze moeten bijvoorbeeld voldoen aan verplichtingen voor gezinshereniging, hebben last van traumatische ervaringen of maken zich zorgen om achtergebleven familie. Daarnaast is de afstand tot het Nederlandse onderwijssysteem een belemmering. De Nederlandse taal is hierin een belangrijk aandachtspunt, ook nadat studenten de toelatingseisen Nederlands hebben behaald (UAF, 2016). Verschillende instellingen voor hoger onderwijs bieden vluchtelingstudenten taal- en schakeltrajecten (Taskforce Vluchtelingen Hoger Onderwijs, 2015). Vluchtelingen met een afgeronde Nederlandstalige opleiding vinden drie keer vaker een baan dan vluchtelingen met een afgeronde Engelstalige opleiding, terwijl een toenemend aantal vluchtelingen een Engelstalige studie volgt (UAF, 2016).

## Selectiemaatregelen

**Geen centrale loting meer** • Vanaf het studiejaar 2017/2018 wordt de centrale loting afgeschaft. Opleidingen die voorheen via centrale loting selecteerden, gaan dan decentraal selecteren. Ze moeten daarbij minimaal twee soorten kwalitatieve criteria hanteren. De inspectie doet meerjarig onderzoek naar selecterende maatregelen bij bachelor- en masteropleidingen.

**Aandeel selecterende bacheloropleidingen neemt af** • Na een eerdere toename is in het wo, en twee jaar later ook in het hbo, het aandeel selecterende opleidingen met een fixus afgenomen (tabel 6.2a). Mogelijk zien opleidingen ervan af een fixus in te stellen nu de centrale loting wordt afgeschaft en de aanmeldtermijnen voor studenten zijn vervroegd. De opleidingen die selecteren doen dat steeds vaker decentraal, vooruitlopend op de afschaffing van centrale loting. Het percentage studenten dat aan een selecterende opleiding begint neemt in het wo sinds 2013 af; in het hbo neemt dit percentage na 2015 af.

**Tabel 6.2a** Percentage voltijd bacheloropleidingen in het hbo en wo met een fixus, naar mate van decentrale selectie, in de periode 2008-2016 (n 2016 hbo=941, n 2016 wo=432)

	Hbo								
	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Centrale loting	3,1	2,9	3,1	2,9	4	3,8	3,8	2,4	0,7
1-30% decentrale selectie	0,4	0,3	0,6	0,5	0,4	0,4	0,8	0,1	0,0
31 tot 99% decentrale selectie	0,6	0,5	0,6	0,8	0,6	0,4	0,6	0,6	0,3
100% decentrale selectie	0,0	0,0	0,0	0,0	0,7	2,1	4,1	10,1	10,6
	Wo								
	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Centrale loting	5,4	5,8	5,3	6,2	4,8	6,5	2,7	1,6	0,5
1-30% decentrale selectie	0,5	0,7	1,4	1,1	1,8	2,5	2,9	2,3	1,6
31 tot 99% decentrale selectie	1,2	2,1	3	3,2	2,9	3,1	2,5	2,1	0,5
100% decentrale selectie	0,0	0,0	0,0	0,0	1,1	4,3	5,1	7,4	7,6

Bron: Inspectie van het Onderwijs, 2016

**Selectie van invloed op studentenpopulatie bachelor** • Net als vorig jaar zijn studenten met een niet-westerse migratieachtergrond, studenten met een lager gemiddeld eindexamencijfer en mannen ondervertegenwoordigd in selecterende bacheloropleidingen met een numerus fixus. Dit geldt ook voor studenten met lager opgeleide ouders en studenten uit de lagere inkomenscategorieën. Daarnaast zien we dat studenten in selecterende bacheloropleidingen met een numerus fixus in wo en hbo minder vaak uitvallen, minder vaak van opleiding veranderen en vaker een diploma behalen van de initiële opleiding dan voordat deze opleidingen selecteerden.

**Meer transparantie selectiecriteria en -procedures nodig** • Uit het laatste inspectieonderzoek naar decentraal selecterende bacheloropleidingen blijkt dat behalve op toetsresultaten en cijferlijsten relatief vaak ook op motivatie en persoonskenmerken wordt geselecteerd, zoals de mate van empathie of avontuurlijkheid (Inspectie van het Onderwijs, 2017). Vooral universiteiten blijven ook bij decentrale selectie waarde hechten aan behaalde cijfers in de vooropleiding. Omdat de eindexamencijfers op het moment van de selectie voor het komende collegejaar nog niet bekend zijn, kijken ze daarbij regelmatig naar de cijferlijsten bij de overgang van 5 naar 6 vwo. Opleidingen wegen de selectiecriteria en passen regelmatig compensatie toe. Wel is de transparantie over de criteria en de selectieprocedures voor verbetering vatbaar. Studenten die eenmaal door de selectie zijn gekomen, zijn vaak positief over het fenomeen selectie.

**Een op de vijf masters selecteert** • Als we de researchmasters buiten beschouwing laten, zien we dat in het studiejaar 2016/2017 20 procent van de wo-masters selecteert. In selecterende masteropleidingen stromen relatief minder mannen en studenten met een niet-westerse migratieachtergrond in, en relatief meer internationale studenten en studenten uit university colleges. We hebben voorsnog geen signalen dat afgestudeerde bachelorstudenten zich niet kunnen inschrijven voor een passende masteropleiding.

#### Doorstroom bachelor-master

**Meestal master na wo-bachelor** • De meeste studenten die een wo-bachelordiploma hebben gehaald, doen daarna een master. Van de studenten die in 2013 een bachelordiploma haalden ging 86 procent direct of na enige tijd een master doen. Het aandeel bachelorgediplomeerden dat een tussenjaar neemt stijgt.

**Mobiliteit wo-masterstudenten neemt toe** • De mobiliteit tussen instellingen groeit: wo-studenten gaan vaker een master volgen aan een andere universiteit dan waar ze hun bachelor haalden. Dit wijst onder meer op een toenemende zelfstandige profilering van bachelor- en masteropleidingen. Studenten van instellingen buiten de Randstad zijn mobieler. Datzelfde geldt voor studenten met ouders met een hoger inkomen. Studenten van instellingen met een overwegend monosectoraal opleidingsaanbod (landbouw en techniek) zijn minder mobiel.

**Doorstroom hbo-bachelor naar wo neemt af** • Het percentage studenten met een hbo-bachelordiploma dat doorstroomt naar het wo is gedaald van 14 procent in diplomajaar 2008/2009 tot 9 procent in diplomajaar 2013/2014. Het gaat hier zowel om studenten die direct nadat ze hun diploma hebben behaald doorstromen als om studenten die later doorstromen, bijvoorbeeld na een tussenjaar of nadat ze een premaster hebben gevolgd.

## 6.3 Studiesucces

### Studiesucces op hogescholen

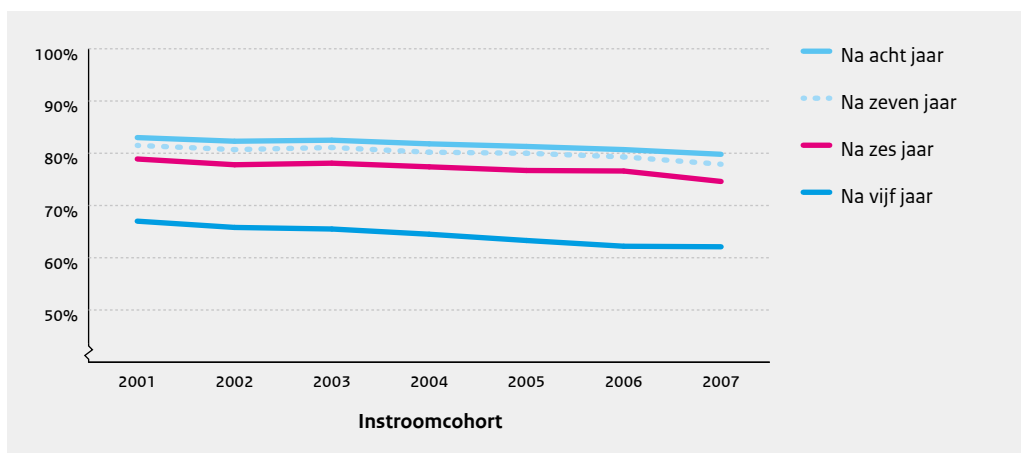
**Veel uitval in eerste jaar** • Gedurende het studiejaar 2014/2015 viel 17 procent van de hbo-studenten binnen een jaar uit. Dit percentage fluctueert de laatste tien jaar tussen de 15 en 17 procent. Studenten die van opleiding veranderden zijn hierin niet meegerekend.

