

MAGAZINE

1

Kwaliteit in beeld

Reflecties op het primair onderwijs vanuit toezicht en praktijk



MINISTERIE VAN
**ONDERWIJS, WETENSCHAP
CULTUUR EN SPORT**
INSPECTIE ONDERWIJS

Inhoudsopgave

- 4** **Tussen groei en keuze**
De overgang van het funderend onderwijs naar het voortgezet onderwijs
- 11** **Inclusie onder druk**
Speciaal funderend onderwijs en speciale voorzieningen
- 19** **Interview met**
Vitalia Godfried-Koster, expert in speciaal onderwijs en werkzaam bij een schoolbestuur
- 21** **Elke minuut telt**
Onderwijstijd en benutting in het funderend onderwijs
- 32** **Kwaliteit van binnenuit**
Interne kwaliteitszorg op bekostigde scholen voor primair onderwijs
- 35** **Zien wat een kind nodig heeft**
Toelaatbaarheid tot speciaal en arbeidsgericht onderwijs op Curaçao
- 37** **Interview met**
Arginia Lucio, expert in speciaal onderwijs en schooldirecteur
- 41** **Interview met**
Jacqueline Cijntje-Mambi, expert in speciaal onderwijs en werkzaam bij een schoolbestuur
- 43** **Onderwijs op eigen koers**
Particuliere basisscholen in beeld





Editorial

De kwaliteit van het primair onderwijs staat nadrukkelijk in de belangstelling. Terecht, want in deze onderwijsfase worden de fundamenten gelegd voor leren, ontwikkeling en gelijke kansen. Wat hier goed gaat, werkt door in het verdere schooltraject van een kind. Wat hier tekortschiet, laat zich later moeilijk herstellen.

Met deze publicatie presenteert de Inspectie Onderwijs een aantal beschouwende artikelen over actuele thema's binnen het primair onderwijs. De bijdragen zijn gebaseerd op ervaringen, analyses en gesprekken met schoolbesturen, scholen en deskundigen. Zij brengen specifieke vraagstukken in beeld die van invloed zijn op de kwaliteit van het onderwijs.

De artikelen gaan onder meer over de overgang naar het voortgezet onderwijs, de inrichting van speciaal onderwijs en speciale voorzieningen, de benutting van onderwijstijd, interne kwaliteitszorg, toelaatbaarheid tot speciaal en arbeidsgericht onderwijs en de positie van het particulier onderwijs.

De Inspectie ziet schoolbesturen en schoolleiders als professionele partners in het realiseren en borgen van kwaliteit. De bevindingen in deze bundel zijn bedoeld om het gesprek te voeden, reflectie te stimuleren en gezamenlijke verantwoordelijkheid te versterken. Daarbij geldt het uitgangspunt *comply or explain*: voldoen aan wettelijke en normatieve kaders, of gemotiveerd toelichten hoe op een andere wijze aan kwaliteit wordt gewerkt.

Met Kwaliteit in beeld wil de Inspectie Onderwijs bijdragen aan een gedeeld inzicht in waar het primair onderwijs staat en welke ontwikkelopgaven zichtbaar zijn. Niet als eindpunt, maar als uitnodiging tot verdere dialoog en verbetering, in het belang van alle leerlingen in Curaçao.

drs. Raily R. A. Goedgedrag
inspecteur-generaal



Tussen groei en keuze

De overgang van het funderend onderwijs naar het voortgezet onderwijs

Sinds de invoering van het funderend onderwijs in 2002 is beoogd een samenhangend en ontwikkelingsgericht onderwijssysteem te realiseren voor kinderen van 4 tot en met 12 jaar. In de praktijk constateert de Inspectie Onderwijs dat de overgang naar het voortgezet onderwijs structureel onder druk staat. Met name de Eindtoets Funderend Onderwijs (EFO), de toepassing van het onderwijskundig rapport en de selectie- en allocatiepraktijken roepen vragen op over rechtmatigheid, doelmatigheid en aansluiting bij de wettelijke uitgangspunten.

Het funderend onderwijs als ontwikkelingsgericht onderwijs

Het funderend onderwijs is wettelijk vastgelegd als ontwikkelingsgericht onderwijs (artikelen 2 en 9 van de Landsverordening funderend onderwijs). Het onderwijs is gericht op brede intellectuele, sociale, emotionele, motorische, artistieke en morele vorming. Het funderend onderwijs kent geen afsluitend examen, diplomering of formeel slagen of zakken. Bij het verlaten van een school voor het funderend onderwijs ontvangt de leerling een onderwijskundig rapport met een verwijzingsadvies dat gebaseerd is op het ontwikkelingsperspectief van het kind.

Onderwijstijd en onderwijspraktijk

Na de afschaffing van de derde cyclus van het funderend onderwijs is gedurende bijna twintig jaar geprobeerd invulling te geven aan de onderwijsvernieuwing zoals wettelijk beoogd.

Twee factoren hebben dit structureel belemmerd: de inrichting van schooltijden en de procedures voor toelating tot het voortgezet onderwijs. Uit de Staat van het Funderend Onderwijs 2024 blijkt dat de schooltijden sinds 2002 nagenoeg ongewijzigd zijn gebleven, waardoor structureel een tekort ontstaat aan effectieve onderwijstijd. Dit tekort beperkt de ruimte voor spelend leren, brede ontwikkeling en pedagogische rust.

Schooldruk en schaduwonderwijs

De keuze van gesubsidieerde schoolbesturen met havo-scholen om een Eindtoets Funderend Onderwijs te hanteren heeft geleid tot een verschuiving van accenten binnen het funderend onderwijs. Reeds in cyclus 2 komt de nadruk te liggen op taal- en rekenprestaties en voorbereiding op (schriftelijke) toetsen. Dit gaat gepaard met toename van huiswerk, extra schriftelijke toetsen en schaduwonderwijs, waardoor het risico ontstaat dat het totaalprofiel van het kind onvoldoende zichtbaar wordt.

Wettelijk kader en functie van het onderwijskundig rapport

In overeenstemming met artikel 21 van de Landsverordening funderend onderwijs dient het onderwijskundig rapport te worden ingevuld bij het verlaten van een school voor funderend onderwijs en aan de ouders te worden uitgereikt. Dit geldt ook voor leerlingen die de school eerder verlaten, bijvoorbeeld wegens verhuizing of emigratie. Het onderwijskundig rapport wordt vervolgens gebruikt bij plaatsing op een andere school en bij het vaststellen van toelaatbaarheid tot het voortgezet onderwijs, het speciaal onderwijs en het arbeidsgericht onderwijs.

Het onderwijskundig rapport: doel en praktijk

Het onderwijskundig rapport is bedoeld als document dat een integraal beeld geeft van de cognitieve, sociaal-emotionele en motorische ontwikkeling van de leerling. In de huidige praktijk bevatten de door scholen en schoolbesturen gehanteerde rapporten echter vooral uitgebreide achtergrond- en contextinformatie, zoals land van herkomst, datum vestiging in Curaçao, voertaal thuis, burgerlijke status van ouders, contact met ouders, gedragsproblemen, gedrag- en leerstoornissen, voormalige school, woonsituatie, chronische ziekte, medicijngebruik, gezondheidsproblemen, sociale problematiek, leefstijl, hulpverlening, gebruikte methoden, huiswerkattitude, te laat komen en verzuim. Daartegenover wordt onvolledig informatie verstrekt over het vaardigheidsniveau van specifieke cognitieve vaardigheden, het beheersingsniveau van taal- en rekenvaardigheden, sociale vaardigheden, motorische vaardigheden, de dominante leerstijl, kwaliteiten en interesses van het kind.

**Wat bedoeld was
als ontwikkelings-
gericht onderwijs,
is in de praktijk
steeds meer
selectief geworden.**

De Eindtoets Funderend Onderwijs (EFO)

De Landsverordening funderend onderwijs bevat geen bepaling over een verplichte eindtoets. In de praktijk wordt sinds 2010 echter gewerkt met de EFO-procedure, die een rol speelt bij de overgang van het funderend onderwijs naar het voortgezet onderwijs. Deze werkwijze wijkt op enkele punten af van de wettelijke regeling. Zo kent de wet geen formele rol toe aan een commissie die beslist over plaatsing of verwijzing van leerlingen. Desondanks worden voor de uitvoering van de EFO-procedure structureel publieke middelen ingezet. Vanuit het oogpunt van transparantie, rechtszekerheid en een duidelijke rolverdeling tussen betrokken partijen is het van belang dat de wettelijke kaders en de uitvoeringspraktijk beter op elkaar aansluiten.

**Verplichting van
een Eindtoets
Funderend
Onderwijs volgt
niet rechtstreeks
uit de Landsveror-
dening funderend
onderwijs.**

Meervoudige rapportages

In het kader van de overgang naar het voortgezet onderwijs worden scholen geconfronteerd met het invullen van drie verschillende onderwijskundige rapporten: het eigen onderwijskundig rapport van de school (conform de Ministeriële Beschikking onderwijskundig rapport funderend onderwijs), het onderwijskundig rapport ten behoeve van de EFO-procedure en het onderwijskundig rapport AGO. Het onderwijskundig rapport Eindtoets Funderend Onderwijs bevat voornamelijk schoolrapportcijfers, gegevens over verzuim en te laat komen, het schooladvies, de schoolkeuze van de leerling en vertrouwelijke informatie uit het zorgdossier. Informatie over de ontwikkeling van het kind ontbreekt grotendeels, evenals een portfolio waarin ontwikkelingsgegevens systematisch worden verzameld.

Administratieve belasting, efficiëntie en privacy

Het invullen van drie verschillende onderwijskundige rapporten leidt tot onnodige taakverzwaring voor scholen en is inefficiënt. In alle varianten wordt grotendeels dezelfde, vaak niet-relevante informatie gevraagd. De Inspectie acht het noodzakelijk dat één uniform onderwijskundig rapport wordt gehanteerd, dat volledige en relevante informatie bevat over de ontwikkeling van de leerling. Een dergelijk rapport vergt een goed functionerend leerlingvolgsysteem en ontwikkelingsgericht handelen door leraren. Het onderwijskundig rapport bevat persoonsgegevens en is een privédocument van de leerling, dat aanvankelijk eigendom is van het bevoegd gezag en na uitreiking eigendom wordt van de ouders. Dit vereist zorgvuldige omgang met privacy en bescherming van leerlingen, ouders, personeel en het bevoegd gezag.

Betrouwbaarheid, validiteit en kansengelijkheid

Welke factoren spelen momenteel een rol bij de overgang naar voortgezet onderwijs?

De betrouwbaarheid en validiteit van schooladviezen en het eindresultaat van de EFO-procedure worden mede bepaald door onder andere:

- het beleid van het schoolbestuur rond leerlingzorg, leerproces en beoogde onderwijsresultaten
- de competenties van de leraar bij het volgen van de ontwikkeling van de leerling
- het gebruik van een leerlingvolgsysteem
- de inhoud van het onderwijskundig rapport
- de wijze waarop het onderwijskundig rapport wordt ingevuld
- de deelname van leerlingen aan EFO-trainingen
- de vaardigheid van de leerling in het beantwoorden van meerkeuzevragen
- de bekendheid van de leerling met EFO-opgaven
- de cesuur van de gebruikte toetsen
- de normen voor het vaststellen van prestatieniveau en eindresultaat (EFO-matrix)

Voor de meeste van deze factoren bestaan grote verschillen tussen schoolbesturen, scholen en hun leerlingpopulaties.

Aan het eind van het funderend onderwijs dient het potentieel van talenten, capaciteiten en kwaliteiten van een leerling in kaart te zijn gebracht. Het schooladvies in het onderwijskundig rapport Eindtoets Funderend Onderwijs en het advies van de EFO-commissie zijn afhankelijk van wisselende en variërende factoren op scholen voor funderend onderwijs of in de uitvoering van de EFO-procedure. Deze factoren brengen de betrouwbaarheid en de validiteit van het schooladvies en het eindresultaat van de EFO in het geding. Dit vergroot het risico op ongelijke kansen en ondermijnt het uitgangspunt van ontwikkelingsgerichte selectie.



De vraag is of in de praktijk daadwerkelijk de ontwikkeling van het kind in kaart wordt gebracht voor het vaststellen van een verwijzingsadvies. Wordt daadwerkelijk gemeten wat bedoeld is om te meten binnen het funderend onderwijs? Wordt met consistentie en nauwkeurigheid het juiste in kaart gebracht voor de juiste selectie en allocatie van leerlingen binnen het onderwijs? Het is belangrijk dat het oordeel hierbij geloofwaardig, reproduceerbaar en op feiten controleerbaar zijn.

Misvattingen over het funderend onderwijs

De Inspectie signaleert dat in de praktijk verschillende hardnekkige misvattingen bestaan over het funderend onderwijs, zoals:

1. Het leerstofjaarklassensysteem van het voormalige basisonderwijs, past binnen het funderend onderwijs.
2. Het funderend onderwijs wordt afgesloten met een centrale toets of examen.
3. De leerling kan slagen, herkansen of zakken.
4. De leerling kan slagen voor ago, vsbo of havo.
5. De leerling krijgt een diploma bij afronding.
6. De plaatsing in het voortgezet onderwijs is afhankelijk van de uitslag van de EFO procedure.
7. Het funderend onderwijs is eindonderwijs.

Deze misvattingen kunnen in de praktijk leiden tot selectiepraktijken die niet aansluiten bij de wettelijke kaders en dragen bij aan spanningen, onduidelijke verwachtingen en inefficiënt gebruik van publieke middelen.

**Deze misvattingen
leiden in de praktijk
tot onder andere
spanningen,
verkeerde beeld-
vorming en
inefficiënt gebruik
van publieke
middelen**

Rechtmatigheid en rolverdeling

De bevoegdheid tot toelating tot het voortgezet onderwijs berust bij het bevoegd gezag van de ontvangende school. Een commissie, belast met het vaststellen van de toelaatbaarheid van een leerling, kan uitsluitend onderzoek doen naar geschiktheid voor toelating tot havo of vwo op basis van het onderwijskundig rapport. Het ontbreken van continu zicht op de ontwikkeling van de leerling bij zo'n commissie, maakt dat het schooladvies doorslaggevend dient te zijn.

De Landsverordening funderend onderwijs schrijft geen eindtoets funderend onderwijs voor. Integendeel, binnen het onderwijssysteem in Curaçao, is een leerling altijd toelaatbaar tot het vsbo, tenzij uit het onderwijskundig rapport en eventueel onderzoek naar geschiktheid blijkt dat het onderwijs aan een school voor havo-vwo het meest recht doet aan zijn ontwikkelingsperspectief.¹ De toelating van een leerling tot het eerste leerjaar aan een school voor hoger algemeen voortgezet onderwijs (havo) is gebaseerd op het onderwijskundig rapport met een verwijzingsadvies, dat opgemaakt wordt door deskundigen op de school voor funderend onderwijs en haar bevoegd gezag. Binnen het voortgezet onderwijs kan het bevoegd gezag een commissie belasten met een onderzoek naar geschiktheid voor de toelating tot het eerste leerjaar aan een school voor havo dan wel vwo (voorbereidend wetenschappelijk onderwijs).

Het bevoegd gezag van de bekostigde scholen voor funderend onderwijs hebben gezamenlijk gekozen voor een EFO-commissie die afgelopen 15 jaar belast is geweest met dit onderzoek. De EFO-commissie bestaat uit vertegenwoordigers van de schoolbesturen van de bekostigde scholen voor funderend onderwijs met een door de Minister van Onderwijs aangewezen voorzitter. De EFO-commissie kiest als onderzoek, een eindtoets funderend onderwijs, vergelijkbaar met de gecoördineerde proefwerken uit het oude basisonderwijs dat niet meer bestaat. De Eindtoets funderend onderwijs is steeds met publieke middelen bekostigd. Deze keuze is wederom niet in de geest van de Landsverordening funderend onderwijs.

