



Vlaams Ministerie
van Onderwijs en Vorming

Onderwijsinspectie
Hendrik Consciencegebouw
Koning Albert II-laan 15
1210 BRUSSEL

doorlichtingssecretariaat@ond.vlaanderen.be
www.onderwijsinspectie.be

Verslag over de doorlichting van de Middelbare Steinerschool Vlaanderen te Gent

Hoofdstructuur so

	Instellingsnummer	47316
	Instelling	Middelbare Steinerschool Vlaanderen
directeur		Paul BUYCK
adres		Kasteellaan 54 - 9000 GENT
telefoon		09-235.78.11
fax		09-235.78.16
e-mail		info@msv-vzw.be
website/URL		http://www.msv-vzw.be
	Bestuur van de instelling	974691 - VZW Middelbare R. Steinerschool Vlaand. te GENT
adres		Kasteellaan 54 - 9000 GENT
	Scholengemeenschap	125658 - SG Steinerscholen SO te GENT
adres		Kasteellaan 54 - 9000 GENT
	CLB	115014 - Vrij CLB Regio Gent te GENT
adres		Holstraat 95 - 9000 GENT
	Dagen van het doorlichtingsbezoek	21/05/2012,22/05/2012,24/05/2012, 25/05/2012,29/05/2012,30/05/2012, 01/06/2012,04/06/2012,05/06/2012, 06/06/2012,07/06/2012,08/06/2012, 20/06/2012
	Einddatum van het doorlichtingsbezoek	20/06/2012
	Datum bespreking verslag met de instelling	28/06/2012
	Samenstelling inspectieteam	
	Inspecteur-verslaggever	Henk Foriërs
	Teamleden	Johanna Coeman Marina Droessaert Marie-Rose Van Nooten

Deskundige(n) behorend tot de administratie nihil

Externe deskundige(n) nihil

INHOUDSOPGAVE

INLEIDING	4
1. SAMENVATTING	6
2. FOCUS VAN DE DOORLICHTING	7
2.1 Structuuronderdelen/vakken in de focus	7
2.2 Procesindicatoren of -variabelen in de focus.....	7
3. VOLDOET DE SCHOOL AAN DE ERKENNINGSVOORWAARDEN?	8
3.1 Geschiedenis in de tweede graad aso Rudolf Steinerpedagogie	8
3.2 Nederlands in de tweede graad aso Rudolf Steinerpedagogie	10
3.3 Biologie in de derde graad aso Rudolf Steinerpedagogie	12
3.4 Fysica in de derde graad aso Rudolf Steinerpedagogie	14
3.5 Wiskunde in de derde graad aso Rudolf Steinerpedagogie	17
4. BEWAAKT DE SCHOOL DE EIGEN KWALITEIT?	19
4.1 Professionalisering	19
4.2 Evaluatie	20
5. ALGEMEEN BELEID VAN DE SCHOOL	21
6. STERKTES EN ZWAKTES VAN DE SCHOOL	23
6.1 Wat doet de school goed?	23
6.2 Wat kan de school verbeteren?	23
6.3 Wat moet de school verbeteren?	23
7. ADVIES.....	24
8. REGELING VOOR HET VERVOLG	24

INLEIDING

Dit verslag is het resultaat van de doorlichting van uw instelling¹ door de onderwijsinspectie van de Vlaamse Gemeenschap. Het decreet betreffende de kwaliteit van onderwijs van 8 mei 2009 geeft haar de opdracht hiertoe.

Tijdens een doorlichting gaat de onderwijsinspectie na of de instelling de erkenningsvoorwaarden respecteert, of ze op systematische wijze haar eigen kwaliteit bewaakt en of ze zelfstandig de tekorten kan remediëren.

Het advies in dit verslag heeft betrekking op alle erkenningsvoorwaarden uitgezonderd de voorwaarden betreffende hygiëne, veiligheid en woonbaarheid.

Vanaf het schooljaar 2011-2012 vindt de controle op de erkenningsvoorwaarden betreffende woonbaarheid, veiligheid en hygiëne gelijktijdig met de doorlichting plaats. Deze controle op woonbaarheid, veiligheid en hygiëne resulteert in een afzonderlijk verslag. Alle verslagen worden gepubliceerd op www.doorlichtingsverslagen.be.