**Minder studenten veranderen van studie** • Het percentage voltijd bachelorstudenten dat in het hbo van opleiding verandert, is tussen 2012 en 2014 gedaald van 22 naar 19 procent. Deze daling is zichtbaar bij alle sectoren. Studenten kunnen verschillende overwegingen hebben om van studie te veranderen. Ze ervaren bijvoorbeeld dat de eenmaal begonnen studie niet bij ze past of hebben een negatief bindend studieadvies gekregen. In het hbo leidt een studiewissel echter vaak tot vertraging en uitval (SCP, 2016b).

**Diplomarendement nog steeds zorgelijk laag** • In het hbo is de kwaliteit verhoogd en de lat hoger komen te liggen (Reviewcommissie Hoger Onderwijs en Onderzoek, 2016). Het aandeel hbo-bachelorstudenten dat na vijf jaar studie een diploma heeft behaald, is de afgelopen tien jaar gedaald. Het laatste jaar lijkt de daling tot stilstand gekomen (bijlage 1, figuur 1). Van de bachelorstudenten die zich in 2010 hadden ingeschreven had 57 procent na vijf jaar een diploma; van de studenten die zich in 2005 hadden ingeschreven was dat 63 procent. De studenten die in het eerste jaar zijn uitgevallen of switchen, zijn hierin niet meegerekend. Het diplomarendement verschilt sterk per sector. De sector economie heeft het laagste rendement, namelijk 52 procent. De sectoren gezondheidszorg en taal en cultuur kennen het hoogste diplomarendement, namelijk 71 en 73 procent.

**Veel studenten studeren af in het zesde jaar** • Een flink aantal studenten in het hbo doet langer dan vier jaar over de studie (figuur 6.3a). Van de studenten die in 2007 begonnen – exclusief uitvallers en switchers – had 75 procent na zes jaar een diploma; na acht jaar is dat aandeel nog iets gestegen naar 80 procent. Maar zoals het aandeel studenten dat na vijf jaar een diploma heeft behaald in het hbo al jaren afneemt, neemt ook het aandeel studenten dat na acht jaar een diploma heeft behaald af.

**Figuur 6.3a** Percentage behaalde diploma's onder herinschrijvers\* aan een instelling, na vijf of meer jaren voltijd hbo-bachelor (cohorten 2001-2007, n 2007 na vijf jaar=74.424)



\*exclusief studenten die in het eerste jaar uitvielen of veranderden van opleiding

Bron: Inspectie van het Onderwijs, 2016

### Studiesucces op universiteiten

**Uitval laag** • In het studiejaar 2014/2015 verliet 7 procent van de studenten binnen een jaar na aanvang van een universitaire bacheloropleiding het bekostigd hoger onderwijs zonder diploma.

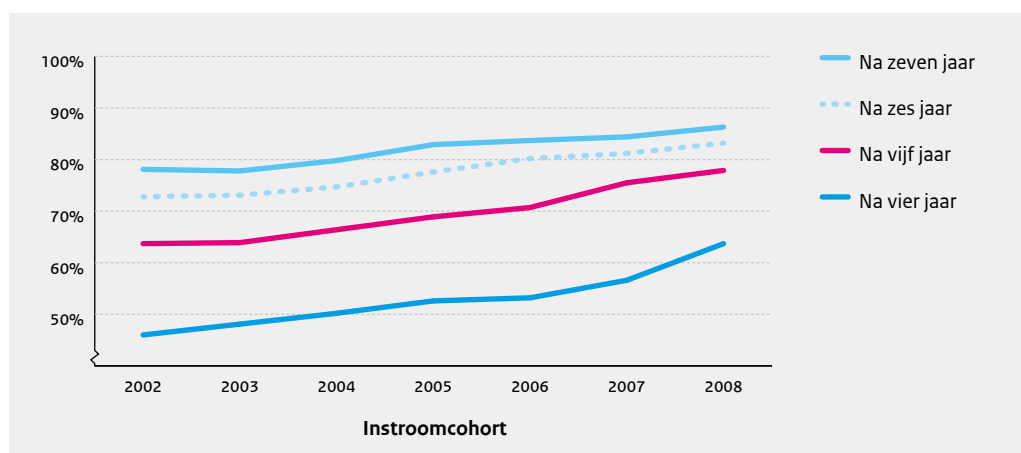
**Verandering van studie stabiel** • In tegenstelling tot hbo-studenten ondervinden wo-studenten in hun verdere studieloopbaan geen nadelig effect van een studiewissel. Het percentage studenten dat na een jaar van opleiding verandert, schommelt vanaf 2005 rond de 26 procent. Er zijn daarbij wel grote verschillen tussen sectoren. Samen met de sectoroverstijgende opleidingen (9 procent) verandert in de sectoren landbouw (15 procent) en gezondheidszorg (16 procent) het laagste aandeel studenten van studie. In de andere sectoren verandert rond de 28 procent van studie.



**Diplomarendement stijgt opnieuw** • Het diplomarendement in het wo neemt nog steeds toe. Van de bachelorstudenten die zich in 2011 inschreven heeft na vier jaar studeren 70 procent een diploma behaald (bijlage 1, figuur 1). De studenten die in het eerste jaar zijn uitgevallen of van studie zijn veranderd zijn hierin niet meegerekend. Vijf jaar eerder was het diplomarendement na vier jaar nog 53 procent.

**Veel studenten studeren af in het vijfde jaar** • Ook in het wo zijn er veel studenten die lang over hun studie doen, en net als in het hbo doen veel studenten er twee jaar langer over dan de nominale studieduur (figuur 6.3b). Van de studenten die in 2008 in het wo zijn begonnen en zich in 2009 opnieuw hadden ingeschreven, heeft 78 procent na vijf jaar een diploma. Na zeven jaar heeft 86 procent een diploma. Dat percentage is hoger dan in 2002, toen 78 procent na zeven jaar een diploma had behaald. De stijgende trend van het aandeel afgestudeerden na vier jaar is dus ook terug te zien in het aandeel afgestudeerden na zeven jaar.

**Figuur 6.3b** Percentage behaalde diploma's onder herinschrijvers\* aan een instelling, na vier of meer jaren voltijd wo-bachelor (cohorten 2002-2008, n 2008 na vier jaar=39.775)



\*exclusief studenten die in het eerste jaar uitvielen of veranderden van opleiding  
Bron: Inspectie van het Onderwijs, 2016

### Studiesucces groepen studenten

**Studiesucces verschilt per groep** • De cijfers over uitval, switch en diplomarendement gaan over grote aantallen studenten. We zien echter dat bepaalde groepen studenten meer of minder studiesucces hebben. Sommige studentkenmerken hangen met elkaar samen. Daarom hebben we in de analyses van het studiesucces van de groepen studenten rekening gehouden met de samenhang tussen de vooropleiding, het gemiddelde eindexamencijfer, het geslacht, het opleidingsniveau en het inkomen van de ouders, de migratieachtergrond van de student en het postcodegebied waarin de student woonde voordat hij naar het hoger onderwijs ging.