ADVIES VAN DE INSPECTIE ONDERWIJS

1. **Stop met het structureel investeren in en bekostigen van de EFO-procedure.** Gebruik deze niet langer als instrument voor het vaststellen van de toelaatbaarheid tot het voortgezet onderwijs.
2. **Stel aanvullende eisen vast voor de uitreiking van het onderwijskundig rapport.** Bij het uitschrijven bij een school of bij het verlaten van het funderend onderwijs wordt dit door de leraar en het schoolhoofd ingevuld en aan de ouders overhandigd.
3. **Stel aanvullende eisen vast voor de inhoud van het onderwijskundig rapport.** Hierin wordt systematisch gerapporteerd over het bereiken van kern- en tussendoelen, het vaardigheidsniveau en de ontwikkeling van de leerling, waaronder ook de sociaal-emotionele ontwikkeling en motorische vaardigheden.
4. **Neem in het onderwijskundig rapport tevens een beschrijving op van de leerstijl, interesses, talenten en persoonlijke eigenschappen van de leerling.** Deze informatie draagt bij aan een passende plaatsing en begeleiding in het voortgezet onderwijs.
5. **Versterk de verantwoordelijkheid van scholen voor voortgezet onderwijs bij toelating en plaatsing.** Scholen hanteren transparante toelatingsprocedures en plaatsingscriteria en begeleiden leerlingen naar een passende onderwijsroute met perspectief op het diploma.

¹ Artikel 4 van het Landsbesluit scholen voor v.w.o., h.a.v.o., v.s.b.o.

De EFO- commissie kan, volgens de wet, geen leerlingen verwijzen noch plaatsen op andere afdelingen binnen het voortgezet onderwijs. Een ander reden is dat de commissie geen continu zicht heeft op de ontwikkeling van een leerling in het onderwijsproces en de zorg waardoor het verwijzingsadvies van deskundigen op de school voor funderend onderwijs veel meer gewicht heeft dan de resultaten van een eindtoets.

Bovendien berust de bevoegdheid tot beslissing over de toelating tot een school voor voortgezet onderwijs bij het bevoegd gezag van een school.²

De laatste jaren is er een afname van het aantal leerlingen binnen het bekostigd funderend onderwijs en er zijn meer particuliere scholen voor voortgezet onderwijs opgericht. Het is te verwachten dat de havo scholen, problemen hebben met de splitsing en samenvoeging van klassen en de vorming van groepen, mede in verband met het totaal aantal leerlingen volgens artikel 27 van de Landsverordening voortgezet onderwijs.

TE ONDERNEMEN ACTIES

1. Investeer de vrijgekomen middelen in de professionalisering van leraren en in de verdere ontwikkeling van het onderwijskundig rapport en het leerlingvolgsysteem.
2. Vervang de Beschikking onderwijskundig rapport funderend onderwijs (P.B. 2009, no. 5) en actualiseer de regeling, zodat deze aansluit bij ontwikkelingsgericht onderwijs en in overeenstemming is met het Internationaal Verdrag inzake de Rechten van het Kind en de principes van de Landsverordening Bescherming Persoonsgegevens (A.B. 2010, no. 84).
3. Ontwikkel en voer een zorgvuldig communicatieplan uit, bij voorkeur onder begeleiding van deskundigen, zodat het brede publiek tijdig, volledig en correct wordt geïnformeerd.

VERWACHTE EFFECTEN

Ontwikkeling van de leerling

1. Minder spanning en schooldruk voor leerlingen.
2. Meer aandacht voor brede vorming: intellectueel, sociaal, emotioneel, motorisch, artistiek en moreel.
3. Meer ruimte voor talentontwikkeling en voor het benutten van capaciteiten en kwaliteiten van leerlingen.

Onderwijskwaliteit en informatievoorziening

4. Praktische inrichting van het funderend onderwijs conform de wet.
5. Verbetering van de kwaliteit en functie van het onderwijskundig rapport als instrument voor begeleiding en plaatsing.
6. Reëlere en evenwichtigere beeldvorming bij de overgang naar het voortgezet onderwijs.
7. Betere aansluiting tussen funderend onderwijs en voortgezet onderwijs, zowel inhoudelijk als pedagogisch.

Bestuur en organisatie

8. Doelmatiger inzet van middelen, waardoor ruimte ontstaat voor andere onderwijsprioriteiten.
9. Versterkt eigenaarschap van scholen voor voortgezet onderwijs bij toelating, plaatsing en leerlingenzorg.
10. Meer samenwerking en clustering tussen scholen en schoolbesturen.

² Artikel 2 van het Landsbesluit scholen voor v.w.o., h.a.v.o., v.s.b.o.

In het kader van de uitvoering van het Plan di Mehorashon di Enseñansa, loopt een traject ter versterking van het gebruik van het onderwijskundig rapport. Vanaf het schooljaar 2025-2026 wordt de EFO-toets niet meer afgenomen. Het onderwijskundig rapport is gereviseerd en er is gestart met professionalisering van leraren voor het gebruik hiervan. De overgang van het funderend onderwijs naar het voortgezet onderwijs wordt steeds meer conform de wetgeving en ontwikkelingsgericht onderwijs.

Slotoverweging

Een overgang die recht doet aan ontwikkelingsgericht onderwijs vraagt om naleving van wetgeving, beperking van druk veroorzaakt door het aantal schriftelijke toetsen en een versterking van het onderwijskundig rapport als kerninstrument voor zorgvuldige en rechtmatige besluitvorming.

Geraadpleegde bronnen

1. Inspectie Onderwijs (december 2024) *Staat van het Funderend Onderwijs 2024*.
2. Inspectie Onderwijs (maart 2024) *Toezicht en waarderingskamer commissie toelaatbaarheid, voortgezet onderwijs, speciaal onderwijs en arbeidsgericht onderwijs*.
3. Inspectie Onderwijs (november 2024) *Adviesnota Onderwijskundig rapport*.
4. Inspectie Onderwijs (oktober 2023) *Brief aan de Minister inzake EFO toets 2024*.
5. *Landsbesluit scholen voor v.w.o., h.a.v.o., v.s.b.o.*
6. *Landsverordening funderend onderwijs*.
7. *Landsverordening Voortgezet Onderwijs*.
8. *Ministeriële Beschikking onderwijskundig rapport funderend onderwijs*.





Inclusie onder druk

Speciaal funderend onderwijs en speciale voorzieningen

Binnen het onderwijssysteem in Curaçao vervult het speciaal funderend onderwijs een essentiële rol voor leerlingen voor wie het reguliere onderwijs onvoldoende aansluit bij hun onderwijs- en zorgbehoeften. Het betreft leerlingen met leer- en opvoedingsmoeilijkheden, moeilijk en zeer moeilijk lerende kinderen, leerlingen met spraak- en taalproblemen, auditieve of visuele beperkingen, autisme, ernstige gedragsstoornissen en meervoudige handicaps. De Inspectie Onderwijs schetst in dit artikel de huidige stand van zaken en de structurele randvoorwaarden die bepalend zijn voor de kwaliteit en toegankelijkheid van deze voorzieningen.

Beleid, wet- en regelgeving

De beleidsontwikkeling voor het speciaal onderwijs kent een lange voorgeschiedenis. Beleidsdocumenten zoals Voorwaarde voor Nationaal Herstel en Nationale Ontwikkeling (2000), het Concept Beleidsplan Speciaal Onderwijs Curaçao (2010) en Ku Tur Derechi (2014) benadrukken het recht van ieder kind op onderwijs. Sinds de invoering van het funderend onderwijs in 2002 ontbreekt echter een afzonderlijk wettelijk kader voor het speciaal funderend onderwijs, waardoor bepalingen uit de Landsverordening Basisonderwijs (1979) gedeeltelijk van kracht zijn gebleven. Artikel 8 van deze verordening biedt ruimte om bij ministeriële regeling af te wijken van het reguliere curriculum.

Een dergelijke regling is nooit tot stand gekomen, waardoor het speciaal onderwijs formeel dezelfde onderwijsinhouden dient te omvatten als het oude basisonderwijs³: Lezen, Schrijven, Rekenen, Nederlandse taal, Geschiedenis, Aardrijkskunde, Kennis der natuur, Muziek, Tekenen, Lichamelijke oefening, Handvaardigheid, Verkeeronderwijs, Maatschappijleer, Papiamentse taal, Spaans en Godsdienst als opties.

Ontwikkeling richting een Landsverordening Speciaal Funderend Onderwijs

Na de staatkundige hervorming van 2010 kreeg het speciaal onderwijs lange tijd beperkte aandacht. Sinds 2019 zijn initiatieven genomen om te komen tot actualisering van het wettelijk kader. Het ontwerp van de Landsverordening Speciaal Funderend Onderwijs vormt de beoogde juridische verankering van speciaal onderwijs en speciale voorzieningen. Op 29 april 2024 bracht de Raad van Advies Curaçao een advies uit waarin wordt gewezen op wetstechnische, redactionele en financiële aandachtspunten en het belang van tijdige besluitvorming. De doorontwikkeling, van het concept Landsverordening Speciaal Funderend Onderwijsstaat, staat momenteel weer op de agenda.

Het arbeidsgericht onderwijs (AGO)

Binnen het voortgezet onderwijs is sinds 2008 wettelijk voorzien in arbeidsgericht onderwijs voor leerlingen die gebaat zijn bij een orthopedagogische en orthodidactische benadering. Beleidsmatige aandacht voor deze doelgroep is onder meer gegeven in 2005, 2013 en 2019 door Fundashon Inovashon den Enseñansa, de voormalige Inspectie Onderwijs van de Nederlandse Antillen en het Ministerie van OWCS. Desondanks blijft de uitvoering van het AGO kwetsbaar door beperkte voorzieningen, personele tekorten en een onduidelijke positionering binnen het onderwijsstelsel. Het AGO is een logische doorstroom mogelijkheid voor moeilijk lerende kinderen.

Uitvoering in de praktijk en inclusiviteit

- Aparte scholen en locaties blijven bestaan voor verschillende doelgroepen (lom-, mlk-, ago-voorzieningen).
- Leerlingen worden vaak door reguliere scholen verwezen naar deze aparte voorzieningen, waardoor integratie beperkt blijft.
- Risico op marginalisering van leerlingen met speciale behoeften.

Doelgroepen en capaciteit

De populatie leerlingen met een speciale onderwijsbehoefte is de afgelopen jaren toegenomen. Deze ontwikkeling stelt hoge eisen aan personele capaciteit, deskundigheid en voorzieningen.

De beschikbare data laten zien dat de vraag sneller groeit dan het aanbod. Zie hiervoor tabel 1 en 2. Het totaal aantal kinderen met speciale onderwijsbehoeften is in vijf jaar met 73% gestegen. De groei concentreert zich vooral in het aantal zeer moeilijk lerende kinderen, kinderen met diagnose autisme en kinderen met psychosociale problemen, met psychiatrische problematiek en met ernstige gedragsstoornissen.

De explosieve groei zit dus vooral in het aantal kinderen met leerproblemen, ontwikkelingsstoornissen en psychosociale en gedragsproblematiek. Dit is aanwijzing voor:

- a. toenemende mentale en psychosociale druk bij kinderen en gezinnen,
- b. betere diagnostiek en herkenning,
- c. mogelijk tekortschietende preventie en vroeg signalering en/of
- d. druk op het reguliere onderwijs waardoor meer kinderen worden doorverwezen.

³ artikel 7 lid 3 Landsverordening Basisonderwijs (P.B. 1979 no. 28)

Er is een structurele verandering in de aard van de ondersteuningsbehoefte in het onderwijs met als gevolg een structurele en zorgwekkende ontwikkeling in de onderwijs- en zorgketen.

Deze groei heeft consequenties voor de capaciteit. Er ontstaan hierdoor een tekort aan gespecialiseerde leerkrachten, druk op speciale scholen en zorgvoorzieningen, wachtlijsten en vertraagde plaatsingen.

Tabel 1. Aantal kinderen met een speciale onderwijsbehoefte in het primair onderwijs

Aard van beperking /ondersteuningsbehoefte	2020	2025
Kinderen met leer- en opvoedingsmoeilijkheden (LOM)	258	358
Moeilijk lerende kinderen (MLK)	249	327
Zeer moeilijk lerende kinderen (ZMLK)	145	335
Moeilijk opvoedbare kinderen (MOK)	22	26
Zeer moeilijk opvoedbare kinderen (ZMOK)	0	0
Blinde of slechthorende kinderen	3	5
Dove of slechthorende kinderen, met ernstige communicatieve beperkingen (TOS)	45	81
Kinderen met ernstige lichamelijke handicap, met een verstandelijke beperking, of met meervoudige beperkingen (Mytyl/Tylyl)	18	14
Langdurig zieke kinderen	6	4
Kinderen met diagnose autisme	91	264
Kinderen met psychosociale problemen, met psychiatrische problematiek en met ernstige gedragsstoornissen (ODD, CD, ADHD, angststoornissen, stemmingsstoornissen etc.)	146	290
Totaal	983	1704

Randvoorwaarden: personeel en expertise

Kwalitatief goed speciaal onderwijs vereist gespecialiseerde leraren, orthopedagogen, psychologen, paramedische professionals en ondersteunend personeel. De huidige beschikbaarheid van deze expertise is onvoldoende om aan alle onderwijs- en zorgbehoeften te voldoen.

In 2025 laat de samenstelling van het personeelsbestand binnen het speciaal onderwijs een duidelijke spanning zien tussen de toenemende complexiteit van de leerling populatie en de beschikbare specialistische deskundigheid. In vergelijking met de sterke groei van het aantal leerlingen met leerproblemen, ontwikkelingsstoornissen en psychosociale en psychiatrische problematiek, blijft de personele inrichting op meerdere cruciale domeinen achter.

Positief is dat de pedagogisch-didactische ondersteuning relatief sterk is vertegenwoordigd. Met leraren met extra expertise in gedragsproblematiek en differentiatie, gespecialiseerde leraren voor zeer moeilijk lerende kinderen, orthopedagogen en psychologen beschikt het stelsel over een solide basis voor handelingsgerichte begeleiding en gedragsinterventies.

Tabel 2. Personeel naar deskundigheid (2025)

Deskundigheid	Aantal
Ambulante onderwijskundige begeleiding voor visueel beperkten	3
Audiologen en technici voor aanpassing en onderhoud van hulpmiddelen	0
Fysiotherapeuten, ergotherapeuten, logopedisten, revalidatieartsen, orthopedagogen en psychologen (in of verbonden aan de school)	18
Gespecialiseerde leraren in het doof- en slechthorendenonderwijs	1
Gespecialiseerde leraren voor leerlingen met een lichamelijke handicap en meervoudige beperkingen	1
Gespecialiseerde leraren voor zeer moeilijk lerende kinderen (ZMLK)	22
Leraren met extra expertise in gedragsproblematiek en differentiatie	54
Logopedisten en taaltherapeuten structureel verbonden aan de school	16
Maatschappelijk werkers in of verbonden aan de school	21
Onderwijsassistenten en klassenbegeleiders met expertise in communicatieondersteuning	42
Onderwijsassistenten met ervaring in persoonlijke verzorging (ADL-taken en tilhulpmiddelen)	38
Psychiater verbonden aan de school	3
Sociaalpsychiatrisch verpleegkundigen	0
Vaktherapeuten (bijv. speltherapie, psychomotorische therapie, muziektherapie)	10

Ook de inzet van maatschappelijk werkers en onderwijsassistenten met expertise in communicatieondersteuning en persoonlijke verzorging vormt een belangrijke pijler voor dagelijkse ondersteuning en inclusie.

Tegelijkertijd wordt een structurele disbalans zichtbaar bij hooggespecialiseerde en medische disciplines. Met slechts één gespecialiseerde leraar voor doof- en slechthorenden en het volledig ontbreken van audiologen en hulpmiddelentechnici is de ondersteuning voor leerlingen met ernstige communicatieve beperkingen kwetsbaar ingericht. Dit staat in schril contrast met de sterke groei van deze doelgroep in de afgelopen jaren. Ook bij lichamelijke en meervoudige beperkingen is de bezetting zeer beperkt: er is slechts één gespecialiseerde leraar beschikbaar en structurele paramedische ondersteuning (fysiotherapie, ergotherapie, revalidatiegeneeskunde) ontbreekt.

Met betrekking tot psychiatrische en sociaalpsychiatrische zorg is de capaciteit eveneens ontoereikend. Voor een snelgroeiende groep leerlingen met autisme en ernstige gedrags- en psychiatrische problematiek zijn slechts drie psychiaters beschikbaar en ontbreekt de inzet van sociaalpsychiatrisch verpleegkundigen volledig. Dit beperkt de mogelijkheden voor integrale begeleiding en verhoogt de afhankelijkheid van externe zorgketens.