Het referentiekader dat de onderwijsinspectie gebruikt bij een doorlichting is opgebouwd rond de componenten context, input, proces en output:

- context: de omgevingskenmerken en de kenmerken van administratieve, materiële, bestuurlijke en juridische aard die de instelling karakteriseren
- input: kenmerken van het personeel en van de leerlingen of cursisten van de instelling
- proces: initiatieven die een instelling neemt om output te realiseren, rekening houdend met haar context en input
- output: de resultaten die de instelling met haar leerlingen of cursisten bereikt.

Meer info over het CIPO-referentiekader vindt u op www.onderwijsinspectie.be.

De doorlichting bestaat uit drie fases: het vooronderzoek, het doorlichtingsbezoek en de verslaggeving.

Tijdens het vooronderzoek selecteert de onderwijsinspectie de onderwijsdoelstellingen en de procesindicatoren of -variabelen die het inspectieteam onderzoekt tijdens het doorlichtingsbezoek.

Tijdens het doorlichtingsbezoek verzamelt het inspectieteam bijkomende informatie via observaties, gesprekken en analyse van documenten.

Het resultaat van de doorlichting is het doorlichtingsverslag.

Het doorlichtingsverslag vangt aan met een voor het brede publiek toegankelijke samenvatting. Het vervolgt met een beschrijving van de doorlichtingsfocus.

Tijdens een doorlichting zoeken de onderwijsinspecteurs een antwoord op drie onderzoeksvragen:

- In welke mate voldoet de instelling aan de onderwijsdoelstellingen? (het erkenningsonderzoek)
- In welke mate onderzoekt en bewaakt de instelling op een systematische manier de kwaliteit van de processen zodat deze bijdragen tot het bereiken/nastreven van de onderwijsdoelstellingen? (het kwaliteitsonderzoek)
- Is er in de instelling een algemeen beleid dat het mogelijk maakt om zelfstandig tekorten weg te werken? (het onderzoek 'algemeen beleid')

In drie hoofdstukken geeft de onderwijsinspectie een antwoord op deze vragen.

¹ Instelling: onderwijsinstelling of CLB (Decreet betreffende de kwaliteit van onderwijs, artikel 2, 11°). Onderwijsinstelling: een pedagogisch geheel waar onderwijs georganiseerd wordt en waaraan een uniek instellingsnummer toegekend is (Decreet betreffende de kwaliteit van onderwijs, artikel 2, 13°).

Om de kwaliteit van de processen in kaart te brengen gebruikt de onderwijsinspectie een kwaliteitswijzer. Het inspectieteam gaat met de kwaliteitswijzer na of de instelling bij haar activiteiten aandacht heeft voor

- doelgerichtheid: welke doelen stelt de instelling voorop?
- ondersteuning: welke ondersteunende initiatieven neemt de instelling om efficiënt en doelgericht te werken?
- doeltreffendheid: worden de doelen bereikt en gaat de instelling dit na?
- ontwikkeling: heeft de instelling aandacht voor nieuwe ontwikkelingen?

Meer informatie over de kwaliteitswijzer vindt u eveneens op www.onderwijsinspectie.be.

Wat de instelling goed doet, wat de instelling kan verbeteren en wat de instelling moet verbeteren komt aan bod bij 'Sterktes en zwaktes van de instelling'.

Het doorlichtingsverslag eindigt met een advies dat betrekking heeft op alle of op afzonderlijke structuuronderdelen van de instelling. De onderwijsinspectie kan drie adviezen uitbrengen:

- een gunstig advies: het inspectieteam adviseert gunstig over de verdere erkenning van de instelling of van structuuronderdelen
- een beperkt gunstig advies: het inspectieteam adviseert gunstig over de erkenning van de instelling of van structuuronderdelen als de instelling binnen een bepaalde periode voldoet aan de voorwaarden vermeld in het advies
- een ongunstig advies: het inspectieteam adviseert om de procedure tot intrekking van de erkenning van de instelling of van structuuronderdelen op te starten.

Bij een ongunstig advies beoordeelt de onderwijsinspectie bovendien of de instelling de vastgestelde tekorten zelfstandig kan wegwerken.

Binnen een termijn van dertig kalenderdagen na ontvangst van het definitieve verslag informeert de directeur van de instelling leerlingen, ouders en/of cursisten over de mogelijkheid tot inzage. De directeur van het centrum voor leerlingenbegeleiding informeert de centrumraad.