**Studenten uit mbo wisselend succesvol** • Studenten die vanuit het mbo het hbo instromen vallen vaker uit gedurende het eerste jaar dan hbo-studenten uit havo of vwo. Deze verschillen nemen toe. Tegelijkertijd veranderen mbo 4-gediplomeerden minder vaak van studie dan gediplomeerden uit havo of vwo. Ook dat verschil neemt toe. Het aandeel studenten met een mbo-vooropleiding dat na vijf jaar een diploma behaalt is vergelijkbaar met dat uit de havo of het vwo. In een onderzoek naar het studiesucces van mbo'ers in het hoger onderwijs wordt geconcludeerd dat er grote verschillen zijn tussen sectoren en instellingen in studiesucces. Mbo'ers in de sector economie kennen het laagste studiesucces (Mulder, Cuppen en Aalders, 2016).



**Vrouwen doen het beter dan mannen** • Vrouwen stromen weliswaar relatief minder hoog in, maar eenmaal in het hoger onderwijs hebben ze meer studiesucces dan mannen, vooral op hogescholen. Vergeleken met mannen vallen ze minder vaak uit, veranderen ze minder vaak van studie en halen ze vaker binnen vijf jaar een diploma.

**Opleiding en inkomen ouders speelt rol bij studiesucces hbo** • Hbo-studenten met ouders die geen hoger onderwijs hebben gevolgd (eerstegeneratiestudenten) vallen vaker uit en wisselen iets minder vaak van opleiding dan studenten met hoger opgeleide ouders. De afgelopen jaren zijn deze verschillen niet groter geworden. Hbo-studenten met ouders in de laagste inkomensgroepen vallen vaker binnen een jaar uit, veranderen iets vaker van studie en halen minder vaak hun diploma na vijf jaar dan studenten met ouders in de hogere inkomensgroepen. Ook deze verschillen zijn de afgelopen jaren stabiel.

**In wo minder invloed sociaaleconomische achtergrond** • Bij wo-studenten zijn de verschillen in studiesucces naar sociaaleconomische achtergrond minder groot. Studenten met lager opgeleide ouders wisselen hier wel vaker van studie dan studenten met hoger opgeleide ouders, maar dat verschil wordt kleiner. Er zijn geen verschillen in uitval en diplomarendement.

**Lager rendement studenten met niet-westerse migratieachtergrond** • Het diplomarendement van de herinschrijvers met een niet-westerse migratieachtergrond blijft sterk achter bij dat van andere studenten. In het hbo zijn de kansen op een diploma van deze studenten twee keer zo klein als die van collega-studenten. Het verschil neemt toe. In het wo is het verschil in diplomakans kleiner dan in het hbo. Rekening houdend met andere kenmerken van de student, vallen studenten met een niet-westerse migratieachtergrond in het eerste jaar wel minder vaak uit, zowel in het hbo als in het wo.

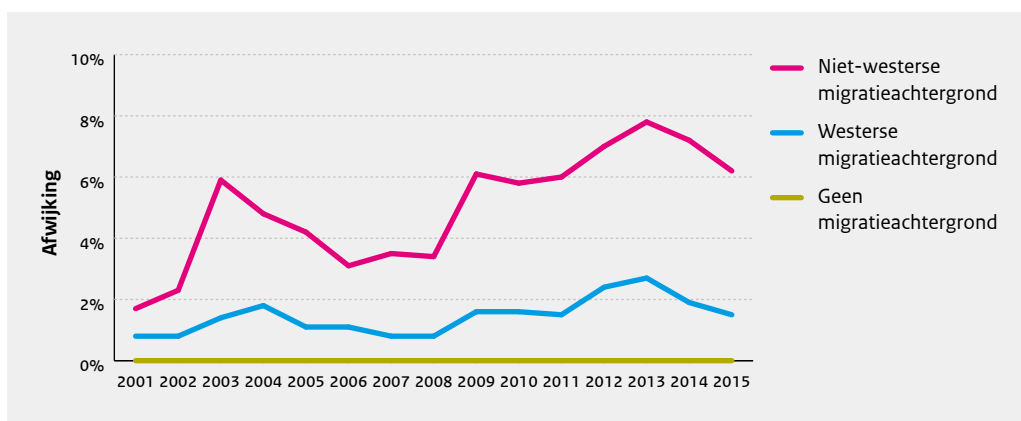
#### Aanpak van achterblijvend studiesucces

**Experimenten naar studiesucces** • Binnen enkele instellingen voor hoger onderwijs zijn experimenten uitgevoerd en onderzoeken gedaan om het studiesucces te verbeteren. Hieruit blijkt dat studenten baat hebben bij duidelijke verwachtingen bij aanvang van de studie, bijvoorbeeld over het aantal studiepunten dat aan het eind van het eerste jaar behaald moet zijn. Ook de studiekeuzecheck kan daarbij een rol spelen. Studenten hebben daarnaast een helder gestructureerd curriculum nodig dat – in het hbo – aansluit bij de arbeidsmarkt. De inrichting van het toetsprogramma heeft ook invloed op de studievoortgang. Ook is van belang dat de studeerbaarheid wordt gemonitord en dat met studenten de studievoortgang wordt besproken. Uiteraard hebben pedagogisch-didactisch bekwame docenten positieve invloed op studiesucces. Voor studenten met een mbo-vooropleiding is een goede inhoudelijke aansluiting van het mbo op het hbo belangrijk. Om langstudeerders naar een diploma te begeleiden is het daarnaast goed aan te sluiten bij hun specifieke achtergronden en motieven (Bormans, Baijwa, Van Braam en Dekker, 2015; In 't Veld, 2016; Baars, Wolff en Hermus, 2016; Hogeschool Inholland, 2016; Cohen-Schotanus, 2012; Schneider en Preckel, 2016).

**Sociale inbedding bij niet-westerse migratieachtergrond belangrijker** • Voor studenten met een niet-westerse migratieachtergrond is het, meer nog dan bij andere studenten, belangrijk dat zij bij de sturing en sociale inbedding in de opleiding hun eigen culturele identiteit (h)erkend weten. Het helpt hen als ze goed contact hebben met docenten die diversiteit in de collegebanken waarderen. Ook goede contacten tijdens de stage zijn belangrijk (Severiens en Wolff, 2009; In 't Veld, 2016). Het SCP (2016a) wijst daarnaast op het belang van taalvaardigheid en kleinschalige opleidingen.

**Minder aansluiting op arbeidsmarkt** • Het studiesucces van studenten met een niet-westerse migratieachtergrond wordt ook beïnvloed door de arbeidsmarkt. Zij komen minder makkelijk aan een stage, waardoor ze studievertraging oplopen. Daarnaast raken ze ontmoedigd door de verhalen die ze van anderen horen over achterstelling op de arbeidsmarkt (In 't Veld, 2016). Na hun afstuderen vinden hbo'ers met een niet-westerse migratieachtergrond minder makkelijk een baan op het niveau van hun opleiding dan hun Nederlandse en westerse studiegenoten (ROA 2016; Falcke, Meng en Nollen, 2016; SCP 2016b). De ongelijkheid tussen hbo-afgestudeerden met een Nederlandse of westerse en niet-westerse migratieachtergrond op de arbeidsmarkt is de afgelopen vijftien jaar toegenomen (figuur 6.3d). De laatste twee jaar zien we weer een afname van het verschil.