De Inspectie concludeert dat het personeelsbestand in 2025 onvoldoende in balans is met het veranderende profiel en de toenemende complexiteit van de leerlingpopulatie. Met name op het terrein van auditieve zorg, paramedische ondersteuning en sociaalpsychiatrische begeleiding is sprake van structurele onderbezetting.

Deze situatie vormt een risico voor de kwaliteit, toegankelijkheid en continuïteit van de ondersteuning en vraagt om een herijking van personeelsnormen en een gerichte versterking van multidisciplinaire teams binnen het speciaal en inclusief onderwijs.



Clusters als ordenings- en kwaliteitsprincipe

Om recht te doen aan de diversiteit aan onderwijs- en zorgbehoeften wordt binnen het Nederlands onderwijssysteem (en ook in Caribisch Nederland, voor zover de regelgeving is overgenomen) veelal gewerkt met clusters.

In Curaçao zijn er voornemens de indeling van clusters over te nemen en een indeling van vijf clusters te hanteren, elk met specifieke eisen aan personeel, didactiek, voorzieningen en samenwerking met zorgpartners.

Cluster 1 – Visuele beperkingen

Dit cluster betreft leerlingen die blind of slechtziend zijn.

Onderwijs aan deze doelgroep vraagt om gespecialiseerde ambulante begeleiding, zoals aangeboden door Pro Bista Kòrsou, inclusief advisering aan leraren, ondersteuning bij het gebruik van hulpmiddelen, aanpassing van lesmateriaal en training in braille of vergrotingstechnieken.

Cluster 2 – Auditieve beperkingen en ernstige spraak- en taalmoeilijkheden

Leerlingen die doof of slechthorend zijn of ernstige communicatieve beperkingen hebben, volgen onderwijs in een onderwijs-zorgvoorziening waar communicatie centraal staat. Dit vraagt om gespecialiseerde leraren, logopedisten, audiologen, aangepaste didactiek, kleine groepen en specifieke technische voorzieningen.

De Skol Myrna Dovale van de DOS is een school voor regulier en speciaal onderwijs aan leerlingen met spraak- of taalstoornissen of leerlingen die een combinatie van beperkingen hebben.

Cluster 3 – Lichamelijke en verstandelijke beperkingen en langdurige ziekte

Dit cluster omvat leerlingen met (zeer) ernstige lichamelijke handicaps, verstandelijke beperkingen of meervoudige problematiek. Onderwijs en zorg zijn hier sterk verweven en vereisen intensieve samenwerking met medische en revalidatie-instellingen, gespecialiseerde gebouwen en een hoog personeelsratio.

De Sùr Hedwig school is een voorziening voor leerlingen met een (zeer) ernstige lichamelijke handicap, leerlingen met een verstandelijke beperking (ZMLK – zeer moeilijk lerend), leerlingen met meervoudige beperkingen en leerlingen die langdurig ziek zijn en daardoor speciaal onderwijs of aanpassing nodig hebben. Deze voorziening wordt in nauw samenwerking met de Stichting voor Gehandicapten- en Revalidatiezorg (SGR) en het Curaçao Medical Centrum (CMC) aangeboden door het RKCS.

Daarnaast bieden de Skol Marieta Alberto, Skol Alablanka en Skol Sùr Herman Jozef onderwijs aan zeer moeilijk lerende kinderen.

Cluster 4 – Psychische en ernstige gedragsstoornissen

Leerlingen met psychiatrische problematiek of ernstige gedragsstoornissen (zoals ADHD, autisme of angststoornissen) hebben behoefte aan kleinschalig en sterk gestructureerd onderwijs met intensieve gedrags- en zorginterventies. Dit vraagt om specialistisch personeel, waaronder leraren met expertise in gedragsproblematiek, orthopedagogen, psychologen en maatschappelijk werkers, en om nauwe samenwerking met jeugdzorg en GGZ in een multidisciplinair team. Het onderwijs wordt georganiseerd in kleine groepen, met gerichte gedragsinterventies (zoals PBS) en een veilige, voorspelbare leeromgeving. Daarnaast zijn extra voorzieningen nodig, zoals time-outmogelijkheden, ruimte voor individuele onderwijsprogramma's (IOP) en prikkelarme werkplekken.

Het speciaal onderwijs voor deze doelgroep wordt vaak in combinatie met jeugdzorg aangeboden. In de ideale situatie is er structurele afstemming met jeugdzorg, GGZ en het gezin, met heldere afspraken over taakverdeling en verantwoordelijkheden (school doet onderwijs, zorginstellingen doen behandeling, maar werken samen), eventueel met gebruik van trajectbegeleiders of casemanagers.

Momenteel ontbreken in Curaçao structurele voorzieningen voor deze doelgroep, wat leidt tot onterechte plaatsingen of uitsluiting.

Cluster 5 – Leer- en opvoedingsmoeilijkheden en moeilijk lerende kinderen

Dit cluster omvat leerlingen met leer- en opvoedingsmoeilijkheden en moeilijk lerende kinderen. Onderwijs aan deze doelgroep vereist kleinschaligheid, specialistische begeleiding, gedifferentieerde didactiek en nauwe samenwerking met ouders en zorgpartners.

Het onderwijs aan leerlingen met leer- en opvoedingsmoeilijkheden wordt aangeboden op de Skol Myrna Dovale, de Skol dr. Nelly Winkel, de John F. Kennedyschool en de Divi Divi school. Op een LOM-school werken leraren met speciale scholing in orthopedagogiek en differentiatie, remedial teachers voor individuele leerhulp bij lezen, rekenen en taal, orthopedagogen en psychologen voor diagnostiek, begeleiding en oudergesprekken, maatschappelijk werkers of gezinsbegeleiders voor de koppeling tussen school en thuissituatie, en onderwijsassistenten voor begeleiding in kleine groepjes of één-op-één.

Moeilijk lerende kinderen kunnen terecht bij de dr. I.C. van Houteschool, de M.C. Piarschool, de Skol Marieta Alberto, de Blenchischool, Skol Alablanka, de Frater Evoniusschool en de Broeder Rigobertusschool. Het onderwijs aan deze doelgroep wordt verzorgd door leerkrachten gespecialiseerd in MLK-onderwijs, met kennis van ontwikkelingspsychologie en didactiek voor kinderen met een verstandelijke beperking. Orthopedagogen en psychologen ondersteunen bij ontwikkelingsdiagnostiek en gedragsbegeleiding, onderwijsassistenten bieden extra begeleiding in kleine groepjes of individueel, logopedisten richten zich op taal- en spraakontwikkeling, en soms zijn fysiotherapeuten of ergotherapeuten betrokken bij bijkomende motorische beperkingen. Maatschappelijk werkers ondersteunen ouders en vormen de brug tussen school, gezin en andere hulpverlening.

SPECIALE VOORZIENINGEN

Visuele beperkingen

– Ambulante begeleiding via Pro Bista Kòrsou

Auditieve beperkingen / ernstige spraak- en taalproblemen

– Skol Myrna Dovale (DOS)

Lichamelijke / verstandelijke beperkingen / langdurige ziekte

– Sùr Hedwig school

Leer- en opvoedingsmoeilijkheden (LOM)

– Skol Myrna Dovale
– Skol dr. Nelly Winkel
– John F Kennedyschool
– Divi Divi school

Moeilijk lerende kinderen (MLK)

– dr. I.C. van Houteschool
– M.C. Piarschool
– Skol Marieta Alberto
– Blenchischool
– Skol Alablanka
– Frater Evoniusschool
– Broeder Rigobertusschool

Zeer moeilijk lerende kinderen (ZMLK)

– Skol Marieta Albertoe
– Skol Alablanka
– Skol Sùr Herman Jozef

Bekostiging: randvoorwaarden en eisen

De Inspectie acht voor kwalitatief goed speciaal onderwijs en passende speciale voorzieningen een toekomstbestendig bekostigingsstelsel essentieel, dat inspeelt op veranderende onderwijs- en zorgbehoeften. Een dergelijk stelsel:

- waarborgt het aanbod van basiskwaliteit;
- maakt het mogelijk te voldoen aan de vastgestelde deugdelijkheidseisen;
- voorziet in financiering van onderwijsondersteunende activiteiten;
- sluit aan bij de feitelijke onderwijs- en zorgbehoefte van leerlingen;
- kent een gelijkwaardige bekostiging toe aan openbaar en bijzonder onderwijs;
- garandeert voldoende onderwijsplaatsen voor alle doelgroepen;
- bevordert een doelmatige spreiding van voorzieningen;
- ondersteunt algemeen toegankelijke onderwijsvoorzieningen;
- biedt ruimte voor autonomie en flexibiliteit bij kwaliteitsverbetering;
- waarborgt een structurele en duurzame financiering.

Oordeel van de Inspectie Onderwijs

De Inspectie is van oordeel dat de kwaliteit en toegankelijkheid van het speciaal funderend onderwijs en speciale voorzieningen verbetering behoeven. Zonder stevige wettelijke borging, een samenhangend bekostigingsstelsel en voldoende deskundigheid bestaat het risico dat leerlingen niet tijdig of niet passend worden ondersteund.

Het gebruik van de indeling in vijf clusters is, onder de huidige omstandigheden in Curaçao, gecompliceerd en met ontzettend veel moeite realiseerbaar. De belangrijkste redenen hiervoor zijn:

1. Onvoldoende voorzieningen en personeel: de huidige onderwijsondersteuning voor de verschillende doelgroepen is beperkt of ontbreekt volledig. Daarnaast is er een tekort aan gekwalificeerd personeel voor het speciaal onderwijs, of wordt dit personeel niet aangesteld. Hierdoor kan de noodzakelijke didactische en pedagogische inrichting niet overal worden gerealiseerd.
2. Ontbrekende wettelijke kaders en beleid: stevige wettelijke borging en een samenhangend onderwijsbeleid ontbreken. Het Transitieraamwerk Speciaal Funderend Onderwijs Curaçao geeft bovendien aan dat onduidelijk is welke gevolgen de voorgestelde indiceringsrichtlijnen hebben voor de onderwijspraktijk. Ook het advies van de Raad van Advies wijst op knelpunten in het wetsontwerp, vooral door de financiële beperkingen.
3. Beperkt en verouderd bekostigingsstelsel: het huidige stelsel is onvoldoende flexibel, niet aangepast aan recente onderwijskundige ontwikkelingen en sluit niet aan bij de actuele onderwijsbehoeften.

Inmiddels vindt overleg plaats en zijn er inspanningen waarmee zowel beleidskaders en wettelijke kaders voor het speciaal onderwijs en speciale voorzieningen doorontwikkeld worden. Alle relevante stakeholders, inhoudsdeskundigen en de nodige juridische expertise worden hierbij betrokken. Speciaal onderwijs en speciale voorzieningen staan weer hoog op de agenda.

Conclusie

Het realiseren van inclusief en kwalitatief goed speciaal onderwijs vraagt om structurele keuzes op nationaal niveau. Pas wanneer wetgeving, beleid, bekostiging en uitvoering in samenhang worden ingericht, kan recht worden gedaan aan de diversiteit aan onderwijsbehoeften van kinderen in Curaçao.

Geraadpleegde bronnen

1. Fundashon Inovashon den Enseñansa (2005, 2013). *Beleidsdocumenten arbeidsgericht onderwijs*.
2. Inspectie van het Onderwijs Curaçao (2005). *Reflectie op het geïntegreerd beleidsdocument AGO*.
3. Inspectie Onderwijs Curaçao. *Toezichtbevindingen en rapportages*.
4. Raad van Advies Curaçao (2024). *Advies inzake het ontwerp Landsverordening Speciaal Funderend Onderwijs*.
5. Ledoux, G. (2021). *Wat heeft de invoering van passend onderwijs opgeleverd? Pedagogische Studiën*.
6. Peetsma et al. (2001). *Inclusion in education. Educational Review*.
7. Ministerie van OWCS & SIGE (2019). *Kader voor inrichting arbeidsgericht onderwijs*.
8. Ministerie van OWCS (2020). *Transitiemodel Speciaal Funderend Onderwijs*.



Vitalia

Godfried-Koster

Eksperto den enseñansa spesial ku ta traha pa un direktiva di skol

Inspekshon di enseñansa ta duna hopi importansia na punto di bista i eksperensia di ekspertonan den práktika.

Señora Vitalia Godfried-Koster, ta duna su siguiente punto di bista tokante e situashon den práktika.

1. Mester duna informashon na Papiamentu.

Segun señora Vitalia, e prosedura aktual di atmishon ku ta usa tin sierto elemento ku ta funshoná bon den práktika. Un di esakinan ta e sentralisashon di e proseso mediante un komishon di atmishon, loke ta garantisá mas unidat i konsistensia den evaluashon di alumno. Tambe e uso di un formulario uniforme pa tur direktiva di skol ta yuda pa pone klaridat i struktura den e petishon pa evaluá atmishon i alokashon di alumno.

Sin embargo, tin tambe puntonan ku ta problemátiko. Un problema mayó ta e kantidat grandi di página (48) ku e formulario pa hasi petishon pa evaluashon tin. Esaki ta hasi e proseso hopi kompliká i pisá pa skol i mayor. Ademas, e echo ku e formulario ta solamente disponibel na hulandes ta forma un barera pa hopi mayor ku idioma prinsipal ta Papiamentu. Esaki ta limitá e kompreshon di e informashon i ta afektá e transparensia di e prosedura.

Segun señora Vitalia, ta krusial pa informashon ta disponibel na Papiamentu, pa garantisá transparensia pa públiko en general, mayor i e diferente grupo di enfoke. E ta rekomendá pa hasi mas uso di medio di komunikashon pa informá mayor i pa promové mas transparensia den komunidat. Un otro sugerensia ta mas interkambio entre skolnan, mas fleksibilidat den e término pa entrega dokumentonan na e komishon di atmishon, un registrashon sentral di alumnonan ku nesidat spesial i un kolaborashon mas struktural ku instansianan di kuido.

Pa mehorá e kalidat di e sistema, e eksperto ta insistí ku, na promé lugá, ta indispensable usa Papiamentu pa duna informashon. Esaki lo kontribuí na mas transparensia i un mihó kompreshon di e informashon serka mayor. Mester tene kuenta ku tin un grupo di mayor ku tin nesidat spesial i ku ta rekerí mas tempu i energia pa por duna nan e splikashon adekuá.

Finalmente, e ta proponé pa desaroyá un formulario di atmishon na Papiamentu i minimalisá e kantidat di página. Mester limitá e petishon di informashon na loke ta realmente relevante pa e evaluashon di atmishon. Di e manera aki ta hasi e prosedura mas aksesibel, efisiente i hustu pa tur partido involví.

2. Kambia e aserkamentu den lei i maneho.

Segun señora Vitalia, tin diferente punto di atenshon ku ta urgente pa atendé den término korto. Na promé lugá, e ta indiká ku ta nesario adaptá e sistema di finansiamentu di enseñansa spesial. For di ora un mucha ta den enseñansa spesial, no ta ofresé e mesun nivel di kuido i enseñansa manera den un skol regular. E sistema aktual di finansiamentu ta pone ku no ta tur ora por duna kuido, guía i un programa personifiká na e alumno. Esaki ta pone preshon riba skolnan i personal. Pa e motibu aki mester revisá e sistema di finansiamentu.

Ademas, señora Vitalia ta pone énfasis riba e importansia di rekapsitá personal di skol riba konosementu di trastorno di siña i komportashon. Ta nesario pone mas atenshon riba e meta di enseñansa i fortalese e kolaborashon entre e diferente tipo di enseñansa, pa asina por garantisá un mihó kontinuidat den guía i sosten di alumno.

Señora Vitalia ta indiká tambe ku ta importante definí bon kla kua maestro ta kualifiká pa traha den kada tipo di enseñansa. Ademas e ta rekomendá pa fortalese e kolaborashon entre skol di fundeshi i skol di enseñansa spesial, por ehèmpel mediante reunion di traspaso, pa fasilitá un transishon mas suave i mas struktural pa e alumno.