Binnen de dertig kalenderdagen na ontvangst moet de directeur van de instelling het verslag volledig bespreken tijdens een personeelsvergadering. Het bestuur van de instelling of zijn gemandateerde tekent het verslag voor gezien. Het bestuur stuurt het binnen dertig kalenderdagen na ontvangst terug naar de onderwijsinspectie en maakt eventueel melding van zijn opmerkingen.

De instelling mag het verslag niet gebruiken voor publicitaire doeleinden.

Meer informatie?

www.onderwijsinspectie.be en www.doorlichtingsverslagen.be

1. SAMENVATTING

De Middelbare Steinerschool Vlaanderen heeft vijf vestigingsplaatsen verdeeld over vier provincies. De vestigingen te Berchem, Brugge, Gent, Leuven en Lier bieden elk naast een eerste graad A-stroom tevens een tweede en derde graad Rudolf Steinerpedagogie aan binnen het algemeen secundair onderwijs. De vestigingsplaats Berchem organiseert tevens een eerste graad B-stroom en te Lier wordt vanaf de tweede graad de bso-studierichting 'Duurzaam wonen' ingericht.

Elke vestiging staat onder de verantwoordelijkheid van een pedagogisch gevolmachtigde die samen met gemandateerde personeelsleden het plaatselijke beleid vorm en inhoud geeft. De directeur en de adjunct-directeur in de hoofdvestigingsplaats te Gent coördineren de totale werking. De organisatiestructuur is transparant en gesteund op een grote betrokkenheid van zowel personeelsleden als ouders.

Het totale leerlingenaantal daalt licht. Terwijl in de meeste vestigingsplaatsen het aantal leerlingen een kleine groei vertoont, daalt in een andere vestiging het leerlingenaantal sterk.

Het dagelijkse schoolleven is goed georganiseerd en gestructureerd. De lessen worden georganiseerd in vakuren en/of in periode-uren. Door deze werkwijze is het aantal lestijden per week voor een bepaald vak gedurende het schooljaar niet elke week gelijk. De school opteert ervoor de lessen 'geconcentreerd' aan te bieden om zo het pedagogisch project te kunnen verwezenlijken. De invulling van de lessen is overwegend klassiek: kennisoverdracht overheerst en de leerlingenactiviteit tijdens bepaalde lessen is gering. De onderlinge verschillen tussen de vestigingen en tussen de vakgroepen, zowel op organisatorisch als pedagogisch-didactisch vlak, zijn opmerkelijk.

Vanwege de kleinschaligheid van de individuele scholen is de zorg voor de leerlingen laagdrempelig en vlot geïntegreerd in de cultuur van de school. Er heerst een positief en aangenaam leefklimaat.

Het leerplangericht werken en de evaluatie- en rapporteringspraktijk vormen de voornaamste werkpunten van de school. De leerplanrealisatie voor geschiedenis en Nederlands in de tweede graad en voor biologie, fysica en wiskunde in de derde graad vertoont hiaten. Ook hier zijn de verschillen tussen de vestigingen opmerkelijk. Terwijl een vakgroep in de ene vestiging zeer leerplangericht werkt, biedt men in andere vestigingen niet alle leerplandoelen aan en evalueert men op een weinig valide wijze.

De wijze waarop de aanvangsbegeleiding van nieuwe leraren verloopt, is een voorbeeld van goede praktijk. Het onthaal, de begeleiding en de coaching zijn in handen van mentoren en/of vakleraren. De trajectbegeleiding heeft als doel een aangename en veilige werkomgeving te creëren en de beginnende leraar de specificiteit van het Steineronderwijs eigen te maken. Voor het verdiepen van de vakinhoudelijke aspecten is nog een groeimarge.

De sterkte van de school bestaat in de toegankelijkheid van de directie en de participatieve organisatiestructuur binnen de verschillende vestigingsplaatsen. Tijdens de laatste schooljaren zette de school enkele initiatieven op om via zelfevaluatie de eigen kwaliteit te verbeteren.

2. FOCUS VAN DE DOORLICHTING

Op basis van het vooronderzoek en in het kader van een gedifferentieerde doorlichting heeft de inspectie structuuronderdelen/vakken en procesindicatoren/procesvariabelen geselecteerd voor onderzoek tijdens de doorlichtingsbezoeken.

De resultaten van de controle op de erkenningsvoorwaarden betreffende bewoonbaarheid, veiligheid en hygiëne, vindt u terug in een afzonderlijk verslag.