**Figuur 6.3d** Afwijking in werkloosheidspercentages van gediplomeerde hbo'ers met een migratieachtergrond ten opzichte van hbo'ers met een Nederlandse achtergrond, in de periode 2001-2015



Bron: ROA, 2016

## Arbeidsmarkt

**Werkloosheid onder afgestudeerden daalt** • Voor het tweede jaar op rij neemt de werkloosheid onder afgestudeerden van hogescholen af. Van de voltijdstudenten die in 2013/2014 afstudeerden is 5,9 procent anderhalf jaar na afstuderen werkloos. Van de afgestudeerden die een baan hebben, heeft 64 procent een functie die zowel qua niveau als qua richting bij de opleiding past. 14 procent heeft een functie die past bij het niveau van de opleiding, maar niet bij de richting. Ook onder afgestudeerden van de universitaire masteropleidingen neemt de werkloosheid af. In 2015 is 6 procent van de afgestudeerden na anderhalf jaar werkloos. Van de afgestudeerden die een baan hebben, is 55 procent werkzaam in een functie die zowel qua niveau als qua richting bij de opleiding past. 10 procent heeft een functie die past bij het niveau van de opleiding, maar niet bij de richting (ROA, 2016).

**Grote verschillen tussen sectoren** • Er zijn wel aanzienlijke verschillen in werkloosheid tussen de verschillende sectoren. De werkloosheid onder hbo-afgestudeerden is het hoogst bij studenten uit de sector landbouw (8 procent), gevolgd door de sectoren economie en taal en cultuur (beide 7 procent). De sectoren onderwijs (4 procent) en gezondheidszorg (3 procent) kennen de laagste werkloosheid (ROA, 2016). In het wo kennen de voltijd- en deeltijdafgestudeerden van de masteropleidingen in de sectoren taal en cultuur (12 procent) en landbouw (10 procent) de hoogste werkloosheid, terwijl de afgestudeerden van de sectoren techniek en gezondheidszorg het minst vaak werkloos worden (ROA, 2016).

## 6.4 De docent

**Vakkennis op peil** • De afgelopen jaren zijn veel docenten gecertificeerd en bijgeschoold (Reviewcommissie Hoger Onderwijs en Onderzoek, 2016). Docenten doen veel aan scholingen en activiteiten om hun vakkennis op peil te houden of te verdiepen, blijkt uit een niet-representatieve vragenlijst van de inspectie. In het hbo neemt de tevredenheid over docenten de laatste jaren toe. Studenten zijn relatief tevreden over de inhoudelijke deskundigheid van hun docenten. In het wo geldt dat voor vier van de vijf studenten (83 procent). Voor docenten in het hbo geldt daarnaast dat de kennis over de beroepspraktijk belangrijk is. Zeven van de tien hbo-studenten zijn hier tevreden over (71,9 procent) (bijlage 2, tabel 1). In de inspectieonderzoeken naar de lerarenopleidingen (Inspectie van het Onderwijs, 2015a; 2015b; 2016a; 2016b) zagen we ook een grote tevredenheid over de vakkennis van de lerarenopleiders en over het aanbod van vakkennis binnen de opleiding. Ook werkgevers en afgestudeerden wijzen op het belang van goede vakinhoudelijke kennis van hbo-afgestudeerden (Allen, Meng en Van der Velden, 2016).

**Didactische vaardigheden docent belangrijk** • Veel minder tevreden zijn studenten over de didactische vaardigheden van hun docenten (bijlage 2, tabel 1). Toch zijn docenten en opleidingsmanagers of -directeuren overtuigd van het belang van didactische vaardigheden, gaven ze aan in bovengenoemd onderzoek van de inspectie. Dat belang blijkt ook uit onderzoek: docenten die veel aandacht besteden aan de voorbereiding van hun onderwijs, duidelijke leerdoelen stellen en hun studenten feedback geven, hebben goed presterende studenten (Schneider en Preckel, 2017). De prestaties van studenten hangen dus samen met de didactische competenties van docenten. Dat onderstreept het belang van professionalisering van docenten, specifiek gericht op hun didactische vaardigheden.

**Goede student-docentrelatie belangrijk** • Het merendeel van de studenten is tevreden over de houding van hun docenten ten opzichte van studenten, zo blijkt uit de Studentenmonitor 2015 (OCW, 2015a). De tevredenheid is in het wo (81 procent) hoger dan in het hbo (72 procent). Studenten met een migratieachtergrond zijn minder tevreden over hun docenten en over hun houding jegens studenten. Dit geldt voor zowel hbo- als wo-studenten. Studenten met een migratieachtergrond – vooral in het hbo – oordelen ook minder positief over de studie in het algemeen en over de kwaliteit van het lesgeven (bijlage 2, figuur 1). Vaardigheden van docenten gericht op omgang met sociaal-culturele verschillen zijn daarom belangrijk (Severiens en Wolff, 2009).

**Meer aandacht nodig voor intervisie en feedback** • De Onderwijsraad (2015) beveelt aan een kwaliteitscultuur in het hoger onderwijs te bevorderen. Elementen daarvan zijn een verbeteringsgerichtheid vanuit het vermogen om te leren – als individu, maar ook als team – en een ondersteunende organisatiecultuur die aanzet tot samenwerken. Afstemming met collega's en intervisie en feedback dragen bij aan zo'n kwaliteitscultuur. Volgens docenten en managers bevordert het bovendien de docentkwaliteit, blijkt uit de vragenlijst van de inspectie. Van de hogeschooldocenten ontving 61 procent feedback na peer review van collega's binnen de instelling; 11 procent kreeg feedback van collega's van buiten de instelling. Slechts 6 procent van de hbo-docenten vindt dit niet tot weinig zinvol. Vooral ervaren docenten vinden het zinvol. Toch is ook hier nog veel te winnen: ruim een derde van de hogeschooldocenten heeft in het afgelopen jaar geen feedback ontvangen (Witteman-van Leenen en Van Bergen, 2015). Over de situatie op universiteiten zijn geen gegevens bekend.

## 6.5 De lerarenopleidingen

**Minder pabo-studenten** • Het aantal studenten dat begint aan een pabo is in 2015 sterk gedaald, van 8.251 in 2014 naar 5.508 in 2015. Hoewel in 2016 meer studenten zich hebben ingeschreven (6.060), is er geen sprake van een herstel tot het niveau van voor 2015. Vooral minder mbo'ers starten: 1.517 in 2016 en 1.326 in 2015, ongeveer de helft van het aantal dat in 2014 startte. De invoering van de vooropleidingseisen voor aardrijkskunde, geschiedenis en natuur en techniek is een belangrijke oorzaak van de daling. Met name voor mbo-gediplomeerden zijn de toelatings-toetsen een hoge drempel. Daarnaast konden havisten nog niet anticiperen op de eisen door deze vakken te kiezen in hun eindexamenpakket.

**Minder afgestudeerden** • Ook het aantal afgestudeerde pabo-studenten daalde de afgelopen jaren, van bijna 4.900 in 2010/2011 naar circa 3.500 in 2015/2016. De kans op een baan liep voor afgestudeerden van de pabo de laatste jaren terug, maar die situatie lijkt voorbij te zijn. De komende jaren zullen in het primair onderwijs naar verwachting meer leraren nodig zijn dan er nu beschikbaar zijn. Hierbij is wel nog steeds sprake van regionale verschillen (OCW, 2016b). Nu tegelijkertijd de instroom en het aantal diploma's afnemen en de behoefte van het onderwijsveld aan gediplomeerde leraren basisonderwijs toeneemt, ontstaat een zorgelijke situatie.

**Uitval pabo daalt** • De uitval in het eerste jaar bij de pabo-opleidingen was hoog in vergelijking met andere opleidingen in de sector onderwijs, met name bij studenten met een mbo-vooropleiding. De invoering van de vooropleidingseisen lijkt er wel voor gezorgd te hebben dat de uitval in het eerste jaar daalde: van 21 procent in 2014/2015 naar 13 procent in 2015/2016. Vooral bij voltijdstudenten met een mbo-vooropleiding zien we een flinke daling. De uitval van die groep is ruim gehalveerd en ligt nu bijna op het niveau van de havisten.