Segun señora Vitalia, tambe ta nesario traha mas sistemátikamente ku e profil di alumno, pa asina por adaptá e enseñansa mihó na e nesidat individual di kada mucha.

Na mes momento, e ta indiká ku ta mester splika mas bon na e públiko en general kiko ta enseñansa spesial i kiko ta su balor pa e desaroyo integral di e mucha, pa asina krea mas kompreshon i sosten den komunidad.

Den su evaluashon di e situashon aktual, señora Vitalia ta señalá ku e kuadro di lei i maneho ku ta vigente no ta ofresé sufisiente aserkamentu a base di nesesidat pedagógiko. Pa e motibu aki, den práktika skolnan ta haña nan mes obligá pa buska solushonnan kreativo. Hopi bia ta hasi uso di sosten i ayudo pafó di skol pa por kumpli ku e nesesidat básiko di un alumno den enseñansa spesial. Kada tipo di skol spesial, segun e, ta krea espasio sigur i ta personifiká programa di enseñansa pa adaptá na e alumno ku nan ta sirbi.

Señora Vitalia ta sostené ku ta urgente desaroyá un kuadro di lei i maneho nobo ku ta basá riba e situashon real den práktika. Lei i maneho mester por kondusí na un sistema di sosten ku ta tuma na kuenta e nesesidat sosial i emoshonal di e alumno, e fasilidatnan nesesario i e kapasidat di personal. Sin un kuadro di lei i maneho adekuá, e kalidat i e kontinuidat di enseñansa spesial ta keda na peliger.

Ademas, e ta indiká ku ta importante ku e infrastruktura di skolnan por ofresé e espasio físiko korekto i tin e fasilidatnan nesesario pa garantisá enseñansa di kalidat. Segun e, mester krea e kondishonnan apropiá i no keda improvisá kada bes ku un problema ta presentá.

Finalmente, señora Vitalia ta insistí riba e nesesidat di kambia e aserkamentu aktual di tipo “top-down” pa un modelo den kual tur partido ta envolví, ta topa otro di un manera mas profeshonal, basá riba diálogo i rèspèt mutuo. Segun e, solamente asina por logra un sistema di enseñansa spesial ku ta mas humano, efisiente i orientá riba e interes i desaroyo di e mucha.

3. Posishoná enseñansa práktiko.

Segun señora Vitalia, e funshonamentu di enseñansa orientá riba trabou (AGO) den práktika ta presentá tantu posibilidat komo limitashon serio. Segun e kuadro di lei aktual, ta realisá e traspaso pa AGO pa medio di un rapòrt di desaroyo personal di alumno (onderwijskundig rapport), i formalmente tin espasio pa trayektonan personalisá den e sistema. Sin embargo, den práktika e sistema di finansiamentu no ta fasilítá e tipo di trayekto personalisá ku hopi alumno mester. Komo konsekuensia, den AGO no semper ta posibel kontinuá e atenshon individual ku e mucha ta rekerí, loke ta limitá e efekto di e modelo di enseñansa.

Pa mehorá e situashon, señora Vitalia ta presentá un kantidat di sugerensia. Na promé lugá, e ta indiká ku mester evaluá e durashon di AGO — ku ta di kuater aña —, spesialmente pa muchanan ku ta dreña ku 13 aña. Segun e, e grupo aki no semper ta kla pa dreña direktamente den e trayekto. Pa alumnonan ku ta dreña mas yòn, mester konsiderá seriamente e posibilidat pa inkluí un periodo di stazje despues di e kuater aña di formashon. Ademas, e ta rekomendá pa definí bon kla e profil di e alumno

na final di enseñansa orientá riba trabou. Sea ta prepará e alumno pa sigui riba nivel 1 di SBO òf direktamente pa e merkado laboral. Asina ta duna mas klaridat riba e meta final di AGO.

Segun señora Vitalia, ta importante ku kada skol di AGO keda relativamente chikí, ku su propio personal fiho, pa por krea un kultura di skol ku ta adaptá mihó na e tipo di alumno ku ta atendé. E kultura di kada skol di AGO, segun Vitalia, mester ta basa riba e karakteristiká i nesesidat di e grupo di alumno ku e skol ta sirbi.

Tambe e ta pone énfasis riba e nesesidat di usa métodonan adaptá den AGO, ku ta korespondé mihó na estilo di siña i e kapasidat di e alumno. E ta proponé pa traha mas ku maestronan ku ta diplomá pa traha den skol básiko pa duna sierto materia, pa asina garantisá kalidat pedagógiko i kontinuidat den e enseñansa.

Finalmente, señora Vitalia ta proponé un kambio den e nòmber di e tipo di enseñansa, pa reflehá e kontenido i e propósito di nan funshon mas mihó. E ta proponé pa kambia e nòmber ‘AGO’ pa ‘Enseñansa Práktiko Avansá’, pa reflehá e nivel i e karakter di e enseñansa mas mihó. Banda di esaki e ta rekomendá pa kambia skol di ‘MLK’ pa skol pa ‘Enseñansa Práktiko di Fundeshi’, pa duna mas klaridat i konsistensia den e diferente nivel di enseñansa práktiko. Segun e, ta importante pa fortalecé e posishon i e balor di enseñansa práktiko den e sistema enseñansa.

Informashon i

formulario na

Papiamentu pa tur

hende komprondé

kiko ta enseñansa

spesial.



Elke minuut telt

Onderwijstijd en benutting in het funderend onderwijs

De resultaten van het funderend onderwijs hangen nauw samen met de wijze waarop het onderwijs is ingericht en met de manier waarop de beschikbare onderwijstijd op school wordt benut. Artikel 9, vierde lid, van de Landsverordening funderend onderwijs benadrukt dat scholen verantwoordelijk zijn voor een doelmatige inrichting van het onderwijsleerproces. Onderwijstijd is daarbij niet slechts een organisatorisch gegeven, maar vormt de tijd waarin leerlingen daadwerkelijk leren, zich ontwikkelen en vaardigheden verwerven.

Veel scholen in het door de overheid bekostigd funderend onderwijs geven aan tevreden te zijn over hun onderwijsresultaten. Tegelijkertijd signaleren enkele scholen en hun schoolbesturen zorgen over het niveau van technisch en begrijpend lezen, rekenen, taalontwikkeling, woordenschat en motorische vaardigheden van leerlingen. Deze zorgen worden in de praktijk vaak geduid als 'leerachterstanden'. Daarnaast geven ouders aan dat zij een hoge belasting ervaren door de hoeveelheid huiswerk en voorbereiding op toetsen, waardoor een deel van het leren verschuift van school naar thuis of naar externe huiswerkbegeleiding.

In de dagelijkse praktijk wordt de onderwijstijd op veel scholen benut tussen ongeveer 7.30 en 12.30 uur. Binnen deze tijd zijn pauzemomenten opgenomen die per cyclus verschillen.

**De efficiëntie van
de onderwijstijd
wordt in belangrijke
mate bepaald door
de mate waarin
leerlingen tijdens
onderwijsactivitei-
ten actief denken,
handelen en
reflecteren.**

De Inspectie constateert dat leerlingen in verschillende groepen structureel minder onderwijstijd ontvangen dan beoogd, wat de ruimte voor brede ontwikkeling onder druk zet. Deze constatering vormde aanleiding voor een verdiepend inspectieonderzoek naar de vraag hoe efficiënt de onderwijstijd wordt benut op bekostigde scholen voor funderend onderwijs.

Theoretische grondslag

Het funderend onderwijs is ingericht als ontwikkelingsgericht onderwijs. Binnen deze benadering staat de ontwikkeling van de leerling centraal en is het onderwijsleerproces gericht op het verwerven van kennis, vaardigheden en attitudes. De leraar speelt hierin een sleutelrol door het pedagogisch-didactisch handelen zodanig vorm te geven dat leerlingen actief betrokken zijn bij hun eigen leerproces.

Leren is in essentie een cognitief proces. Het betreft mentale activiteiten waarmee leerlingen informatie opnemen, verwerken, opslaan en toepassen. Deze processen zijn niet direct zichtbaar, maar kunnen worden afgeleid uit het gedrag van leerlingen tijdens leeractiviteiten. De mate waarin leerlingen actief deelnemen aan leeractiviteiten is bepalend voor de diepgang en duurzaamheid van het leren.

Een belangrijk uitgangspunt binnen ontwikkelingsgericht onderwijs is interactief en actief leren. Bij actief leren nemen leerlingen een actieve rol in door bijvoorbeeld vragen te stellen, uit te leggen, te onderzoeken, samen te werken, te reflecteren en geleerde kennis toe te passen. Wanneer leerlingen voornamelijk passief deelnemen – bijvoorbeeld door alleen te luisteren, kijken of herhalen – is doorgaans meer tijd nodig om dezelfde leerdoelen te bereiken.

Daarnaast is het volgen van de ontwikkeling van de leerling een essentieel onderdeel van het onderwijsleerproces. Door leerlingen inzicht te geven in wat zij al beheersen en wat de volgende stap in hun ontwikkeling is, kan de leraar de instructie afstemmen op de zone van naaste ontwikkeling. Toetsen, evalueren en reflecteren zijn hierbij geen afsluitende activiteiten, maar vormen een integraal onderdeel van het leerproces of een onderwijsactiviteit.

Vanuit dit theoretisch perspectief hanteert de Inspectie Onderwijs het uitgangspunt dat de benutting van onderwijstijd efficiënt is wanneer leerlingen gedurende het grootste deel van de lestijd actief deelnemen aan hun eigen leerproces. Actief leren draagt bij aan dieper begrip, betere kennisopslag en grotere toepasbaarheid van wat geleerd wordt. Dit kan leiden tot betere leerresultaten, minder noodzaak voor extra oefening buiten schooltijd en een evenwichtiger belasting van leerlingen en ouders.

Actief leren als kwaliteitsnorm

Actief leren wordt door de Inspectie Onderwijs beschouwd als een essentiële kwaliteitsnorm binnen het funderend onderwijs. Het stimuleren van actief leren is primair de verantwoordelijkheid van de leraar en vraagt om een doelbewuste inrichting van het onderwijsleerproces met interactieve en activerende werkvormen. Daarbij wordt niet volstaan met het overdragen van kennis, maar worden leerlingen uitgedaagd om actief te denken, te handelen en te reflecteren.

Onderzoek en onderwijskundige theorie laten zien dat actief leren in de regel efficiënter is dan passief leren. Bij passief leren, zoals uitsluitend luisteren naar uitleg of het lezen van teksten zonder verdere verwerking, blijft informatie vaak oppervlakkig hangen. Actief leren daarentegen vraagt van leerlingen dat zij de leerstof bewerken, bijvoorbeeld door samen te vatten, toe te passen, uit te leggen of te bediscussiëren. Hierdoor leggen

zij verbindingen met bestaande kennis, wat leidt tot een diepere verwerking van informatie. Een belangrijk gevolg hiervan is een betere opslag van kennis in het langetermijngeheugen. Leerlingen die actief met leerstof bezig zijn, onthouden informatie niet alleen beter, maar kunnen deze ook gemakkelijker terughalen en toepassen. Dit draagt bij aan duurzamer leren en vermindert de noodzaak van herhaalde instructie of extra oefening buiten schooltijd.

Daarnaast bevordert actief leren het vermogen van leerlingen om kennis toe te passen in nieuwe situaties. Het onderwijs richt zich dan niet uitsluitend op wat leerlingen leren, maar ook op hoe zij die kennis kunnen gebruiken. Dit versterkt het probleemoplossend vermogen, stimuleert kritisch denken en vergroot de transfer van geleerd materiaal naar de praktijk.

Actief leren heeft ook een belangrijke metacognitieve component. Leerlingen worden zich bewuster van hun eigen leerproces en leren reflecteren op hun begrip en strategieën. Door vragen te stellen als “Begrijp ik dit?” of “Wat heb ik nodig om verder te komen?”, kunnen zij hiaten sneller herkennen en hun leerstrategie bijsturen. Dit vergroot hun zelfstandigheid en eigenaarschap over het leren.

Passief leren kan binnen het onderwijsleerproces wel degelijk een functie hebben, met name bij het eerste contact met nieuwe informatie. Een uitleg, lezing of instructievideo kan dienen als startpunt om basiskennis over te dragen. Passief leren wordt echter pas effectief wanneer het wordt gevolgd door actieve verwerking. Zonder deze vervolgstap gaat een groot deel van de aangeboden kennis snel verloren.

De Inspectie Onderwijs hanteert daarom als uitgangspunt dat onderwijstijd efficiënt wordt benut wanneer leerlingen gedurende het grootste deel van de lestijd actief betrokken zijn bij hun leerproces. Actief leren draagt bij aan dieper begrip, betere retentie en grotere toepasbaarheid van kennis. Daarmee vormt het een essentieel element voor kwaliteitsvol en ontwikkelingsgericht onderwijs binnen het funderend onderwijs.

Actief leren versus passief leren

ASPECT	ACTIEF LEREN	PASSIEF LEREN
ROL VAN DE LEERLING	Leerling handelt en denkt actief	Leerling ontvangt informatie
VERWERKING	Diepe cognitieve verwerking	Oppervlakkige verwerking
GEHEUGEN	Lange termijnopslag	Korte termijnopslag
BEGRIP	Inzicht en toepassing	Herkennen en reproduceren
TRANSFER	Toepasbaar in nieuwe situaties	Beperkte toepasbaarheid
METACOGNITIE	Reflectie op leren	Nauwelijks reflectie
LEEROPBRENGST	Duurzaam en effectief	Tijdelijk en beperkt
WERKVORMEN	Interactief en activerend	Instructief en eenrichtingsverkeer

Resultaten

Om inzicht te krijgen in de wijze waarop onderwijstijd in de praktijk wordt benut, heeft de Inspectie Onderwijs waarnemingen uitgevoerd in groepen binnen het funderend onderwijs. Deze observaties vonden plaats in het schooljaar 2024–2025 en 2025–2026 en zijn uitgevoerd door inspecteurs tijdens onaangekondigde schoolbezoeken. Per school zijn meerdere groepen geobserveerd, waardoor een beeld is verkregen van het dagelijks onderwijsleerproces.

**Actief leren draagt
bij aan dieper
verwerking, beter
inzicht en ruime
toepasbaarheid van
het geleerde.**

Tijdens de observaties is gekeken naar het type leeractiviteiten dat leerlingen uitvoeren. Daarbij is onderscheid gemaakt tussen activiteiten waarbij leerlingen actief deelnemen aan hun eigen leerproces, activiteiten met een overwegend passieve deelname en momenten van toetsen, evalueren en reflecteren gedurende de waargenomen onderwijstijd. Daarnaast is ook de tijd waarin leerlingen niet deelnemen aan onderwijsactiviteiten geregistreerd, de onbenutte tijd.