2.1 Structuuronderdelen/vakken in de focus

Studierichting per graad	Basisvorming	Keuze/Specifiek gedeelte
Graad 2 ASO Rudolf Steinerpedagogie	geschiedenis Nederlands	
Graad 3 ASO Rudolf Steinerpedagogie	biologie fysica wiskunde	

2.2 Procesindicatoren of -variabelen in de focus

Personeel

Professionalisering

Aanvangsbegeleiding

Logistiek

Welzijn

Veiligheid

Milieu

Onderwijs

Evaluatie

Evaluatiepraktijk

Rapporteringspraktijk

3. VOLDOET DE SCHOOL AAN DE ERKENNINGS- VOORWAARDEN?

Het onderzoek naar het voldoen aan de erkenningsvoorwaarden levert voor de geselecteerde structuuronderdelen/vakken het volgende op:

3.1 Geschiedenis in de tweede graad aso Rudolf Steinerpedagogie

Voldoet niet

Motivering

- De studie van de historische samenlevingen verloopt in de tweede graad niet in alle vestigingen conform de leerplaninhouden. De koppeling van leerinhouden aan de leerplandoelstellingen voldoet niet. De leerplanrealisatie is overwegend kennisgericht, en het zelfstandig oordeelsvermogen wordt te weinig aantoonbaar ontwikkeld. Het gericht initiëren van de historische vaardigheden en toepassingen van de historische methode (kaartenanalyse, bronnenstudie) komen nauwelijks of niet voor. De evaluatie is niet valide en gebeurt te weinig transparant. Het ontbreken van vakinhoudelijk overleg en onvoldoende actualisering van de vakdidactische deskundigheid beperken de kwaliteitsbewaking.
- In het eerste leerjaar van de tweede graad slaagt men er niet overal in om bij de studie van de drijvende ideeën die de geschiedenis vorm geven, de verschillende dimensies van het historisch referentiekader voldoende te integreren. Een aantal leerinhouden wordt daartoe te oppervlakkig behandeld, terwijl er wel aandacht is voor uitbreidingsinhouden. De wisselwerking van verschillende maatschappelijke domeinen, het belang van belangrijke feiten en gebeurtenissen van de bestudeerde samenlevingen worden te weinig onderstreept (lpd.17). Uit het periodeschrift blijkt dat leerlingen bij het optekenen van de symptomatologisch gekozen leerinhouden te veel belang hechten aan onbeduidende biografische details van filosofen en de invloed die hun ideeën hadden. Bovendien toont het beschikbare cursusmateriaal dat er heel wat historische onjuistheden worden genoteerd, een onverantwoord gegeven vermits dit, volgens de gehanteerde pedagogisch didactische opvatting, de te studeren leerinhouden betreft. In één vestigingsplaats gebeuren de concretisering van het leerplan en de specifieke Steinerpedagogische benadering van de geschiedenis wel aantoonbaar. Daar wordt de ideeëngeschiedenis gekoppeld aan de fenomenologische benadering en wordt het geheel van de historische inhouden voldoende frequent in tijd en ruimte gesitueerd. Daar worden de meest kenmerkende historische leerinhouden - voor leerlingen duidelijk zichtbaar (het frequent aantoonbaar gebruik van een tijdlijn) in een historisch continuüm door, zoals aangegeven in de leerplannen, te beschrijven en te verklaren.
- In het tweede leerjaar van de tweede graad wordt wel in elke vestigingsplaats gerichter omgesprongen met de symptomatologische en thematische benadering van de leerinhouden, maar wordt overal voorbij gegaan aan de belangrijke rol die Rome speelde in de westerse beschaving. Men verwijst daarvoor systematisch naar het tweede leerjaar van de derde graad. Grondige jaaroverstijgende leerplanstudie toont aan dat in het tweede leerjaar van de tweede graad de ideeëngeschiedenis met betrekking tot de democratische gedachtengang in de westerse beschaving de Romeinse beschaving een belangrijke schakel vormt. Ook de aandacht voor de mondiale dimensie ontbreekt nagenoeg overal. In principe wordt in dit leerjaar het causaliteitsdenken grondig gevormd. Opdrachten die aantonen dat leerlingen zelfstandig inzicht verwerven in deze periode van de geschiedenis alsook het kunnen toepassen van het causaliteitsdenken op vergelijkbare probleemstellingen, ontbreken. In één vestigingsplaats was er wel een duidelijke verwijzing naar de actualiteit.