**Meer aandacht nodig voor diversiteit** • Het percentage voltijdstudenten met een niet-westerse migratieachtergrond dat kiest voor een tweedegraads lerarenopleiding ligt in 2015 met 21 procent iets hoger dan bij andere opleidingen in het hoger onderwijs. Dat geldt niet voor de pabo en de universitaire lerarenopleiding, waar het aandeel van deze groep in 2015 op respectievelijk 5 en 8 procent lag. In 2015/2016 daalde hun aandeel bij de pabo, van 9 naar 5 procent van de totale instroom. Het is van groot belang dat deze groep behouden blijft voor het onderwijs.

**Goede vakinhoudelijke basis ulo** • Afgestudeerden van de universitaire lerarenopleidingen (ulo's) zijn zeer tevreden over de stevige vakinhoudelijke basis die ze in hun studie hebben meegekregen (Inspectie van het Onderwijs, 2016a). In hun vakbachelor of -master hebben ze zich de wetenschappelijke achtergronden van hun vakgebied eigen gemaakt en geleerd om een onderzoekende houding aan te nemen. Twee derde van de afgestudeerden vindt dat ze voldoende hebben geleerd om de leerstof vervolgens goed uit te leggen aan hun leerlingen.

**Tevredenheid over ulo's wisselend** • De tevredenheid van ulo-afgestudeerden over de voorbereiding op pedagogisch-didactische vaardigheden varieert. Vrijwel alle afgestudeerden vinden dat zij in staat zijn duidelijke lesdoelen te formuleren, lesmaterialen te ontwikkelen en verschillende werkvormen te hanteren. Ook zijn zij in staat om leerlingen met gerichte activiteiten de leerstof te laten verwerken, de les op een gestructureerde wijze af te sluiten, en hun les(sen) te evalueren en indien nodig aan te passen. Maar ulo-afgestudeerden hebben ook kritiek: ze hebben bijvoorbeeld behoefte aan meer vaardigheden om orde te houden en om goede feedback te kunnen geven aan leerlingen. Een derde zegt onvoldoende te hebben geleerd om digitale leermiddelen te gebruiken of om toetsen te maken. De voorbereiding op het (veelzijdige) beroep van leraar is bij de ulo's erg kort. De ulo's hebben daarom voorstellen gedaan voor een andere inrichting van de opleiding (Inspectie van het Onderwijs, 2016a).

**Tevreden over hbo-master** • Leraren die na hun tweedegraads lerarenopleiding willen doorstuderen om een eerstegraads bevoegdheid te halen, kunnen kiezen voor een hbo-masteropleiding die voorbereid is op het lesgeven in de bovenbouw van havo/vwo. Afgestudeerden van deze opleiding zijn over het algemeen erg tevreden over deze voorbereiding op de bovenbouw en over de aangeboden vakken en vakdidactiek. Omdat de master expliciet is bedoeld voor studenten die al leraar zijn, worden veel pedagogisch-didactische onderwerpen niet aangeboden. Toch geven sommige afgestudeerden aan behoefte te hebben aan verdieping of uitbreiding van pedagogisch-didactische kennis en vaardigheden. Het is belangrijk dat opleidingen en scholen op deze individuele behoefte inspelen, bijvoorbeeld door middel van individuele coaching of het aanbieden van keuzevakken (Inspectie van het Onderwijs, 2016b).

**Differentiatievaardigheden leren tijdens én na opleiding** • Afgestudeerden van pabo's en tweedegraads lerarenopleidingen voelen zich vaak niet voldoende voorbereid op differentiëren. Ze vinden het moeilijk om leerlingen systematisch te volgen en waar nodig lessen aan te passen aan leerlingen met een voorsprong of achterstand (Inspectie van het Onderwijs, 2015a; 2015b). We zien dit ook bij ulo-afgestudeerden: ruim de helft vindt dat zij niet voldoende hebben geleerd om het onderwijs aan te passen voor leerlingen met een achterstand of een voorsprong, en meer dan een derde heeft naar eigen zeggen onvoldoende geleerd om de voortgang van leerlingen systematisch te analyseren. Ook maatwerk bieden aan leerlingen met leer- of gedragsproblemen komt volgens afgestudeerden te weinig aan bod tijdens de opleiding. Zowel bij ulo's als bij pabo's en tweedegraads opleidingen zijn aanvullende scholingsmogelijkheden ná de initiële opleiding nodig, bijvoorbeeld om differentiatievaardigheden uit te bouwen. De afgelopen jaren waren de pabo's en lerarenopleidingen betrokken bij de organisatie van nascholings- en begeleidingstrajecten voor beginnende leraren. De onderzoeken onder afgestudeerde leraren onderstrepen de noodzaak daarvan.

## 6.6 De groene opleidingen

**Ministerie van EZ verantwoordelijk** • Het ministerie van Economische Zaken is beleidsverantwoordelijk voor het onderwijs in de sector landbouw, natuurlijke leefomgeving en voedsel. In deze paragraaf geven we aan op welke onderwerpen het groene hoger onderwijs afwijkt van de andere opleidingen in het hoger onderwijs.

**Meer tevreden studenten groen** • Zowel de hbo- als de wo-studenten in de groene sector zijn de afgelopen jaren tevredener geworden over hun opleiding. In 2016 is 76 procent van de hbo-studenten en 92 procent van de wo-studenten (zeer) tevreden. Vergelijken met andere onderwijssectoren zijn studenten vooral tevreden over de docenten en over de inhoud van de opleiding.

**Instroom groeit** • Het aantal studenten dat instroomt in het groene hbo is de afgelopen jaren gestegen, met uitzondering van het vorige studiejaar. Uit de jongste cijfers blijkt dat de instroom in het lopende studiejaar weer is toegenomen. In totaal startten in 2007 bijna 2.200 voltijd bachelorstudenten aan een groene hbo-opleiding, in 2016 waren dat er bijna 3.300. Ook in het groene wo stijgt het aantal studenten.

**In groen hbo meer studiesucces dan gemiddeld** • De sector landbouw kent betere rendementen dan de meeste overige sectoren in het hoger onderwijs. In het hbo vallen vrijwel evenveel studenten uit in het eerste jaar (17 procent), maar veranderen minder studenten van opleiding (11 procent) dan gemiddeld in de andere sectoren. Van de studenten die overblijven, haalt een groter deel na vijf jaar een diploma, namelijk 64 procent.

**Ook in groen wo meer studiesucces** • Ook in het wo kent de sector landbouw meer studiesucces in vergelijking met het gemiddelde. Van de studenten die in 2014 begonnen aan een groene wo-bacheloropleiding was 4 procent na een jaar uitgevallen en was 15 procent van opleiding veranderd. Van de studenten die zich in 2011 inschreven en zich het jaar daarna opnieuw hadden ingeschreven, had 79 procent na vier jaar een diploma.

**Vaker baan op niveau** • Onder afgestudeerden in de sector landbouw ligt de werkloosheid wat hoger dan onder andere afgestudeerden in het hoger onderwijs (ROA, 2016; zie ook 6.3). Van de in 2013/2014 afgestudeerde hbo-studenten heeft 79 procent binnen anderhalf jaar een baan op niveau. Dit is meer dan in andere sectoren en toegenomen. In voorgaande jaren schommelde dit nog rond de 70 procent.