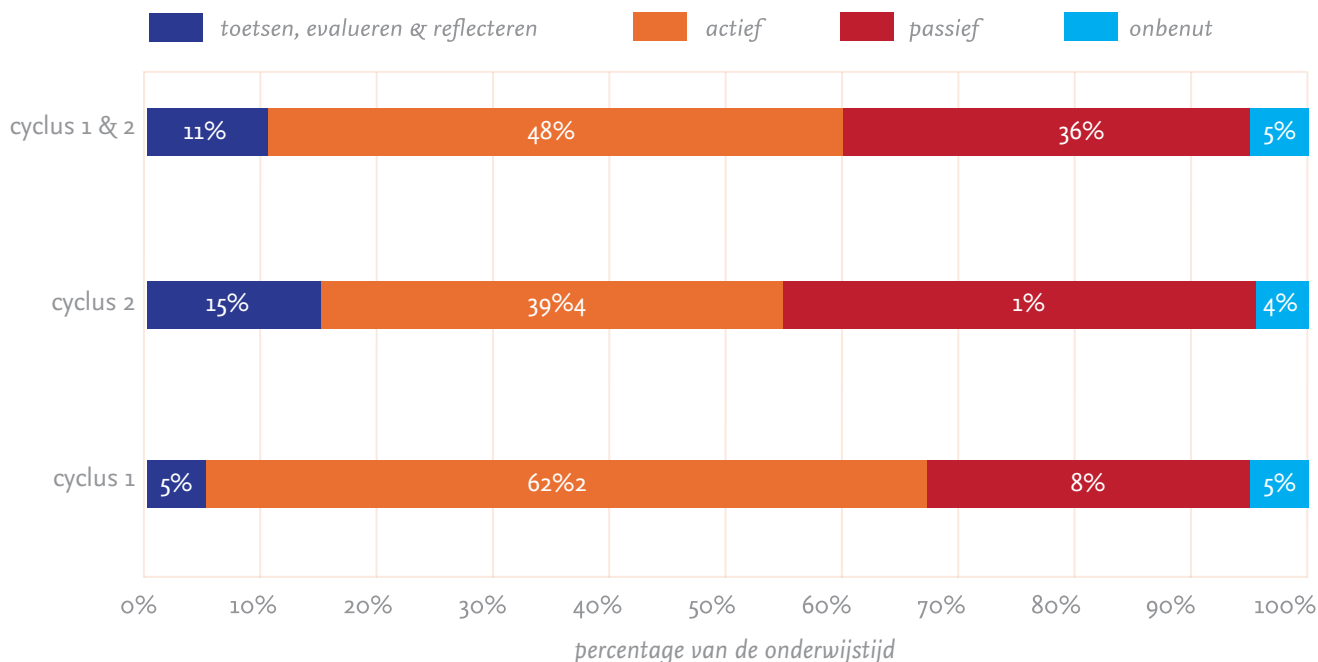
Voor elk bezoek is vastgesteld welk deel van de waargenomen onderwijstijd aan deze categorieën werd besteed. Door de waarnemingen van alle bezoeken samen te nemen, is een algemeen beeld ontstaan van de verdeling van de onderwijstijd binnen het funderend onderwijs. Dit is een algemene indruk van hoe de lestijd in de praktijk wordt ingevuld.

Naast de verdeling van de onderwijstijd is specifiek gekeken naar de inzet van interactieve en activerende werkvormen. Daarbij is vastgesteld in welk percentage van de waargenomen onderwijsactiviteiten deze werkvormen 50% of meer van de tijd werden toegepast.

De Inspectie hanteert hierbij als kwaliteitsnorm dat in minimaal 80% van de waargenomen onderwijsactiviteiten (observatiemomenten) meer gebruik wordt gemaakt van interactieve en/of activerende werkvormen.

In dit onderzoek is er bewust voor gekozen de observaties te beperken tot de inrichting van het onderwijsleerproces en het leergedrag van leerlingen. De koppeling met de kern- en tussendoelen van het funderend onderwijs en de competenties van de leraar zijn in deze fase buiten beschouwing gelaten. Daarmee ligt de focus nadrukkelijk op de benutting van onderwijstijd en de mate waarin het onderwijs leerlingen activeert.

Grafiek 1 Verdeling van de totaal geobserveerde onderwijstijd in categorieën.





Analyse van de observatieresultaten

De verdeling van de geobserveerde onderwijstijd laat zien hoe leerlingen tijdens onderwijsactiviteiten bezig waren: actief, passief, met toetsen of helemaal niet.

In cyclus 1 waren leerlingen het vaakst actief in hun leerproces. 62% van de tijd werd gebruikgemaakt van activerende werkvormen, waarbij leerlingen bijvoorbeeld uitleg gaven, opdrachten maakten of samenwerkten. 28% van de tijd waren leerlingen meer passief, bijvoorbeeld doordat zij naar uitleg van de leraar luisterden. Ongeveer 5% van de tijd werd besteed aan toetsen en evalueren en nog eens 5% van de tijd werd niet benut.

In cyclus 2 verandert dit beeld. Leerlingen waren minder vaak actief in hun leerproces dan in cyclus 1. 39% van de tijd waren leerlingen actief bezig, terwijl zij 41% van de tijd meer passief deelnamen, bijvoorbeeld door te luisteren naar uitleg. 15% van de tijd ging naar toetsen en evalueren en 4% van de tijd werd niet benut.

Wanneer cyclus 1 en 2 samen worden bekeken, blijkt dat leerlingen 48% van de tijd actief waren in hun leerproces en 36% van de tijd passief deelnamen. 11% van de tijd werd besteed aan toetsen en evalueren en 5% van de tijd bleef onbenut. Dit betekent dat leerlingen in cyclus 1 vaker actief deelnamen aan mentale activiteiten waarbij zij informatie opnemen, verwerken, opslaan en toepassen. In cyclus 2 waren leerlingen vaker aan het luisteren, kijken of herhalen en namen zij dus passief deel aan leeractiviteiten.

De tijd waarin leerlingen niet betrokken zijn bij onderwijsactiviteiten (onbenut) is in alle cycli laag. Dit bevestigt dat de meeste onderwijstijd wordt benut.

Toelichting vanuit kwaliteitsnorm actief leren

Wanneer deze resultaten worden afgezet tegen de door de Inspectie gehanteerde kwaliteitsnorm — waarin wordt uitgegaan van het structureel inzetten van interactieve en activerende werkvormen — ontstaat een genuanceerd beeld. Met name in cyclus 1 wordt deze norm in ruime mate benaderd. In cyclus 2 daarentegen verschuift het onderwijsleerproces zichtbaar richting meer passieve werkvormen. Dit betekent dat leerlingen, juist in de fase waarin voorbereiding op vervolgonderwijs plaatsvindt, minder vaak actief worden aangesproken op hun denk- en leerproces.

De resultaten wijzen er daarmee op dat de uitdaging voor scholen ligt in het verhogen van de totale leertijd en in het anders benutten van de beschikbare onderwijstijd.

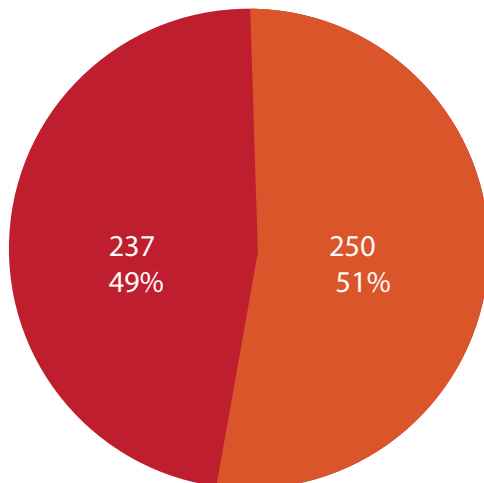
Een verdere verschuiving van passieve naar actieve leeractiviteiten, met name in cyclus 2, kan bijdragen aan dieper leren, betere kennisverankering en een sterkere aansluiting op het vervolgonderwijs.

Vergelijking cyclus 1 met cyclus 2 en toelichting

In vergelijking met cyclus 1 is in cyclus 2 sprake van een verschuiving van actieve naar passieve leeractiviteiten en een indicatie voor toename van tijd voor het schriftelijk toetsen. Juist in deze fase, waarin leerlingen zich voorbereiden op de overstap naar het voortgezet onderwijs, neemt het aandeel actief leren af. Dit staat op gespannen voet met het ontwikkelingsgerichte karakter van het funderend onderwijs en met de door de Inspectie gehanteerde kwaliteitsnorm waarin interactieve en activerende werkvormen centraal staan.

De resultaten maken duidelijk dat de kernopgave voor cyclus 2 ligt in het organiseren van meer onderwijstijd, en in het anders benutten van de beschikbare lestijd. Een hernieuwde focus op actief leren, ook in de bovenbouw, is noodzakelijk om diepgaand leren, eigenaarschap en een betere aansluiting op het vervolgonderwijs te realiseren.

Grafiek 2 Actief leren in het funderend onderwijs.



Analyse van de inzet van actief leren

De resultaten laten in grafiek 2 zien dat 250 keer het gebruik van interactieve en/of activerende werkvormen het meest (50% of meer van de tijd) is waargenomen. Dit is 51% van de in totaal 487 geobserveerde onderwijsactiviteiten. In 49% van de observaties is een instructief éénrichtingsverkeer aanpak het meest waargenomen.

- interactieve en/of activerende werkvormen het meest waargenomen.
- instructief éénrichtingsverkeer aanpak het meest waargenomen.

Conclusie

De vraag hoe efficiënt de onderwijstijd wordt benut op de bekostigde scholen voor funderend onderwijs raakt direct aan de kwaliteit van het onderwijsleerproces. Binnen het toezicht- en waarderingskader van de Inspectie Onderwijs vormt dit één van de kwaliteitsindicatoren binnen het domein onderwijsleerproces, waarbij als norm geldt dat in minimaal 80% van de waargenomen onderwijsactiviteiten interactieve en/of activerende werkvormen worden ingezet.

Uit de observaties blijkt dat de kwantitatieve benutting van onderwijstijd over het algemeen op orde is. Op scholen zijn leerlingen gedurende een groot deel van de lestijd bezig met leren. De kernvraag is echter niet hoeveel tijd wordt benut, maar hoe deze tijd wordt ingevuld. De efficiëntie van onderwijstijd wordt in dit geval bepaald door de mate waarin leerlingen actief betrokken zijn bij hun eigen leerproces.

Op basis van het gemiddeld aandeel actief leren en de vergelijking met de gehanteerde kwaliteitsnorm, kan worden geconcludeerd dat de onderwijstijdsbenutting als geheel redelijk tot voldoende is. De norm van 80% is weliswaar met deze observaties niet gehaald. Dit betekent dat actief leren wel aanwezig is, maar vaak nog niet consequent en systematisch werd waargenomen.

**De kernvraag is
echter niet hoeveel
tijd wordt benut,
maar hoe deze tijd
wordt ingevuld.**

Beantwoording van de onderzoeksvraag

De onderwijstijdsbenutting op de bekostigde scholen voor funderend onderwijs is overwegend efficiënt in kwantitatieve zin, maar kwalitatief wisselend per cyclus. De belangrijkste ontwikkelopgave ligt in het vergroten van de beschikbare onderwijstijd, en in het versterken van de didactische kwaliteit van de lestijd, met actief leren als structureel uitgangspunt in alle groepen.

Nadere toelichting: onderwijstijd en ontwikkelopgave

De Inspectie Onderwijs constateert dat scholen voor funderend onderwijs niet voldoen aan artikel 9 lid 4 van de Landsverordening funderend onderwijs, waarin is vastgelegd dat het onderwijs zodanig wordt ingericht dat:

- a. de leerlingen in de eerste cyclus ten minste 4000 uren onderwijs en in de tweede cyclus ten minste 4400 uren onderwijs ontvangen;
- b. de leerlingen binnen een tijdvak van 8 aaneensluitende jaren de school kunnen door-lopen, en
- c. bij een schooltijd van meer dan 2 uren een pauze wordt gehouden van ten minste 15 minuten en tussen de ochtend- en middagschooltijd een pauze van ten minste 1 uur.

Sinds de invoering van het funderend onderwijs in 2002 zijn de aanvangs- en eindtijden van de schooldag ongewijzigd gebleven. De meeste scholen starten om 7.30 uur en eindigen om 12.30 uur. Binnen deze beperkte schooldag is de feitelijke onderwijstijd verder gereduceerd door de inrichting van pauzemomenten. In cyclus 1 en 2 bedraagt de pauzetijd 30 minuten per dag. In groep 1 en 2 hebben leerlingen dagelijks één uur pauze, bestaande uit een eetpauze en een speelpauze van elk 30 minuten. Deze inrichting leidt ertoe dat leerlingen structureel minder onderwijstijd ontvangen dan beoogd.

Concreet betekent dit dat leerlingen in groep 1, 2 en in de groepen 5 tot en met 8 structureel circa twee uur minder onderwijstijd per week aangeboden krijgen. In de groepen 3 en 4 bedraagt dit tekort ongeveer anderhalf uur per week. Tegelijkertijd blijkt dat kleuters onvoldoende tijd hebben om tot vrij spel te komen en dat leerlingen in hogere groepen onvoldoende pauzemomenten hebben om fysiek en mentaal te herstellen.

Deze structurele beperking van de beschikbare onderwijstijd vormt een belangrijk contextueel gegeven bij de interpretatie van de onderzoeksresultaten. Zij kan mede verklaren waarom scholen een relatief groot beroep doen op huiswerk en waarom ouders in toenemende mate gebruikmaken van huiswerkbegeleiding. Onderwijstijd die binnen school ontbreekt, lijkt daarmee deels te worden gecompenseerd buiten schooltijd.

Integrale ontwikkelopgave

De bevindingen uit dit onderzoek maken duidelijk dat de ontwikkelopgave voor het funderend onderwijs niet eenzijdig is. De Inspectie concludeert dat de verbetering van de onderwijstijd tweeledig van aard is:

1. Vergroting en herinrichting van de beschikbare onderwijstijd;

De huidige schooltijden bieden structureel onvoldoende ruimte om het ontwikkelingsgerichte karakter van het funderend onderwijs volledig te realiseren. Zonder aanpassing van aanvangs- en eindtijden blijft het risico bestaan dat leerlingen te weinig tijd krijgen voor leren, oefenen, spel en herstel.

2. Versterking van de didactische kwaliteit van de lestijd;

Tegelijkertijd blijkt uit de observaties dat de beschikbare onderwijstijd niet altijd optimaal wordt benut. Met name het aandeel actief leren is in veel gevallen onvoldoende. Zonder versterking van de didactische kwaliteit zal een uitbreiding van onderwijstijd slechts beperkt effect hebben.

De Inspectie benadrukt dat vergroting van onderwijstijd zonder kwaliteitsverbetering onvoldoende is, maar dat kwaliteitsverbetering binnen structureel te weinig onderwijstijd eveneens tekortschiet. Alleen een samenhangende aanpak, waarin zowel de kwantitatieve als de kwalitatieve aspecten van onderwijstijd worden aangepakt, kan leiden tot een duurzame verbetering van het onderwijsleerproces.

Discussie

Dit onderzoek biedt inzicht in de wijze waarop onderwijstijd op bekostigde scholen voor funderend onderwijs wordt benut. Daarbij is het van belang te benadrukken dat de bevindingen zijn gebaseerd op momentopnames tijdens onaangekondigde observaties. De resultaten zijn daarmee indicatief van aard en niet bedoeld als absolute of uitputtende oordelen over het funderend onderwijs.

Juist daarom ligt er een duidelijke verantwoordelijkheid bij het bevoegd gezag en de schoolleiding om continu zicht te houden op de kwaliteit van de onderwijstijdbenutting en om deze, waar nodig, te kunnen verantwoorden en toelichten. Tijdens de bespreking van de observatieresultaten heeft de Inspectie Onderwijs steeds erkend dat schoolbesturen en schoolhoofden de primaire deskundigen zijn in de dagelijkse onderwijspraktijk. Zij zijn bij uitstek in staat om toe te lichten hoe zij, ook wanneer wordt afgeweken van de in de Landsverordening funderend onderwijs voorgeschreven onderwijstijd, toch streven naar een doelmatige en kwalitatief verantwoorde inrichting van het onderwijsleerproces.

Focus van het onderzoek en vervolgstappen

In deze onderzoeksfase heeft de Inspectie Onderwijs zich primair gericht op het didactische aspect van onderwijstijdbenutting, met als doel een oordeel te kunnen vormen over de mate waarin de beschikbare tijd efficiënt wordt ingezet. Daarbij stond het aandeel actief leren centraal, als kwaliteitsindicator binnen het domein onderwijsleerproces. In een volgende fase zal het onderzoek worden verdiept door ook het onderwijsaanbod expliciet te betrekken. Daarbij zal worden onderzocht in hoeverre het onderwijs dat gedurende de beschikbare onderwijstijd wordt aangeboden daadwerkelijk gericht is op:

1. de kerndoelen van het funderend onderwijs;
2. de stimulering van talentontwikkeling;
3. de ontwikkeling van sociale competenties;
4. de ontwikkeling van leerstrategieën en (meta)cognitieve vaardigheden;
5. de beroepsoriëntatie;
6. de oriëntatie op vervolgonderwijs

Deze verbreding maakt het mogelijk om niet alleen de vorm van het onderwijsleerproces te beoordelen, maar ook de inhoud daarvan. Op basis hiervan kan worden vastgesteld of leraren de leerstof beheersen, of passende (digitale) leermiddelen worden ingezet en of toetsen en evaluaties doelmatig worden gebruikt.