- Er is over het algemeen onvoldoende aandacht voor de opbouw van het historische begrippenkader. Dit is een onmisbaar gegeven om domeinoverstijgende verbanden en processen in kenmerkende probleemvelden te vergelijken en zo tot een grotere graad van herkenning in actuele toepassingen en zelfstandig historisch inzicht en kritische zin te komen (funderende doelstelling 4,5,6,7,12). De mate waarin dit gebeurt, varieert in de verschillende vestigingsplaatsen, is te weinig expliciet en wordt te weinig uitgewerkt aan de hand van een leerlijn.
- In alle vestigingen verwerven de leerlingen onvoldoende vaardigheden om informatie uit bronnen te halen en deze tot inhouden te verwerken. Er worden wel geregeld tekst- of beeldbronnen ingezet, maar veeleer illustratief. De waarde van correcte bronneninformatie wordt daarbij over het algemeen niet voldoende onderstreept. Er zijn onvoldoende opdrachten gericht op zoek- en verwerkingsstrategieën met toepassing van historische methode (heuristisch en kritisch analyseren). Opdrachten gericht op het onderzoekend leren, komen wel aan bod in vakdoorbrekende projecten en excursies.
- Er worden heel wat historische attitudes doorgegeven.
- De leerlingenevaluatie is samengesteld uit toetsen, opdrachten en attitudebeoordeling. Dit gebeurt weinig transparant en niet met het oog op ondersteuning van het leerproces. De twee periodetoetsen (slechts in één vestiging was er een bijkomende toets) sluiten de periodes af en zijn gericht op cognitieve reproductie. Inzicht, duiding en vaardigheden worden onvoldoende geëvalueerd. Leerlingen kennen niet altijd de puntenverdeling, aangezien in een bepaalde vestiging ook de waardering van de leraar geldt als beoordelingscriterium. De validiteit is gering want de afstemming van de evaluatie op de leerplandoelen heeft nog heel wat groeimogelijkheden. In het geheel van de beoordeling telt de kennis slechts voor één derde mee. De inzet tijdens de lessen en het inlevingsvermogen of de persoonlijke verwerking van de leerstof in het periodeschrift zijn bepalend voor de rest van de evaluatie. Het periodeschrift en de inleving tijdens de lessen worden in rekening gebracht, doch daar bestaan weinig omschreven criteria voor. In de meeste vestigingen worden de periodeschriften en de opdrachten minimaal voorzien van feedback en evaluatie.
- Uit de studieresultaten blijkt dat de overgrote meerderheid van de leerlingen slaagt. Hierbij dient de kanttekening te worden gemaakt dat de studieresultaten van de leerlingen geen objectieve en valide weergave zijn van de mate waarin de leerlingen alle leerplandoelstellingen beheersen.
- Audiovisuele bronnen en ICT worden weinig ingezet.
- Het onderwijsproces wordt overwegend centraal gestuurd en het onderwijsleergesprek is de meest gebruikte werkvorm. Het zelfstandig verwerken van de aangeboden leerinhouden wordt nagenoeg volledig overgelaten aan de leerling waardoor het verkeerd verwerken van historische leerinhouden frequent gebeurt. Opdrachten voor de leerlingen zijn niet steeds leerdoelgericht of worden bij de uitvoering weinig expliciet bewaakt. In de context van 'leren leren' verloopt de ontwikkeling van leerstrategieën en taalvaardigheid niet overal doelgericht.
- Recentelijk werd door het beleid een zelfevaluatie-instrument ingevoerd. Het gebrek aan vakgerichte nascholing en vakgroepwerking tonen dat de reflectie op het eigen onderwijskundig handelen te weinig vertrekt vanuit de te realiseren eindtermen en leerplandoelstellingen.