## 6.7 Nabeschuiving

**Studiesucces hbo blijft aandachtspunt** • De afgelopen jaren hebben hogescholen en universiteiten hard gewerkt om de kwaliteit van opleidingen te verbeteren. Er is meer aandacht gekomen voor de kwaliteitsborging van toetsing en examinering (Inspectie van het Onderwijs, 2016d). Hbo-opleidingen hebben daarnaast praktijkgericht onderzoek geïntegreerd in de curricula en in de eindtermen en de lat is hoger komen te liggen (Reviewcommissie Hoger Onderwijs en Onderzoek, 2016). Tegelijkertijd is het studiesucces op hogescholen nog steeds een zorg. De uitval is hoog en het diplomarendement is laag, vooral onder bepaalde groepen studenten. Het is zaak dat de hogescholen inzetten op het vergroten van het studiesucces van hun studenten. Een voorwaarde voor verbetering van studiesucces is inzicht in de eigen studentenpopulatie. Nu er steeds meer data beschikbaar zijn, hebben instellingen en opleidingen ook steeds meer mogelijkheden om zelf het studiesucces van hun studenten in kaart te brengen. Daarbij kunnen instellingen veel van elkaar leren door goede praktijkvoorbeelden onderling uit te wisselen.

**Verdere professionalisering docenten nodig** • Het studiesucces van studenten hangt samen met de didactische kwaliteiten van docenten. Om studenten van diverse achtergronden en verschillende ingangsniveaus te kunnen bedienen, hebben docenten daarnaast ook differentiatievaardigheden en interculturele competenties nodig. Dat onderstreept de noodzaak voor verdere professionalisering en ondersteuning van docenten. Opleidingen doen er goed aan die professionalisering van docenten te koppelen aan de context van de eigen onderwijsvisie, opleidingsdoelen en studentenpopulatie.

**De weg naar hoger onderwijs telt ook** • Niet alleen voor studiesucces binnen de opleiding is aandacht nodig, maar ook voor de weg die studenten afleggen naar het hoger onderwijs. In 2015 gingen minder studenten met een niet-westerse migratieachtergrond studeren. Hoewel er een kleine opleving van de doorstroom is in 2016, gaan er minder mbo'ers naar het hbo. De aansluiting van het mbo op het hbo moet beter, ook omdat dit nog steeds een belangrijke route naar het hoger onderwijs is voor studenten met een niet-westerse migratieachtergrond. De sectoren economie en onderwijs vragen daarbij de meeste aandacht.

**Oog voor zorgvuldige selectie** • Bij selecterende masteropleidingen en bij bacheloropleidingen met een numerus fixus hebben studenten met een niet-westerse migratieachtergrond en mannen minder kans om in te stromen. Als bij selectie kwalitatieve criteria worden toegepast, is het uitermate belangrijk dat alle betrokkenen zich bewust zijn van het belang die criteria transparant en zorgvuldig toe te passen. Het belang hiervan groeit nu de centrale loting bij de bacheloropleidingen per 2017 wordt afgeschaft. De inspectie zal de toegankelijkheid van het hoger onderwijs blijven monitoren.

**Zorgen over dalende instroom pabo's** • Er is de afgelopen jaren veel gedaan om de kwaliteit van de pabo's te verbeteren en dat is een goede zaak. Tegelijkertijd dreigen nu veel potentiële studenten de pabo niet te bereiken. Ondanks een toename van de instroom in 2016, daalde de instroom flink ten opzichte van de periode vóór 2015. Dit geldt met name voor studenten met een mbo-vooropleiding. Ook het aantal behaalde diploma's neemt af. Over een aantal jaren zullen er meer leraren nodig zijn dan er beschikbaar zijn. Dit is een zorgelijke situatie. Om ook in de toekomst voldoende gekwalificeerde leraren voor het basisonderwijs te kunnen opleiden zijn maatregelen nodig, bijvoorbeeld door aspirant-studenten uit het mbo een betere voorbereiding te bieden en door meer flexibele trajecten in te richten. Daarnaast is het van belang om startende leraren voor het vak te behouden. Daarom zijn er ook aanvullende scholingsmogelijkheden nodig ná de initiële opleiding. Het zou goed zijn als opleidingen en scholen gezamenlijk nagaan wat in ieder geval binnen de pabo geleerd moet worden en wat daarna, in een 'inductietraject' voor startende leraren, een plek kan krijgen.



# Literatuur

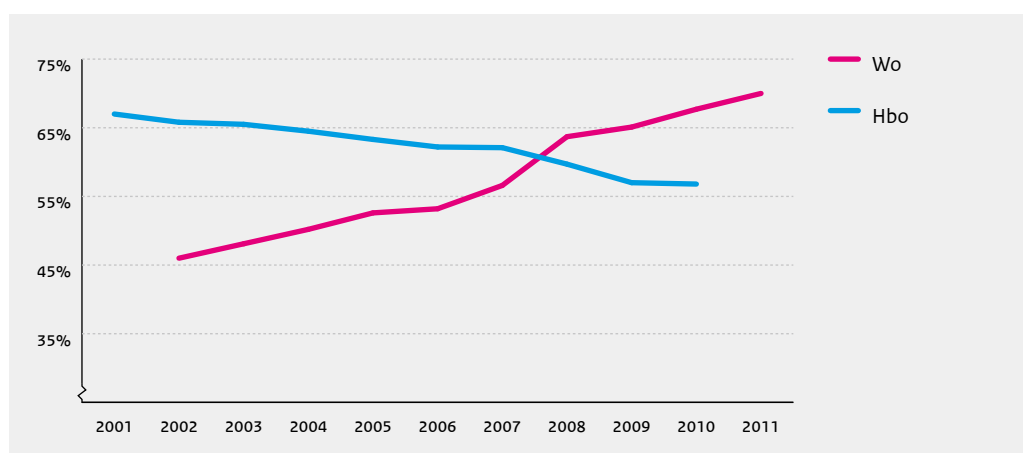
- Allen, J., Meng, C., & Velden, R. van der (2016). *Wat verwachten werkgevers van hbo-afgestudeerden?* Maastricht: Researchcentrum voor Onderwijs en Arbeidsmarkt (ROA).
- Baars, G., Wolff, R., & Hermus, P. (2016). *Onderwijsvernieuwingen aan het Instituut COM van Hogeschool Rotterdam. De (mogelijke) invloed op de studenteninstroom, het eerstejaars rendement, het studiegedrag en de binding van studenten en de curriculumwaardering door docenten en studenten.* Rotterdam: Risbo.
- Bormans, R., Baijwa, M., Braam, E. van, & Dekker, I. (2015). *Kwaliteit in de klas.* Den Haag: Vereniging Hogescholen.
- Cohen-Schotanus, J. (2012). De invloed van het toetsprogramma op studiedoelstelling en studierendement. In: Berkel, H. van, Jansen, J., & Bax, A. *Studiesucces bevorderen: het kan en is niet moeilijk. Bewezen rendementverbeteringen in het hoger onderwijs.* Den Haag: Boom Lemma, p. 65-77.
- EP Nuffic (2016). *Uitgaande studentenmobiliteit.* Den Haag: EP Nuffic.
- Falcke, S., Meng, C., & Nollen, R. (2016). *Educational mismatches for second generation migrants. An analysis of applied science graduates in The Netherlands.* Maastricht: Research Centre for Education and the Labour Market Maastricht University.
- Hogeschool Inholland (2016). *Langstuderende. Op het juiste spoor.* Amsterdam: Hogeschool Inholland.
- In 't Veld, R. (2016). *Zoeken naar de weg omhoog. Onderzoek studiesucces doorstroom mbo-hbo.* Rotterdam: HR, Roel in 't Veld, en KWINK groep.
- Inspectie van het Onderwijs (2015a). *Beginnende leraren kijken terug. Onderzoek onder afgestudeerden. Deel 1: de pabo.* Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2015b). *Beginnende leraren kijken terug. Onderzoek onder afgestudeerden. Deel 2: de tweedegraads lerarenopleidingen.* Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2016a). *Beginnende leraren kijken terug. Onderzoek onder afgestudeerden. Deel 3: de universitaire lerarenopleiding.* Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2016b). *Beginnende leraren kijken terug. Onderzoek onder afgestudeerden. Deel 4: de eerstegraads lerarenopleiding in het hbo.* Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2016c). *De financiële staat van het onderwijs 2015.* Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2016d). *De staat van het onderwijs 2014/2015.* Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2016e). *Recht van Spreken. Het functioneren van opleidingscommissies in het bekostigd hoger onderwijs in 2016.* Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2017). *Selectie: meer dan cijfers alleen.* Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Mulder, J., Cuppen, J., & Aalders, P. (2016). *Mbo-studenten die uitvallen op het hbo: wie zijn ze en waar vallen zij uit? Analyse van studentenstromen over periode 2005-2015.* Den Bosch: Expertisecentrum Beroepsonderwijs (ecbo).
- NVAO (2017). *Jaarbericht 2016.* Den Haag: Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie (NVAO).
- OCW (2012). *Deeltijd hoger onderwijs.* [Brief aan] de voorzitter van de Tweede Kamer der Staten-Generaal, 30 maart 2012. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW).
- OCW (2015). *Studentenmonitor.* Uitgevoerd in opdracht van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur & Wetenschap door ResearchNed uit Nijmegen. Geraadpleegd op 07-02-2017 van <http://www.studentenmonitor.nl/>
- OCW (2016a). *Beantwoording Kamervragen over bericht dat meer dan de helft van de studies in het hoger onderwijs in het Engels wordt aangeboden.* 20 september 2016.
- OCW (2016b). *Onderwijsarbeidsmarkt.* [Brief aan] de voorzitter van de Tweede Kamer der Staten-Generaal, 29 november 2016]. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW).
- OECD (2016). *Education at a Glance 2016: OECD Indicators.* Parijs: Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD).