Toetsen, reflecteren, evalueren en huiswerk

De Inspectie constateert dat het beleid rond toetsen, reflecteren, evalueren en huiswerk in het funderend onderwijs verdere ontwikkeling behoeft. Het is urgent dat scholen beter worden gefaciliteerd bij het ontwikkelen en implementeren van een samenhangend beleid hiervoor. Toetsen, reflecteren en evaluaties dienen niet los te staan van het onderwijsleerproces, maar hier integraal onderdeel van te zijn en expliciet verbonden te worden aan de kern- en tussendoelen van het funderend onderwijs.

Daarnaast is het van belang dat toetsen, reflecteren en evaluaties zicht geven op de brede ontwikkeling van de leerling, waaronder de algemene cognitieve ontwikkeling, de taal- en rekenvaardigheden, de sociaal-emotionele ontwikkeling en de motorische ontwikkeling. In de praktijk ervaren ouders en leerlingen op sommige scholen een hoge belasting door schriftelijke toetsen en huiswerk, wat wijst op de noodzaak om deze onderdelen in samenhang te herijken.

Scholen signaleren daarbij knelpunten, zoals de taalvaardigheid van zowel leerlingen als leraren bij de constructie en afname van schriftelijke toetsen. Ook wordt vastgesteld dat er vaak een sterke nadruk ligt op cijfers en eindresultaten, terwijl het leerproces zelf minder aandacht krijgt. Leraren geven aan dat kennis over constructie van toetsen en evaluaties beperkt is en dat zij sterk leunen op methodegebonden toetsen en verouderd toetsmateriaal. Dit belemmert de ontwikkeling van een eigentijds en ontwikkelingsgericht toetsbeleid.

De Inspectie Onderwijs ziet kansen in het breder inzetten van alternatieve formatieve toetsing, zoals mondelinge toetsen, performance assessments, praktische opdrachten en systematische observaties. Deze vormen van formatieve toetsen doen recht aan actief leren, omdat hiermee de leerling zicht krijgt op eigen leerproces en deze dan kan aansturen. Tegelijkertijd blijkt dat er weinig eenduidigheid bestaat over faciliteiten voor zorgleerlingen en aangepaste toetsvormen, en dat de mogelijkheden voor differentiatie in toetsmomenten en het gebruik van digitale middelen voor zelftoetsen en zelfevaluatie beperkt zijn.

Pedagogisch-didactische uitgangspunten en contextfactoren

De efficiëntie van onderwijstijdbenutting wordt in sterke mate bepaald door de pedagogisch-didactische uitgangspunten, het onderwijsbeleid en het professionaliseringsbeleid van het schoolbestuur. Over de hele linie is waargenomen dat het onderwijs in veel gevallen overwegend leraar-gestuurd is. Daarnaast spelen kenmerken van de leerlingenpopulatie en de sociaal-culturele context een rol, zoals motivatie, houding ten opzichte van leren, instructietaal en de stimulering van taal- en cognitieve ontwikkeling in de thuissituatie.



Hoewel deze factoren verschillen per school en schoolbestuur, ontslaan zij het bevoegd gezag niet van de verantwoordelijkheid om te zorgen dat de kwaliteit van het onderwijs ongeacht context of achtergrond aan de geldende normen voldoet. Bestuurlijk handelen dient te allen tijde gericht te zijn op kwaliteitszorg en het realiseren van gelijke onderwijskansen.

Rol van de Inspectie

De Inspectie Onderwijs zal de uitvoering van de interne kwaliteitszorg door schoolbesturen blijven monitoren. Daarbij wordt gewerkt vanuit het principe *comply or explain*. Van schoolbesturen wordt verwacht dat zij de verantwoordelijkheid nemen voor naleving van wet- en regelgeving, beleidsregels en kwaliteitsnormen, en dat zij hun beleid, processen en handelen hierop inrichten.

Wanneer naleving (nog) niet volledig mogelijk is, krijgen schoolbesturen en scholen de ruimte om dit te onderbouwen en toe te lichten. Deze benadering veronderstelt een actieve en reflectieve houding van het bevoegd gezag, waarin verantwoording, transparantie en continue verbetering centraal staan.

Reacties van schoolbesturen en interpretatie

In het kader van dit onderzoek heeft de Inspectie Onderwijs schoolbesturen en schooldirecties expliciet de ruimte geboden om te reageren op de bevindingen en resultaten. Deze reacties zijn meegenomen in de rapportage en vormen een belangrijk onderdeel van de interpretatie van de resultaten per schoolbestuur. De Inspectie beschouwt schoolbesturen en schoolleiders nadrukkelijk als professionele gesprekspartners en deskundigen in de onderwijspraktijk, die hun keuzes kunnen verantwoorden en toelichten.

De reactie van het bevoegd gezag is van belang in de gekozen benadering van *comply or explain*. Waar schoolbesturen voldoen aan de norm, wordt dit bevestigd. Waar dat (nog) niet het geval is, ligt de nadruk op het kunnen uitleggen, onderbouwen en verbeteren, met actieve regie vanuit het bevoegd gezag.

De reacties laten zien dat schoolbesturen zich in uiteenlopende ontwikkelfasen bevinden wat betreft: didactische uniformiteit op hun scholen; visie op actief leren en de mate waarin kwaliteitszorg is geïnternaliseerd. Tegelijkertijd wordt zichtbaar dat geen enkel schoolbestuur de verantwoordelijkheid afschuift. Alle besturen erkennen hun rol in het verbeteren van de onderwijstijdbenutting en geven aan hierop te willen sturen, zij het vanuit verschillende perspectieven en met verschillende accenten.

De Inspectie ziet schoolbesturen en schoolleiders als professionele en deskundige gesprekspartners.



Geraadpleegde bronnen

1. Bongaards, B. & Sas, J. (2009) *Vakbekwaam onderwijs* Groningen: Noordhoff Uitgevers.
2. Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). *Active learning: Creating excitement in the classroom* (ASHE ERIC Higher Education Report No. 1). Washington, DC: George Washington University. Geraadpleegd via ERIC database als gratis PDF. ERIC+8ERIC+8Amherst College+8.
3. Chi, M. T. H., & Wylie, R. (2014). *The ICAP Framework: Linking cognitive engagement to active learning outcomes*. *Educational Psychologist*, 49(4), 219–243 <https://doi.org/10.1080/00461520.2014.965823> – Open beschikbaar via universiteitssites (PDF) en ResearchGate.
4. Ebbens, S. & Ettekhoven, S. (2009) *Actief leren bronnenboek* Groningen: Noordhoff Uitgevers
5. Ettekhoven, S. & Hooiveld J. (2010) *Leren en onderwijzen. Over de praktijk van onderwijzen* Groningen: Noordhoff Uitgevers.
6. Ettekhoven, S. & Hooiveld J. (2010) *Leren en onderwijzen. Over de theorie van leren* Groningen: Noordhoff Uitgevers.
7. Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wenderoth, M. P. (2014). *Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics*. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 111(23), 8410–8415. <https://doi.org/10.1073/pnas.1319030111> – Open access beschikbaar via PNAS/ PubMed Central. Semantic Scholar+6PubMed+6SCIRP+6Course Hero+2PNAS+2.
8. Hoogeveen, P. & Winkels, J. (2011) *Het didactische werkvormenboek. Variatie en differentiatie in de praktijk* Assen: Koninklijke van Gorcum.
9. Inspectie Onderwijs (maart 2024) *Toezicht- en waarderingskader funderend onderwijs*.
10. Landsverordening funderen onderwijs.
11. Michael, J. (2006). *Where's the evidence that active learning works?* *Advances in Physiology Education*, 30(4), 159–167. <https://doi.org/10.1152/advan.00053.2006> – Gratis PDF-via ERIC en universiteitswebsites. Academia+8CETL+8John Peters+8.
12. Munnik, C. de & Vreugdenhil, K. (2001). *Onderwijs Ontwerpen, Het didactische routeboek als werkboek voor de Pabo*. Groningen: Wolters Noordhoff.
13. Prince, M. (2004). *Does active learning work? A review of the research*. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223–231. – Gratis beschikbaar via universiteitsplatforms zoals NCSU en open PDF versies. Semantic Scholar+7Engineering at NC State+7Vanderbilt University+7.



Kwaliteit van binnenuit

Interne kwaliteitszorg op bekostigde scholen voor primair onderwijs

In dit artikel schetst de Inspectie Onderwijs een beeld van de stand van zaken rondom de interne kwaliteitszorg binnen het bekostigde primair onderwijs op Curaçao, waaronder het funderend onderwijs, het speciaal funderend onderwijs en het speciaal onderwijs. Daarbij wordt ingezoomd op de wijze waarop scholen en schoolbesturen werken met het schoolontwikkelingsplan, schoolwerkplan, en hoe zij de voortgang en resultaten daarvan evalueren. De Inspectie geeft toelichting op deze bevindingen vanuit haar toezichthoudende rol en plaatst ze in een bredere kwaliteitscontext.

Het bevoegd gezag van een school draagt te allen tijde de eindverantwoordelijkheid voor de kwaliteit van het onderwijs. Van schoolbesturen wordt verwacht dat zij, ongeacht de buurt waarin een school staat, de sociale omgeving, de sociaaleconomische situatie van ouders of de kenmerken van de leerlingenpopulatie, zorgdragen voor onderwijs dat aan de geldende kwaliteitsnormen voldoet. Bestuurlijk handelen dient daarbij structureel gericht te zijn op het borgen en verbeteren van kwaliteit.

Monitoring interne kwaliteitszorg

In het toezicht op de interne kwaliteitszorg maakt de Inspectie gebruik van zowel bureauonderzoek als inspectiebezoeken. Tijdens het bureauonderzoek zijn onder meer schoolontwikkelingsplannen, schoolwerkplannen en jaarverslagen geanalyseerd.

Inspectiebezoeken bieden vervolgens inzicht in de uitvoering van deze plannen. Tijdens inspectiebezoeken is gecontroleerd op de planmatige uitvoering van schoolwerkplannen, de evaluatie van processen en resultaten, en de schriftelijke vastlegging van uitvoering en evaluaties. De Inspectie heeft alle beschikbare documentatie voor interne kwaliteitszorg en die als bewijslast dient voor kwaliteitsbewust denken en handelen binnen scholen en schoolbesturen geraadpleegd.

De bevindingen

De Inspectie constateert dat er duidelijke verschillen bestaan in de kwaliteit en bruikbaarheid van schoolontwikkelingsplannen. Deze verschillen hebben onder meer betrekking op de formulering van visie en missie, de onderwijskundige uitwerking en de mate waarin plannen richting geven aan het handelen in de praktijk. Ook bij schoolwerkplannen worden verschillen gezien in het stellen van prioriteiten, het formuleren van doelen en het plannen van activiteiten. Positief is dat scholen en schoolbesturen achteraf in hun jaarverslagen over het algemeen redelijk inzicht geven in de voortgang van afgesproken verbeterstappen.

Aandachtspunten

Verder wordt vanuit scholen aangegeven dat de ruimte voor zorg en begeleiding, onder meer vanuit zorgteams en schoolmaatschappelijk werk, onder druk staat. In combinatie met een hoge werkdruk blijft er daardoor beperkt tijd over voor noodzakelijke bijscholing, training en teamgerichte professionalisering. Dit alles vraagt om bestuurlijke keuzes in prioritering, fasering en capaciteitsinzet. Scholen en schoolbesturen geven daarbij aan dat zij meer tijd nodig hebben om de inhoudelijke aansturing van de interne kwaliteitszorg te versterken, onder meer vanwege de wijze waarop data worden verzameld en gedocumenteerd en vanwege capaciteitsproblemen.

Hiernaast benadrukt de Inspectie het belang van een meer consequente toepassing van de PDCA-cyclus. Dat vraagt om systematischer monitoren van zowel uitvoering als implementatie, het maken van diepgaandere analyses en vergelijkingen, en het frequenter evalueren en bijstellen van plannen. Het waarborgen van continuïteit binnen de zorgstructuur, het versterken van schriftelijke verslaglegging en het vergroten van de inzet van activerende werkvormen in de dagelijkse onderwijspraktijk dragen bij aan een meer samenhangend en duurzaam kwaliteitszorgsysteem.

Ontwikkelpunten

De bevindingen laten zien dat elementen van kwaliteitszorg op vrijwel alle scholen aanwezig zijn, maar dat zij nog onvoldoende systematisch en consistent worden toegepast. Met name de cyclische samenhang tussen plannen, uitvoeren, evalueren en bijstellen blijkt een breed ontwikkelpunt. Het ontbreken van samenhang tussen deze onderdelen belemmert het tijdig bijsturen van processen en staat continue verbetering in de weg.

Zo wordt op sommige scholen gewerkt met een groot aantal doelen binnen één schooljaar, waardoor focus verloren gaat en uitvoering en afronding onder druk komen te staan. Ook blijken doelen niet altijd voldoende concreet en SMART geformuleerd, wat de haalbaarheid en toetsbaarheid binnen de beschikbare tijd beperkt. Daarnaast kan de kwaliteit van doelstellingen worden verhoogd door deze nadrukkelijker te richten op de brede ontwikkeling en talenten van leerlingen en door verder te differentiëren naar de specifieke behoeften van groepen en individuen.

**Het bevoegd gezag
draagt te allen tijde
de eindverantwoordelijkheid voor de
kwaliteit van het
onderwijs.**

**Zonder samenhang
tussen plannen,
uitvoeren,
evalueren en
bijstellen blijft
duurzame
kwaliteits-
verbetering uit.**

Daarnaast is zichtbaar dat de nadruk soms sterk ligt op directe actie, terwijl de aandacht voor het onderliggende proces, de vastlegging van afspraken en de structurele borging daarvan minder prominent is. Het ontbreken van consistente schriftelijke vastleggingen en tussentijdse evaluaties belemmert het systematisch bijsturen en maakt het lastiger om leeropbrengsten duurzaam te verankeren. Ook het vinden van effectievere vormen van rapportage en informatievoorziening en het versterken van ouderbetrokkenheid bieden aanknopingspunten voor verdere ontwikkeling. Indien deze ontwikkelpunten onvoldoende worden geadresseerd, kunnen zij risico's met zich meebrengen voor de samenhang en effectiviteit van de interne kwaliteitszorg.

Kansen

Tevens ziet de Inspectie duidelijke kansen om de interne kwaliteitszorg verder te versterken. Zo kan de samenhang worden vergroot door schoolontwikkelingsdoelen sterker te verbinden met de visie, missie en het strategisch beleidsplan van het schoolbestuur. Ook ligt er potentieel in het gericht versterken van management-, school- en zorgteams via gerichte scholing en coaching, en in het vergroten van betrokkenheid en eigenaarschap binnen het gehele schoolteam.

Bouwstenen

Tegelijkertijd zijn er schoolbesturen waar onderdelen van de interne kwaliteitszorg beter zijn uitgewerkt. Ook daar is echter verdere versterking nodig om te komen tot een duurzaam en integraal kwaliteitszorgsysteem dat niet afhankelijk is van individuele personen, maar stevig is verankerd in beleid en organisatie. Uit de toezichtbevindingen komt naar voren dat binnen verschillende scholen en schoolbesturen reeds belangrijke bouwstenen voor effectieve interne kwaliteitszorg aanwezig zijn. Zo vinden op veel scholen structurele overlegmomenten plaats waarin onderwijsinhoudelijke en organisatorische vraagstukken worden besproken. Daarnaast worden klassenbezoeken in toenemende mate systematisch uitgevoerd en vastgelegd via vaste observatieformulieren. Deze praktijken wijzen op een groeiend kwaliteitsbewustzijn en vormen een solide basis voor verdere professionalisering en borging.

Conclusie

Deze bevindingen benadrukken dat de interne kwaliteitszorg zich binnen het primair onderwijs in een ontwikkelfase bevindt. De basis is op veel plekken aanwezig, maar verdere verdieping, focus en borging zijn nodig om te komen tot een integraal en toekomstbestendig kwaliteitszorgsysteem dat structureel bijdraagt aan betere onderwijskwaliteit en gelijke kansen voor alle leerlingen.

BEVINDINGEN MONITORING INTERNE KWALITEITZORG

AANDACHTPUNTEN

1. Beperkte tijd voor professionalisering.
2. Consistente toepassing van de PDCA-cyclus.
3. Borging van processen en documentatie binnen kwaliteitszorg.
4. Continuïteit en documentatie binnen de leerlingzorg.