3.2 Nederlands in de tweede graad aso Rudolf Steinerpedagogie

Voldoet niet

Motivering

- De school kan niet aantonen dat de eindtermen voor Nederlands worden gerealiseerd in de basisvorming van de tweede graad aso. Niet alle eindtermen en leerplandoelstellingen van het leerplan worden aangeboden. De gebrachte eindtermen en leerplandoelstellingen komen niet evenwichtig aan bod, het schort vaak aan samenhang en diepgang. Tijdens de lessen worden leermiddelen zelden aangereikt en leerlingen onvoldoende begeleid in het efficiënt omgaan met ICT. De evaluatie is niet valide, zelden leerondersteunend en weinig transparant.
- Er wordt onvoldoende leerplangericht gewerkt. Het ontbreekt aan continuïteit in de lesopdrachten voor het vak in een aantal vestigingen. De leraren spannen zich in om de leerinhouden binnen de Steinerpedagogie aan te brengen, maar de confrontatie van de leerinhouden met de meningen, gedachten en tegenstrijdige gevoelens van de jongeren is onvoldoende duidelijk. De groter wordende zelfstandigheid van oordeel en levensopvatting is misschien intrinsiek aanwezig bij de tweedegraadsleerlingen, maar er zijn weinig sporen van gevonden in de leerlingentitities en evenmin in de onderwijsleergesprekken tijdens de lesbezoeken. Er is weinig differentiatie inzake tekstsoorten, tekstkenmerken en verwerkingsniveaus. Leraarafhankelijk worden de zakelijke teksten zoals tijdschriftartikels, essays, recensies, verslagen (ET 14) zelden tot niet aangeboden. Bij het lezen van gedichten en verhalende teksten krijgt het structureren en reflecteren (ET 16) weinig ruimte. Zoals het leerplan voorschrijft, ligt het hoofddaccent van de leerplanrealisatie op de literatuur. De verbinding van de literatuur met de eigen leefwereld van de jongere en de actualiteit ontbreekt in de meeste vestigingen. De leerlingen beleven de literatuur passief, zij halen de informatie eenzijdig uit de klassieke lessen van de docerende leraren. De leerlingen leren geen informatie verzamelen over literatuur (ET 35) en zijn onvoldoende vertrouwd met zoekmachines, opzoek- en selectietechnieken. De ET 37 waarbij de leerlingen de thematiek van Middelnederlandse teksten kunnen actualiseren, komt niet tot uiting. Het werk van de behandelde auteurs uit enkele literaire stromingen zoals het rationalisme, het realisme en de romantiek in het eerste leerjaar en de Middelnederlandse literatuur in het tweede leerjaar van de tweede graad wordt met een aantal teksten geïllustreerd en met weinig diepgang (enkel biografisch en bibliografisch) aangebracht. Het is de taak van de leerlingen de aangeleverde informatie tijdens de les te noteren, thuis samen te vatten en te verwerken. Doorgaans kopiëren de leerlingen de aangeboden leerinhouden in periodeschriften met veel aandacht voor de presentatie en het handschrift. Het verwerkings- of leerproces is echter niet zichtbaar. Vreemd is dat taal- en schrijffouten zelden opgemerkt worden en zelfs niet in alle vestigingen aangeduid worden. De leerlingen verbeteren de gemaakte fouten zelden. In een aantal vestigingen vertalen de leerlingen Middelnederlandse tekstfragmenten. Tijdens de bijgewoone lessen kregen de leerlingen onvoldoende spreekkansen om kritisch te reageren of een oordeel te formuleren. De ET 38² is niet in elke vestiging herkenbaar gerealiseerd. Kapstukken zoals definities en kenmerken worden niet overal systematisch aangereikt. In een aantal vestigingen wordt meer planmatig en leerplangericht gewerkt. Daar worden de elementaire begrippen gekaderd in het geheel van de epische vormen (epiek, lyriek en dramatiek). De leerlingen kunnen wel een aantal verhaalelementen (tijd, ruimte, personages) in een literaire tekst herkennen maar zelden bespreken (ET 33).
- De periode humor wordt doorgaans ingevuld met verschillende vormen van taalhumor (ironie, parodie, sarcasme e.d.). In die vestigingen waar daarnaast ook de talige technieken (understatement, beeldspraak, overdrijving, dubbelzinnig taalgebruik)

² leerlingen kunnen tot begripsvorming komen aan de hand van literaire teksten

worden aangeboden die schrijvers gebruiken om tot een humoristische schrijfstijl te komen, vormt dat een meerwaarde.