- Onderwijsraad (2015). *Kwaliteit in het hoger onderwijs. Evenwicht in ruimte, regels en rekenschap*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Pleyers, A., & Hartgers, M. (2016). *Een leven lang leren in Nederland: een overzicht. Sociaaleconomische trends 2016, no. 2*. Den Haag: Centraal Bureau voor de Statistiek (CBS).
- Raad voor Kwaliteitsborging Landelijke Kennistoetsen (2016). *Jaarverslag Raad voor Kwaliteitsborging Landelijke Kennistoetsen 2015-2016. Drie jaar landelijke kennistoetsen*. Den Haag: Raad voor Kwaliteitsborging Landelijke Kennistoetsen.
- Reviewcommissie Hoger Onderwijs en Onderzoek (2016). *Aanbiedingsbrief adviezen eindbeoordeling*. [Brief aan de minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap en aan de minister en staatssecretaris van Economische Zaken, 16 oktober 2016]. Den Haag: Reviewcommissie Hoger Onderwijs en Onderzoek.
- ROA (2016). *Schoolverlaters tussen Onderwijs en Arbeidsmarkt 2015*. Maastricht: Researchcentrum Onderwijs en Arbeidsmarkt (ROA).
- Schneider, M., & Preckel, P. (2017). Variables associated with achievement in higher education: A systematic review of meta-analyses. (artikel geaccepteerd in december 2016, nog niet verschenen, geraadpleegd op 13-02-2017 van: [https://www.uni-trier.de/fileadmin/fb1/prof/PSY/PAE/Team/Schneider/SchneiderPreckel\\_InPress.pdf](https://www.uni-trier.de/fileadmin/fb1/prof/PSY/PAE/Team/Schneider/SchneiderPreckel_InPress.pdf)).
- SCP (2016a). *Integratie in zicht? De integratie van migranten in Nederland nader bekeken*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau (SCP).
- SCP (2016b). *Wikken en wegen in het hoger onderwijs*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau (SCP).
- Severiens, S.E., & Wolff, R. (2009). Study success of ethnic minority students. In: Tight, M., Huisman, J., Mok, K.H., & Morphew, C. (Ed.). *International Handbook of Higher Education*. New York: Routledge, p. 61-72.
- Taskforce Vluchtelingen Hoger Onderwijs (2015). *Vluchtelingen en hoger onderwijs*. Geraadpleegd op 07-02-2017 van <http://www.vereniginghogescholen.nl/vluchtelingen>.
- Times Higher Education (2016). *World University Rankings 2016-2017*. Geraadpleegd van op 07-02-2017 van <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2016/world-ranking>
- UAF (2016). *Vluchtelingen in het hoger onderwijs*. Utrecht: UAF.
- VSNU (2015). *Toename internationaal wetenschappelijk personeel*. Geraadpleegd op 07-02-2017 van [http://www.vsnu.nl/f\\_c\\_internationaal\\_wp.html](http://www.vsnu.nl/f_c_internationaal_wp.html)
- VSNU (2016). *Internationale rankings universiteiten*. Geraadpleegd op 07-02-2017 van [http://www.vsnu.nl/f\\_c\\_rankings.html](http://www.vsnu.nl/f_c_rankings.html)
- Witteman-van Leenen, H., & Bergen, C.T.A. van (2015). *Onderwijs werkt! Rapportage van een enquête onder onderwijspersoneel uit het po, vo, mbo en hbo. Meting 2015*. Amsterdam: Regioplan.

Meer informatie vindt u op [www.destaatvanhetonderwijs.nl](http://www.destaatvanhetonderwijs.nl)

# Bijlage 1

**Figuur 1** Percentage behaalde diploma's onder herinschrijvers\* aan een instelling, na vijf jaar voltijd hbo-bachelor (cohorten 2001-2010, n 2010=83.997) en vier jaar voltijd wo-bachelor (cohorten 2002-2011, n 2011=44.800)



\*exclusief studenten die in het eerste jaar uitvielen of veranderden van opleiding

Bron: Inspectie van het Onderwijs, 2016

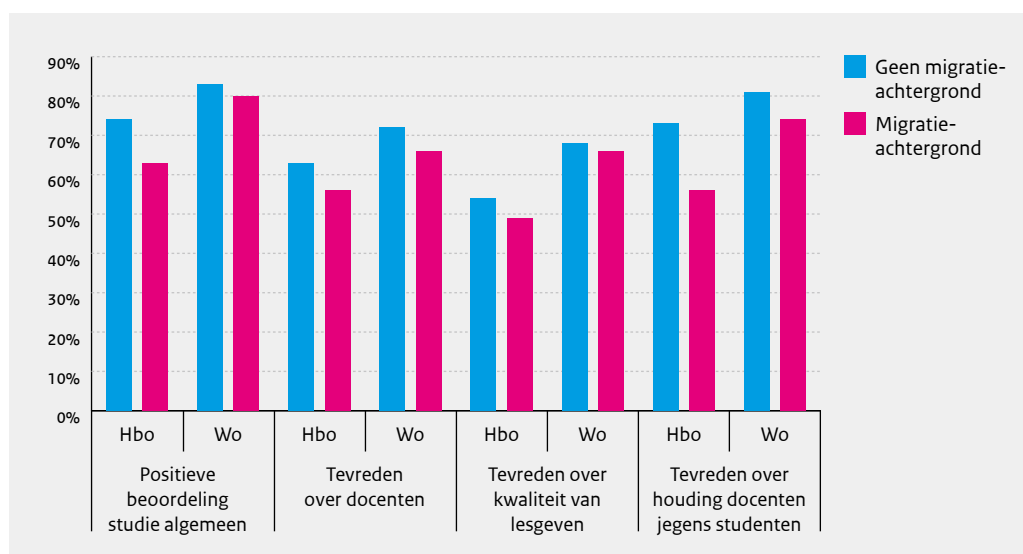
## Bijlage 2

**Tabel 1** Percentage voltijd hbo- en wo-bachelorstudenten dat (zeer) tevreden is over (kenmerken van) docenten in de periode 2011-2016 (n 2016=233.532)