BELANGRIJKE BOUWSTENEN

1. Inhoudelijk en organisatorisch overleg.
2. Systematische klassenbezoeken.
3. Toenemend kwaliteitsbewustzijn.

ONTWIKKELPUNTEN

1. Formulieren van concrete, meetbare en tijdgebonden doelen.
2. Meer focus op brede ontwikkeling en differentiatie.
3. Verbeteren van rapportage en informatievoorziening.
4. Versterken van ouderbetrokkenheid.

KANSEN VOOR VERBETERING

1. Betere verbinding tussen visie, missie en strategisch beleid.
2. Versterking van management-, school- en zorgteams.
3. Meer betrokkenheid en eigenaarschap binnen het team.



Zien wat een kind nodig heeft

Toelaatbaarheid tot speciaal en arbeidsgericht onderwijs op Curaçao

Toelaatbaarheid heeft betrekking op de vraag of een leerling voldoet aan vastgestelde criteria om gebruik te mogen maken van een specifieke onderwijsvoorziening of een bepaald onderwijstype. Een zorgvuldige evaluatie van toelaatbaarheid is essentieel voor een juiste selectie en allocatie van leerlingen binnen het onderwijsstelsel. Hiermee wordt niet alleen het individuele belang van het kind gediend, maar ook het maatschappelijk en publiek belang, waaronder kansengelijkheid, doelmatige inzet van middelen en de beschikbaarheid van algemeen toegankelijke onderwijsvoorzieningen.

Toelaatbaarheid binnen het Curaçaose onderwijssysteem

Evaluatie van toelaatbaarheid speelt een rol bij verschillende momenten in de schoolloopbaan, waaronder de toelating tot het funderend onderwijs, verwijzing naar speciaal onderwijs, de overgang naar het voortgezet onderwijs en plaatsing binnen het arbeidsgericht onderwijs. Dit artikel richt zich specifiek op de overgang vanuit het funderend onderwijs naar het speciaal onderwijs en het arbeidsgericht onderwijs.

Het funderend onderwijs en verwijzing

Binnen het onderwijssysteem in Curaçao is onderwijs verplicht vanaf vierjarige leeftijd. Voor plaatsing op een school voor funderend onderwijs gelden basisvoorwaarden, zoals zindelijkheid.

**Evaluatie van
toelaatbaarheid
dient het belang van
het kind én kansen-
gelijkheid.**

Wanneer het reguliere funderend onderwijs niet langer kan voorzien in de onderwijs- en zorgbehoeften van een leerling, kan verwijzing naar speciaal funderend onderwijs of speciaal onderwijs noodzakelijk zijn. Deze verwijzing vindt plaats door de leraar en/of directeur, als vertegenwoordigers van de school, aangezien zij continu zicht hebben op de ontwikkeling van de leerling in het onderwijsproces en de zorg. Het verwijzingsadvies maakt onderdeel uit van het onderwijskundig rapport dat bij het verlaten van de school aan de ouders en de ontvangende school wordt verstrekt.

Doorstroom en positionering binnen het onderwijsstelsel

Een leerling uit het funderend onderwijs is altijd toelaatbaar tot het voorbereidend secundair beroepsonderwijs (vsbo), tenzij uit het onderwijskundig rapport en eventueel aanvullend onderzoek naar geschiktheid blijkt dat het onderwijs aan een school voor havo of vwo het meest recht doet aan het ontwikkelingsperspectief van de leerling. Binnen het vsbo biedt de afdeling arbeidsgericht onderwijs (ago) een orthopedagogische en orthodidactische benadering voor leerlingen die gebaat zijn bij dit type onderwijs.

Een ideale situatie: uitgangspunten

De Inspectie Onderwijs schetst een ideale situatie waarin verwijzing, toelaatbaarheid en plaatsing zorgvuldig en transparant verlopen, in lijn met de wet op de leerplicht, het recht van het kind op onderwijs en de geldende onderwijsdoelen in Curaçao. In deze situatie wordt gestuurd op kansengelijkheid, rechtmatigheid en doelmatigheid. Hoewel reeds een toezichtkader per ministeriële beschikking is geratificeerd en commissies op verschillende niveaus operationeel zijn, vraagt de informatievoorziening richting de Inspectie en de verdere beleids- en wetgevingsontwikkeling om versterking.

**Zorgvuldige toetsing van toelaatbaarheid: sleutel voor
passend onderwijs**

Evaluatie op basis van het onderwijskundig rapport, duidelijke procedures en een heldere rolverdeling tussen school, schoolbestuur en commissie zijn essentieel. Dit draagt bij aan tijdige plaatsing van leerlingen, een doelmatige inzet van onderwijsvoorzieningen en het bevorderen van kansengelijkheid binnen het onderwijsstelsel.

De commissie toelaatbaarheid

In een ideale situatie is er een commissie toelaatbaarheid belast met het vaststellen van de toelaatbaarheid van een leerling tot een specifieke onderwijsvoorziening. De commissie toetst het verwijzingsadvies van de school op basis van het onderwijskundig rapport en, indien nodig, het zorgdossier. De commissie ziet toe op de kwaliteit van selectie en allocatie van leerlingen, zonder de wettelijke verantwoordelijkheid van het bevoegd gezag voor toelating en plaatsing over te nemen.

Aanmelding en onderwijskundig rapport

Aanmelding voor toetsing van de toelaatbaarheid vindt plaats door de school. Het onderwijskundig rapport vormt het centrale document en geeft een integraal beeld van de ontwikkeling van de leerling, waaronder cognitieve, sociaal-emotionele en motorische ontwikkeling, evenals leerstijl, interesses en talenten. In een ideale situatie is het zorgdossier volledig, zijn onderwijsresultaten geregistreerd en het niveau vastgesteld, is een gemotiveerd verwijzingsadvies opgenomen en zijn gedurende minimaal twee schooljaren alle beschikbare onderwijs- en zorgmiddelen benut.

Arginġia Lucio

Eksperto den ensejansa spesial
trahando komo direktor di skol.



Inspeksjon di ensejansa
ta duna hopi importansia
na punto di bista i eksperensia
di ekspertonan den prattika.

Kon atmishon pa skol spesial pa fundeshi ta bai den prattika?

Nos ta purba di sigui e proseso manera ta stipulá den lei. Esaki ta nifiká ku ta atendé petishon, pa aloká un alumno den ensejansa spesial, den e komishon enkargá ku evaluashon di atmishon di alumno pa ensejansa spesial. E petishon akí ta kompañá ku entre otro un rapòrt di un sikólogo òf pedagogo komo base pa determiná e tipo di ensejansa ku ta nesesario.

Sin embargo situashon den prattika real ta kompliká. Skol di fundeshi tin biaha, ta tarda pa señalá i informá e mayor tokante nesesidat spesial di e alumno. Esaki ta krea un kadena di retraso. Mayor ta tuma tempu pa prosesá, asepta e situashon di e yu i traha sita ku sikólogo òf pedagogo. Mayor mester warda riba un momento ku ta posibel pa e sikólogo òf pedagogo hasi investigashon i evaluashon di e alumno. Evaluashon di e alumno por dura diferente luna i tin konsekuensia direkto pa e mucha den skol. Hopi biaha e rapòrt di un sikólogo òf pedagogo ta yega despues di e fecha di entrega di petishon na e komishon. Banda di esaki tur aña skol mester yena un formulario di nobo miéntras ku e kontenido no ta kambia. No por entregá e petishon sin outorisashon di e mayor.

Mi ta eksperensia ku e prosedura i eksigensianan aktual ta duna poko fleksibilidat pa realmente atendé e nesesidatnan individual di un alumno. Aunke lei ta duna espasio pa hasi uso di rapòrt di un sikólogo òf pedagogo pa atmishon na skol spesial, den prattika e regla i e proseso atministrativo ta dominá. Un retraso chikí por nifiká ku un alumno ta pèrdè oportunidat den ensejansa spesial. Esaki ta bira un problema, pasombra skol di fundeshi no tin e konosementu, eksperensia òf e fasilitatnan pa atendé ku e nesesidatnan spesífiko di e muchanan akí.

Si nos wak e leinan di ensejansa ku ta na vigor, nan ta duna instrukshon bon kla ku, for di e momento ku tin un rapòrt di un sikólogo òf pedagogo ku ta indiká ku un mucha mester yudansa adishonal òf tin un diagnóstiko spesífiko, e skol mester duna kuido na e alumno ku nesesidat spesífiko. Segun artíkulo 16 di Ordenansa Nashonal Ensejansa di fundeshi e skol mester informá e mayor pa medio di e guia di skol tokante di esaki. Esaki ta impliká ku e mucha tin derecho riba e yudansa adekuá a base di su desaroyo sin importá su edat. Den prattika nos ta mira ku no ta respetá e derecho akí.

Un ehèmpel di un situashon problemátiko ta e manera ku e sistema ta trata mucha di kuater òf sinku aña ku tin indikashon serio den retraso di su desaroyo. Apesar ku mayor, krèsh i skol ta mira bon kla ku e mucha lo no por funshoná bon den ensejansa regular, e mucha mester drenta skol di fundeshi promé. E mucha ta pasa un òf dos aña den un ensejansa ku no ta adaptá na dje, ku konsekuensia negativo pa su bienestar emoshonal i su desaroyo.

Kon por mehorá e situashon?

Pa mehora e situashon na promé lugá, mester di klaridat i uniformidat den e proseso pa evaluá atmishon i alokashon di alumno. Skol, mayor, sikólogo i pedagogo mester sa bon kla kiko ta e pasonan, kua dokumentashon ta nesesario i den ki término realístiko e proseso pa evaluá atmishon por tuma lugá. En bes di un fecha di entrega di petishon na e komishon, tin mester di espasio pa evaluashon kontinu i reevaluashon. Esaki ta evitá ku un retraso chikí ta kosta un alumno su oportunidat. Publikashon di un skema di e proseso, ku fecha indikativo, lo yuda pa redusí konfushon i frustrashon.

Na di dos lugá opservashon di maestro i dokumentashon di skol mester pisa mas, i no solamente un rapòrt di un sikólogo òf pedagogo.

Finalmente bienestar di e mucha mester ta sentral den tur desishon. Esaki ta nifiká ku den e sistema nos mester ta dispuesto pa desviá di regla ora e situashon individual di un alumno ta pidi un trayekto personalisá diferente i urgente. Si nos logra un balansa entre lei, regla i evaluashon profeshonal, e prosedura di atmishon no solamente lo ta mas efisiente, sino tambe mas humano i hustu.

Kon por fortalese kalidat?

Pa fortalese kalidat i aksesu na enseñansa di fundeshi spesial, mester di mehorashon riba nivel di skol i nivel di e sistema.

Na nivel di skol ta esensial pa sigui invertí den tim multi-disiplinario i duna esaki tempu i espasio pa traha huntu. Pa enseñansa spesial ta duradero maestronan, terapistanan i direktiva di skol mester traha huntu, evaluá kontinuamente i adaptá segun e nesesidatnan di e alumno. Tambe ta nesesario pa garantisá fasilidatnan adekuá, manera espasio pa duna terapia i guia adishonal, material didáktiko spesial i teknologia ku ta yuda e desaroyo di e alumno, komo parti struktural di skol.

Na nivel di sistema, mester trese klaridat i fleksibilidat den lei i prosedura. E sistema mester rekonosé ku muchanan ku nesesidatnan spesial ta funshoná riba un otro tèmpo òf ku un trayekto personalisá. Mester invertí struktural den diagnostiká na tempu i sosten tempran, inkluyendo kapasidat sufisiente di sikólogo, pedagogo i otro spesialistanan. Mester tin mas fleksibilidat den evaluashon di atmishon i alokashon.

**E mucha den
enseñansa spesial
na promé lugá:
regla no por
stroba
su bienestar.**



Tevens is vastgesteld dat de grenzen van het reguliere funderend onderwijs zijn bereikt en dat zonder speciale voorzieningen het eindniveau funderend onderwijs niet haalbaar is, of dat de leerling rijp genoeg is voor het arbeidsgericht onderwijs.

Verklaring van toelaatbaarheid en advisering

Wanneer een leerling toelaatbaar wordt bevonden, verstrekt de commissie een verklaring van toelaatbaarheid, ondertekend door de voorzitter. Deze verklaring kan betrekking hebben op toelating tot onder meer speciaal onderwijs voor leerlingen met leer- en opvoedingsmoeilijkheden (lom), moeilijk lerende kinderen (mlk), zeer moeilijk lerende kinderen (zmlk), zeer moeilijk opvoedbare kinderen (zmok), leerlingen met auditieve, communicatieve, lichamelijke of meervoudige beperkingen, het arbeidsgericht onderwijs (ago), de praktisch basisgerichte leerweg (pbl) of, indien van toepassing, het havo. Indien toelaatbaarheid niet wordt vastgesteld, brengt de commissie een schriftelijk advies uit aan de ouders en het bevoegd gezag over passende begeleiding.

Kwaliteitsnormen voor commissies

De Inspectie Onderwijs hanteert kwaliteitsnormen voor commissies belast met toelaatbaarheid, gericht op deskundigheid van leden, vastgelegde procedures, transparantie, verantwoording en adequate informatievoorziening ten behoeve van het toezicht.

De praktijksituatie: versnippering en knelpunten

In de huidige praktijk bestaan meerdere commissies met uiteenlopende benamingen en bevoegdheden. Dit leidt tot onduidelijkheid in het onderwijsveld, vertraging in plaatsing van leerlingen en een verschuiving van verantwoordelijkheden naar commissies die wettelijk niet bevoegd zijn tot toelating en plaatsing. In de praktijk wordt toelating soms afhankelijk gesteld van een beschikking van de commissie, hetgeen strijdig is met de wettelijke rolverdeling.

**Minder
formulieren,
meer focus op het
kind: dat is
de kern van
zorgvuldige toetsen
van toelaatbaarheid.**

Administratieve belasting en signalen uit het veld

De Inspectie ontvangt signalen over omvangrijke aanmeldingsformulieren van circa dertig pagina's, waarin naast onderwijskundige informatie ook sociaaleconomische en privacygevoelige gegevens van ouders worden opgevraagd. Deze formulieren veroorzaken dubbel werk, verhogen de administratieve lasten voor scholen en hebben een ontmoedigend effect op tijdige aanmelding van leerlingen. Daarnaast worden deadlines gehanteerd die de toegang tot passend onderwijs verder bemoeilijken.

Misverstanden over bevoegdheden

Een externe commissie heeft geen bevoegdheid om leerlingen toe te laten of te plaatsen. Deze verantwoordelijkheid berust bij het bevoegd gezag van de school, conform de Landsverordening funderend onderwijs en de Landsverordening voortgezet onderwijs. De commissie dient uitsluitend de toelaatbaarheid te toetsen na verwijzing door de school of het bevoegd gezag.

Verzoek van de Inspectie Onderwijs

Ter bescherming van het belang van het kind en het maatschappelijk belang heeft de Inspectie de Minister verzocht maatregelen te nemen, waaronder het intrekken van bestaande beschikkingen, het stopzetten van het huidige aanmeldingsformulier, herziening van beslisregels en het beperken van de rol van de commissie tot het vaststellen van toelaatbaarheid.

Standpunt van het Ministerie

Het Ministerie onderkent de complexiteit van de praktijksituatie en benadrukt dat de eindverantwoordelijkheid voor toelating en plaatsing bij de schoolbesturen ligt. Beslissingen dienen zorgvuldig te worden onderbouwd en transparant te worden vastgelegd, waarbij het principe van 'comply or explain' wordt gehanteerd.

Slotbeschouwing

Een zorgvuldig ingericht stelsel van toelaatbaarheid draagt bij aan tijdige toegang tot passend onderwijs, vermindering van administratieve lasten en versterking van kansengelijkheid. Duidelijke rolafbakening, naleving van wetgeving en effectief toezicht zijn hierbij essentieel.