- De realisatie van de eindtermen voor luisteren (ET 13) en spreken (ET 1 tot en met 10) wordt zelden expliciet aangegeven. De leraren linken de leerinhouden voor toneel, poëzieavond of verbale expressie niet aan eindtermen of leerplandoelstellingen. De ET 9 waarbij de leerlingen eigen oordelen leren vormen en uitspreken wordt niet geoefend. De ET 10 of een kritische houding aannemen ten opzichte van taalgebruik en gespreksgedrag komt onvoldoende tot uiting. Daarentegen gaat er veel aandacht en tijd naar de leerplandoelstelling 4 'het juist en mooi kunnen reciteren en declameren'. In een aantal vestigingen wordt poëzie aangeboden als periode in overlap met de specifieke eindtermen van het vak esthetica (kunst van het woord of poëtica). Het is niet duidelijk welke eindtermen van het leerplan Nederlands (verbale expressie) daar worden gerealiseerd. De eindtermen verbale expressie (ET 39, 40*, 41*, 42*, 43*, 44* en 45) worden door sommige leraren aangeboden in een project of een poëzie-/toneelproductie. In de leerlingennotities zijn zelden opdrachten, stappenplannen of opmerkingen te vinden die naar concrete realisatie van deze eindtermen verwijzen. De rapporten vermelden een globale beschrijving van de geleverde prestaties. Ook de deelname aan de decorbouw of dans (aspecten die niet behoren tot de leerplanrealisatie voor het vak Nederlands) wordt hierin opgenomen. Een uitgesplitste vakevaluatie gericht naar de leerplandoelstellingen of eindtermen vanuit vooraf vastgelegde criteria kon niet worden voorgelegd.
- De eindtermen taalbeschouwing die verwijzen naar het kunnen onderscheiden, herkennen en aanduiden, worden gerealiseerd. De eindtermen die verwijzen naar uitleggen en begrijpen niet³. Spraakkunst en spelling worden uitsluitend deductief aangeboden. De klemtoon ligt op instructie en losse toepassingen. De link met het expressieve en esthetische van de taal ontbreekt. De foutenanalyse van de leerlingennotities wordt niet als lesmateriaal gebruikt. Er wordt weinig gebruik gemaakt van contexten om de opgaven levensecht voor te stellen. Op geen enkele manier kan worden afgeleid op welke wijze de leerlingen de informatie beleven, welk gevoel wordt opgeroepen en of er interesse wordt gewekt.
- Een stimulerende didactische leeromgeving is er zelden. De minimale materiële vereisten van het leerplan (2003) zijn niet in elk leslokaal aanwezig (woordenboek, Groene boekje). In sommige lokalen zijn er een aantal naslagwerken ter beschikking van de leerlingen. ICT-integratie en het gebruik van multimedia zijn beperkt tot de leerkracht zodat opzoekwerk door de leerlingen thuis gebeurt. Tijdens de lessen krijgen de leerlingen onvoldoende kansen om zelfstandig te oefenen en begeleid te leren werken in een digitale omgeving. De ICT-geletterdheid van de leerlingen wordt onvoldoende geoefend in termen van informatieverwerving en -verwerking. Zo verwerven ze te weinig de vaardigheden in het raadplegen van relevante en actuele bronnen om inzicht te krijgen in de literatuurgeschiedenis en in de geschiedenis op sociaal, technisch-economisch en politiek gebied (algemene doelstellingen van het leerplan). De leerlingen leren onvoldoende hun eigen leerproces in handen te nemen.
- De evaluatie peilt sterk naar kennis en reproductie en in mindere mate naar inzicht en vaardigheden. De evaluatie van de individuele leerlingen berust vooral op de periodetesten, aangevuld met korte toetsen voornamelijk over grammatica, spelling of woordenschat. In een aantal vestigingen worden de toetsvragen jaar na jaar hernomen, waardoor ze aan betrouwbaarheid inboeten. Het gebrek aan validiteit hypothekeert de waarde van de leerlingresultaten. De evaluatie mist representativiteit door de lacunes in de leerplanrealisatie en de toetsing die niet gelinkt is aan leerplandoelstellingen en eindtermen. De evaluatiecriteria zijn transparant in de vestigingen waar voor de periodetoetsen, gewerkt wordt met een oplossingsmodel en een puntenverdeling. De beoordelingscriteria worden zelden vooraf meegedeeld aan

³ o.a. ET 32 (door middel van herkenning, benoeming en bespreking van taalverschijnselen het eigen lezen, schrijven en spreken bijsturen)³

de leerlingen. Hierdoor is voor hen weinig duidelijk wat concreet van hen wordt verwacht en hoe ze hun leerproces kunnen bijsturen. Daar waar er geen tussentijdse toetsen worden afgenomen, kan er op basis van behaalde resultaten weinig worden gemedieerd. Leerlingen die zwak presteren op een periodetoets krijgen eventueel een tweede kans, maar soms zonder bijsturingsproces.