	Hbo					
	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Didactische kwaliteit	52,6	54,1	50,8	51,9	55,1	56,9
Bereikbaarheid	48,6	48,4	46,5	48,7	52,6	54,8
Betrokkenheid	57,6	58,8	54,9	56,8	59,8	61,8
Kwaliteit begeleiding	54,8	56,0	51,7	53,4	57,2	58,8
Kwaliteit feedback	52,4	53,2	48,9	50,0	53,2	54,6
Inspirerend	46,2	48,2	44,3	45,6	49,7	50,1
Kennis beroepspraktijk	69,6	71,0	67,9	68,3	70,7	71,9
Inhoudelijke deskundigheid	67,3	68,6	65,6	66,3	66,6	67,8
	Wo					
	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Didactische kwaliteit	63,7	64,4	60,6	61,9	63,3	64,4
Bereikbaarheid	64,2	65,2	62,2	64,2	64,4	64,9
Betrokkenheid	60,3	61,4	57,2	59,6	60,4	61,1
Kwaliteit begeleiding	62,6	63,8	58,4	60,5	61,8	62,4
Kwaliteit feedback	57,3	58,6	53,0	55,2	55,4	55,8
Inspirerend	58,2	59,3	53,7	54,3	56,7	56,1
Kennis beroepspraktijk	71,1	71,3	68,1	68,7	70,7	70,3
Inhoudelijke deskundigheid	87,3	87,1	84,1	84,8	83,2	83,4

Bron: NSE, 2016

**Figuur 1** Percentage voltijd hbo- en wo-studenten dat positief of tevreden is over (aspecten van) de studie in 2015, naar achtergrond (n=15.627)



Bron: OCW, 2015



# Afkortingen

## A

Ad	Associate Degree
aoc	agrarisch opleidingscentrum

## B

bbl	beroepsbegeleidende leerweg
bol	beroepsopleidende leerweg
bpv	beroepspraktijkvorming
BRON	Basisregister Onderwijs

## C

CBS	Centraal Bureau voor de Statistiek
CET	Centrale Eindtoets
cspe	centraal schriftelijk praktisch examen
CvTE	College voor Toetsen en Examens

## D

DUO	Dienst Uitvoering Onderwijs
-----	-----------------------------

## E

EZ	ministerie van Economische Zaken
----	----------------------------------

## H

havo	hoger algemeen voortgezet onderwijs
hbo	hoger beroepsonderwijs
HKS	Herziene Kwalificatie Structuur
ho	hoger onderwijs

## I

Ivho	Inspectie van het Onderwijs
IEP	ICE Eindtoets Primair onderwijs

## J

JOB	Jongeren Organisatie Beroepsonderwijs
-----	---------------------------------------

## L

LOB	loopbaanoriëntatie en -begeleiding
-----	------------------------------------

## M

mavo	middelbaar algemeen voortgezet onderwijs
mbo	middelbaar beroepsonderwijs

**N**

nbi	niet-bekostigde instelling
NRTO	Nederlandse Raad voor Training en Opleiding
NSE	Nationale Studenten Enquête
NT2	(onderwijs in) Nederlands als tweede taal
NVAO	Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie

**O**

OCW	Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap
OER	Onderwijs- en Examenregeling
OESO	Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling

**P**

pabo	pedagogische academie voor het basisonderwijs
PISA	Programme for International Student Assessment
po	primair onderwijs

**R**

ROA	ResearchCentrum voor Onderwijs en Arbeidsmarkt
roc	regionaal opleidingscentrum

**S**

SBB	(stichting) Samenwerking Beroepsonderwijs Bedrijfsleven
sbo	speciaal basisonderwijs
so	speciaal onderwijs

**T**

TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study
-------	---

**U**

ULO	Universitaire Lerarenopleiding
-----	--------------------------------

**V**

vmbo	voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs
vmbo-b	vmbo basisberoepsgerichte leerweg
vmbo-k	vmbo kaderberoepsgerichte leerweg
vmbo-g/t	vmbo gemengd/theoretische leerweg
vo	voortgezet onderwijs
VOG	verklaring omtrent gedrag
VSNU	Vereniging van Samenwerkende Nederlandse Universiteiten
(v)so	(voortgezet) speciaal onderwijs
vve	voor- en vroegschoolse educatie
vwo	voorbereidend wetenschappelijk onderwijs

**W**

WEB	Wet educatie en beroepsonderwijs
WEC	Wet op de expertisecentra
WMO	Wet maatschappelijke ondersteuning
wo	wetenschappelijk onderwijs

# Colofon

## Publicatie

Inspectie van het Onderwijs

## Eindredactie

Arnold Jonk (portefeuillehouder)  
Inge de Wolf (projectleider)  
Machteld Swanborn

## Projectorganisatie

Esmee Jonk  
Fleur van den Berg  
Tijana Breuer  
Evelien Evenhuis  
Karin Radstaak  
Jan-Willem Swane  
Gerard de Vries  
Mayeline Wiel

## Auteurs

Miriam Baltussen  
Willem Baten  
Annelies Bon  
Stef Böger  
Jet ten Brinke  
Anne Bert Dijkstra  
Maarten Hartog  
Ghislaine Schmidt  
Kees Sluis  
Erik Thoonen  
Chris Triemstra  
Jos Verkroost  
Trudie Wick-Campman  
Floor Wijnands

## Onderzoekers

Jim Allen (UM)  
Rianne van den Berg  
Francien Berndsens  
Paul Bisschop (SEO)  
Sander Dalm  
Daan Fettelaar  
Myrthe Frenk  
Joyce Gubbels (UM)  
Mienke van der Heijden  
Cécile Magnée (UM)  
Jilles van der Maten  
Ruth van de Pol  
Susanne Rijken  
Stan Vermeulen (UM)

## Externe (wetenschappelijke) referenten

Dr. T. Bol  
Prof. dr. E.J.P.G. Denessen  
Dr. R. Diris  
Drs. C.J. Elsinga  
Dr. A.O.J. Heyma  
Dr. L.S.J.M. Henkens  
Drs. L.J. Herweijer  
Drs. E. Hoeksma  
Dr. R. Korthals  
Dr. K. Krol  
Drs. G. Ledoux  
Prof. dr. R. Martens  
Drs. A. van der Meijden  
Prof. dr. J. de Ridder  
Drs. P.M.M. Rullmann  
Mw. A.J.M. Smolders  
Prof. dr. H.D. Webbink  
Leden Raad van Advies

## Drukwerk

Xerox/OBT, Den Haag

## Fotografie

Ruben Jorksveld

## Gefotografeerde scholen/instellingen

De Voorwegschool in Heemstede  
Johan de Witt-gymnasium in Dordrecht  
Kentalis Guyotschool voor (V)SO in Haren  
Vakschool Schoonhoven in Schoonhoven  
Summa College in Eindhoven  
Universiteit Leiden in Leiden

## Visualisaties

Boudewijn van Diepen & Vincent Meertens

## Vormgeving

Kris Kras, Utrecht

Voor meer informatie: [www.destaatvanhetonderwijs.nl](http://www.destaatvanhetonderwijs.nl)



# Bestellen

Deze publicatie kunt u in epub- en pdf-formaat downloaden op [www.destaatvanhetonderwijs.nl](http://www.destaatvanhetonderwijs.nl)

Voor een papieren exemplaar kunt u mailen naar [loket@onderwijsinspectie.nl](mailto:loket@onderwijsinspectie.nl)

## Auteursrechten voorbehouden

Gehele of gedeeltelijke overname 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.

Aan de totstandkoming van deze uitgave is de uiterste zorg besteed. Voor informatie die nochtans onvolledig of onjuist is opgenomen, aanvaardt de Inspectie van het Onderwijs geen aansprakelijkheid.

© 2017, Inspectie van het Onderwijs, Nederland

Inspectie van het Onderwijs  
Postbus 2730  
3500 GS Utrecht

[www.destaatvanhetonderwijs.nl](http://www.destaatvanhetonderwijs.nl)  
[www.onderwijsinspectie.nl](http://www.onderwijsinspectie.nl)

ISBN 978-90-8503-394-3