Geraadpleegde bronnen

1. *Internationaal Verdrag inzake de Rechten van het Kind.*
2. *Landsverordening funderend onderwijs.*
3. *Landsverordening voortgezet onderwijs.*
4. *Landsbesluit scholen voor v.w.o., h.a.v.o., v.s.b.o.*
5. Inspectie Onderwijs (2024). *Toezicht- en waarderingskader commissie toelaatbaarheid.*
6. Inspectie Onderwijs (2024). *Adviesnota Onderwijskundig rapport.*
7. Inspectie Onderwijs (2024). *Staat van het Funderend Onderwijs 2024.*
8. Inspectie Onderwijs (2025). *Brief aan de Minister inzake maatregelen toelating speciaal onderwijs.*

Jacqueline Cijntje- Mambi

Eksperto den enseñansa spesial
ku ta traha pa un direktiva di skol



Inspekshon di enseñansa
ta duna hopi importansia
na punto di bista i eksperensia
di ekspertonan den práktika.

Kon atmishon pa skol spesial di fundeshi i skol di enseñansa orientá riba trabou (AGO) ta bai den práktika?

E proseso pa atmishon na enseñansa spesial ta kana ku hopi difikultat. Te ku awor, e prosedura i eksigensianan aktual no ta duna sufisiente fleksibilidat pa atendé nesesidat i interes individual di alumno. Pa e motibu aki, mi ta konkluí ku e koherensia entre e diferente pasonan den e proseso no ta bon i ku e prosedura aktual no ta sufisiente ni kuadra ku e nesesidatnan real di e alumnonan.

E proseso pa pidi un desishon òf dekreto pa atmishon ta hopi burokrátiko i ta tuma hopi tempu. Pa aloká un alumno den enseñansa spesial ta dependé kompletamente di konsentimentu di e mayor pa hasi petishon pa atmishon. Hopi mayor no tin sufisiente bista di kiko enseñansa spesial ta nifiká, e manera skol spesial ta yuda i kon e trayekto di e mucha por sigui. Mayor ku no ta duna konsentimentu por perhudiká e mucha, pasobra e lo no risibí enseñansa adekuá i adaptá na tempu.

Pa loke ta trata e transishon pa AGO, e kolaborashon entre e skolnan spesial, spesialmente SFO-MLK, i AGO no ta kana bon. E rapòrt di desaroyo personal di alumno (onderwijskundig rapport) so, no ta sufisiente pa determiná si un mucha ta kla pa bai AGO. E echo ku no tin un lei separá pa Enseñansa spesial ta okashoná tenshon. Ta apliká e lei di Enseñansa pa Fundeshi pa atmishon di alumno na AGO. Esaki ta krea un diskrepansia, pasobra hopi alumno ta drenta AGO ku un base ku no ta sólido, i no ta risibí yudansa den AGO riba e áreanan kaminda nan tin mas difikultat.

E método aktual ta enfoká prinsipalmente riba akumulá informashon for di e skol di fundeshi, resultado di tèst di un sikólogo, e plan di akshon di un trahadó sosial. Trahadó sosial ta sostené e proseso di akumulá informashon den e skol. Ta traha e dokumento i mandá pa direktiva di skol. E direktiva di skol ta solamente verifiká si tur informashon tei pa despues manda esaki pa e komishon. Den e proseso aki, no ta kla kua eksperto ta miembro di e komishon, ni riba kua kriterionan nan ta evaluá e alumno.

Un punto di preokupashon ta ku e evaluashon ta realisá riba papel so, sin opservashon direkto di e alumno den su klas òf skol. Esaki ta limitá e posibilidat pa un evaluashon profundo i realístiko di e nesesidatnan i di guia di e alumno.

Kiko ta nesesario?

Ta nesesario pa revisá e sistema di evaluashon i alokashon di alumno. Mester adaptá esaki i pone énfasis riba mas integrashon, transparensia i evaluashon multidisiplinario, den kual opservashon i evaluashon di un eksperto den skol ta forma un parti esensial di e desishon. E prosedura di atmishon i orientashon mester ta mas inklusivo.

Ta hopi importante pa kreá un sentro, ku ta responsabel pa guia e proseso di transishon for di enseñansa fundeshi pa enseñansa spesial, inkluyendo AGO. Un sentro asina por sostené skol, trahadó sosial, alumno i mayor den e proseso di determiná e alternativa mas adekuá pa e alumno a base di evaluashon integrá i opservashon den práktika.

E sentro aki tin un tim multidisciplinario, ku ta evaluá e alumno den diferente área (kognitivo, sosial-emoshonal i práktiko), hasi e evaluashon i formulá un desishon/dekreto di atmishon ophetivo i fundá.

Mester kita e stigma di AGO i promové esaki komo un skol di práktika i fishi. Mester desaroyá trayektonan diferensíá, kaminda alumno por skohe un AGO spesífiko ku ta aliniá ku su interes, por ehèmpel den e sektor di konstrukshon, panaderia i pasteleria, karpinteria, trabou di hardin òf otro fishi práktiko. Alumno i mayor mester risibí informashon tokante e sektornan di trabou i trayektonan ku AGO ta ofresé. Mester tin orientashon struktural riba contenido di programa, kua kompetensia ta desaroyá i e perspektiva pa futuro di e alumno. E alumno mester ta envolví di un forma aktivo den su eskoho di e trayekto di formashon. E interes i motivashon di e alumno mester ta un faktor sentral. Ta importante pa e alumno eksperimentá preparashon pa trabou di práktiko òf fishi.

Banda di esaki e transishon di enseñansa spesial pa AGO mester ta mas fleksibel i struktural. Na mi opinion, mester introdusí un trayekto di sierto prueba, evaluashon òf un ruta di transishon pa alumno di skol MLK pa por evaluá mihó si e programa di AGO ta adekuá pa nan. Mi ta di opinion ku e edat mínimo pa atmishon na AGO mester ta 14 aña, pasombra e trayekto di AGO ta dura tres aña. Esaki ta nifiká ku un hóben por subi merkado laboral alrededor di 17 òf 18 aña.

Den kaso kaminda un alumno ta aloká den un internat, ta esensial ku e kondishon básiko pa kuido i desaroyo ta garantisá. Esaki ta inkluí bon alimentashon, guia edukashonal kontinuo i un ambiente sigur i struktural. Sin e kondishon akí, e alumno no por sigui un trayekto di enseñansa adekuá ni alkansá desaroyo integral. E mehorashon di guia apropiá ta dependé di un kolaborashon mas fuerte, transparente i kordiná entre tur partido envolví. E enfoke sentral den e guia mester ta e interes i bienestar di e alumno.

Ta importante pa kreá trayektonan fleksibel pa alumnonan ku temporalmente no por sigui den enseñansa pa fundeshi den skolnan regular, por ehèmpel alumnonan ku mester keda den GOG pa un sierto periodo. Pa e grupo aki, mester desaroyá struktura edukativo adekuá pa garantisá kontinuidat den nan edukashon, pa asina prevení retraso.

Kon por fortalese kalidat?

Pa fortalese di un manera struktural kalidat i akses na enseñansa fundeshi spesial i fasilidatnan spesial, ta nesario pa implementá mehorashon riba nivel di skol, direktiva di skol i sistema di enseñansa.

Formashon profeshonal di maestro ta un pila esensial. Tur maestro ku ta traha òf ku ta bai traha den enseñansa spesial mester sigui un estudio òf kurso pa spesialisá obligatorio. Ademas, mester organisá profeshonalisashon obligatorio, pa sigurá ku e maestro ta keda aktualisá riba e último desaroyonan den área di trastorno pa siña i di desaroyo, diferensiashon den enseñansa i tendensianan internashonal den enseñansa inklusivo.

Enseñansa spesial pa fundeshi mester ta bou di un direktiva independiente, ku tin mandato kla pa manehá i supervishon di kalidat interno. Un struktura asina lo garantisá konsistensia, profeshonalisashon i un enfoke spesialisá riba e nesidatnan kompleho di e alumnonan. Mi ta rekomendá tambe pa desaroyá skol spesialisá, pa por atendé mas amplio ku talento i kapasidatnan di alumnonan. Kada skol mester ofresé oportunidat den área manera músika, arte, trabou di hardin òf otro aktividatnan kreativo i práktiko, pa por evaluá e potensial di e alumno di un manera mas amplio.

Enseñansa spesial na Kòrsou mester ta bon definí di un manera kla i uniforme. Esaki ta enserá entre otro:

1. introdukshon di stándarnan di kalidat i evaluashon periódiko di skol di enseñansa spesial;
2. fortalese kolaborashon entre enseñansa spesial, kuido di salú mental i ayudo sosial;
3. supsidio adekuá pa e tipo di enseñansa i su nesidatnan;
4. invershon den fasilidatnan i material didáktiko moderno i adaptá;
5. i un sistema pa monitoreá i supervishon kontinuo, ku ta pone e interes i bienestar di e alumno sentral.

Asin'aki nos por tin un sistema di enseñansa di fundeshi spesial mas aksesibel i di kalidat haltu, ku ta korespondé di un manera struktural na e nesidatnan real di e alumnonan i di e komunidad.

Desishon pa

enseñansa

spesial mester ta

basá riba opserva-

shon den práktika

i no papel so.



Onderwijs op eigen koers

Particuliere basisscholen in beeld

In de afgelopen maanden heeft de Inspectie Onderwijs Curaçao een aantal scholen voor particulier primair onderwijs bezocht in het kader van hernieuwde kennismaking. Deze bezoeken markeren een bewuste stap richting structureler contact met het particulier onderwijs, dat in de afgelopen jaren niet consequent onderdeel is geweest van het reguliere toezicht. De Inspectie acht het van belang dat alle scholen op Curaçao, ongeacht hun bekostigingsvorm, toegang hebben tot de lokale onderwijsinspectie, ieder binnen het kader van de voor hen geldende wet- en regelgeving en rekening houdend met hun specifieke context en behoeften.

Dit artikel biedt een thematische uiteenzetting van de onderwerpen die tijdens de kennismakingsgesprekken met de particuliere scholen aan de orde zijn gekomen.

Particulier primair onderwijs in context

Vooralsnog zijn zeven scholen voor particulier primair onderwijs door de Inspectie bezocht: Muchanan Balente College, De Meander, Pipitaschool, Schröederschool, Klein College, Curaçao American Preparatory School (CAPS) en The International School of Curaçao (ISC). Een deel van deze scholen staat onder toezicht van andere toezichthoudende instanties. Zo vallen De Meander, de Schröederschool en Klein College via het Nederlands Onderwijs in het Buitenland (NOB) onder toezicht van de Nederlandse Inspectie van het Onderwijs. Muchanan Balente College en Pipitaschool vallen onder toezicht van de lokale Inspectie Onderwijs Curaçao, terwijl CAPS en ISC werken met internationaal erkende accreditatie-instituten.

De Inspectie als brug tussen scholen en het ministerie: inzicht, toezicht en dialoog.

Het doel van de Inspectie is dat op termijn alle particuliere scholen in contact zijn met de Inspectie, inzicht hebben in de geldende wettelijke kaders, hun rechten en plichten, en deze naleven voor zover deze op hen van toepassing zijn.

Eerste indrukken en wederzijds contact

De Inspecteurs zijn op alle bezochte scholen warm ontvangen door de managementteams. De scholen ervaren het hernieuwde contact met de Inspectie als positief en spreken de wens uit tot een constructieve voortzetting van de samenwerking. De algemene indruk van de Inspectie is dat de uitstraling van de scholen overwegend positief is. Op vrijwel alle scholen is sprake van een ingericht managementteam met een duidelijke taakverdeling. Er wordt nagedacht over onderwijskwaliteit, zorgbeleid en pedagogisch-didactische uitgangspunten. De leerlingenpopulatie laat in veel gevallen een rijke culturele en talige diversiteit zien.

Relatie met andere scholen en het ministerie

Uit de gesprekken blijkt dat de samenwerking tussen particuliere scholen onderling beperkt is, mogelijk vanuit het perspectief van concurrentie en belangenbescherming. Het contact met gesubsidieerde scholen komt in sommige gevallen voor, maar is doorgaans incidenteel en weinig structureel. Enkele particuliere scholen geven aan behoefte te hebben aan meer uitwisseling, bijvoorbeeld op het gebied van methodes en leermiddelen voor vakken als Papiamentu en Mens, Natuur en Technologie.

De samenwerking met gesubsidieerde scholen is het meest zichtbaar bij de overgang naar het voortgezet onderwijs of wanneer ouders besluiten hun kind over te plaatsen naar een gesubsidieerde school.

Vrijwel alle scholen geven aan dat de communicatie met het ministerie van Onderwijs als stroef wordt ervaren. Met name bij procedures zoals de EFO-procedure, Leerplicht en CLOA blijkt de informatievoorziening onvoldoende toereikend en niet altijd tijdig. Hierdoor lopen scholen achter op ontwikkelingen of ervaren zij knelpunten in de uitvoering. Ook de opvolging van meldingen en vragen richting het ministerie blijft volgens scholen regelmatig uit of komt laat tot stand. In dit licht zien scholen het contact met de Inspectie als een mogelijke brugfunctie richting het ministerie.

Onderwijspraktijk, personeel en zorg

De particuliere scholen werken actief aan hun profilering. Dit is zichtbaar in de uitstraling van de gebouwen en in hun communicatie via onder meer sociale media. Tegelijkertijd wordt aandacht besteed aan pedagogisch-didactisch handelen, zorgstructuren en kwaliteitsontwikkeling. De gehanteerde curricula, kerndoelen en leermiddelen sluiten aan bij de regelgeving en accreditatiekaders die voor de betreffende scholen gelden.

Een aanzienlijk deel van de particuliere scholen vangt leerlingen op die in het reguliere onderwijs zijn vastgelopen. Binnen de mogelijkheden en draagkracht van de school wordt voor deze leerlingen een passend vangnet georganiseerd. Klassen worden bewust klein gehouden, wat ruimte biedt voor maatwerk.

Het personeel bestaat uit lokale leraren, gastleraren en/of leraren met een specifiek opleiding die past binnen de geldende vereisten, zoals een PABO-opleiding uit Nederland.

Slotbeschouwing

Het hernieuwde contact tussen de Inspectie en de particuliere scholen heeft een positieve basis gelegd voor verdere samenwerking. Zowel in houding als in gesprek is gebleken dat er wederzijds behoefte is aan continuering van het contact. De Inspectie zal daarom, afhankelijk van noodzaak en behoefte, het contact met de particuliere scholen onderhouden en verder uitbouwen.

Daarnaast ziet de Inspectie een belangrijke opgave in het verkrijgen van beter zicht op leerlingen die onderwijs volgen op particuliere scholen en die nog onvoldoende in beeld zijn binnen het onderwijsstelsel. Tot slot wil de Inspectie haar rol als verbindende schakel tussen de scholen en het ministerie verder versterken, zodat ook het particulier onderwijs tijdig en adequaat wordt betrokken bij relevante ontwikkelingen.

ENKELE PARTICULIERE BASISSCHOLEN

- Muchanan Balente College
- De Meander
- Pipitaschool
- Schröederschool
- Klein College
- Curaçao American Preparatory School (CAPS)
- The International School of Curaçao (ISC)

Colofon

Kwaliteit in beeld is een uitgave van Inspectie Onderwijs Curaçao

Inhoud: Inspectie Onderwijs Curaçao

Oplage: 200 exemplaren

Uitgave: Maart 2026

Vormgeving © Passaat Communication & Design/ Monique Rosalina

Drukker: Bo printing, Curaçao

Beeld pagina's

Cover: Unsplash Roberta Sant'Anna

4 Carlo Walle

19 Unsplash Sipho Ngondo

35 Unsplash Robo Wunderkind

37 Unsplash Segun Osunoyomi

39 Unplash Christina Wocintechchat

43 Prive school Schroederschool

46 Unsplash Getting images



**WIJ BOUWEN AAN VERTROUWEN,
VERSTERKEN SAMENWERKING EN
MAKEN DE KWALITEIT
VAN HET ONDERWIJS ZICHTBAAR.**



Contact

Adres: Oranjestraat 7, Willemstad

Openingstijden: Ma – Do: 08.00–11.00 & 13.00–16.00

Vrijdag: 08.00–11.00 & 13.00–15.00

Telefoon: +5999 7870028

E-mail: inspectieonderwijs@owcs.gov.cw

Website: www.gobiernu.cw > ministerie OWCS/inspectie onderwijs