- Leerlingen met vak- of studieproblemen worden opgevolgd. Leerlingen die vakproblemen signaleren, krijgen tijdens of na de lessen extra aandacht. Sticordimaatregelen die op schoolniveau werden afgesproken, worden adequaat toegepast.
- De aansluiting met de leerplanrealisatie van de eerste en de derde graad is zelden duidelijk. De leraren volgen geregeld nascholingen over de Steinerpedagogie en over hoe het vakkenonderwijs zich daarin situeert. De vakgroepen van de verschillende Steinerscholen en hun vestigingen worden jaarlijks samengebracht in structureel overleg. Daarbuiten zijn er weinig contacten met andere scholen. De deelname aan externe nascholingsinitiatieven is leraarafhankelijk. Daardoor is het referentiekader voor het opbouwen van expertise en het vastleggen van het gewenste studiepeil beperkt. De initiatieven om zich door de leerlingen te laten evalueren en de bereidheid tot zelfreflectie vormen een meerwaarde.
- Positief is de realisatie van een poëzieprogramma of toneelvoorstellingen (samengesteld door leerlingen en) opgevoerd voor medeleerlingen, ouders e.a. Jammer is dat niet in alle vestigingen kon worden voorgelegd op welke manier leerlingen kennismaken met stemtechniek, leren samenwerken, creatief omgaan met tekstmateriaal, naar kritiek luisteren en zelf kritisch zijn.

3.3 Biologie in de derde graad aso Rudolf Steinerpedagogie

Voldoet niet

Motivering

- De leerplanrealisatie is onvolledig en te weinig diepgaand met betrekking tot de leerplandoelstellingen en -inhouden over voortplanting, planten en dieren. De leerplandoelstellingen over moderne erfelijkheid en evolutieleer worden onevenwichtig aangeboden en zijn te weinig gericht op objectieve studie en vergelijking. Doordat de evaluatiepraktijk weinig transparant en onvoldoende valide is, kan de school niet aantonen dat een meerderheid van haar leerlingen de eindtermen en de leerplandoelstellingen bereikt. Weliswaar zijn er aanzienlijke kwaliteitsverschillen in de verschillende vestigingsplaatsen. De infrastructuur voldoet niet aan de minimale materiële vereisten van de leerplannen.
- In een aantal vestigingsplaatsen wordt het thema voortplanting enkel in de tweede graad aangeboden. Hierdoor worden de doelstellingen van de derde graad over dit onderwerp niet gerealiseerd.
- Het onderdeel plantkunde wordt in een aantal vestigingen te oppervlakkig behandeld. Soms is er enkel een globaal overzicht of een summier beschrijving van de bouw en levenswijze van planten. Voortplanting bij planten komt slechts in een beperkt aantal vestigingsplaatsen aan bod. Er is niet overal voldoende aandacht voor het visualiseren van deze leerinhouden.
- De leerplandoelstellingen over dierkunde worden niet in alle locaties correct en met voldoende diepgang gerealiseerd. In een van de vestigingen bevat het studiemateriaal van de leerlingen, dat bestaat uit periodeschriften en zelfgemaakte begrippenlijsten, zeer veel onnauwkeurigheden en onjuistheden. In een andere vestiging wordt de opbouw van eencelligen tot zoogdieren niet gerespecteerd, wat verwarrend overkomt t.a.v. evolutionaire principes. Soms krijgen interpretatieve beschrijvingen van dieren veel aandacht, ten koste van een grondiger bespreking van bouw, levens- en voortplantingswijze. In een aantal vestigingen worden de leerplandoelen over dit thema goed gerealiseerd, soms op basis van dissecties en het zelfstandig verwerken en presenteren van lesmateriaal (portfolio) met behulp van ICT. In de meeste

vestigingsplaatsen is er aandacht voor microscopisch en macroscopisch waarnemen en wordt aanvullend een studiebezoek gebracht aan de Antwerpse Zoo.

- Binnen de erfelijkheidsleer gebeurt het in vraag stellen van het reductionisme van de moderne genetica⁴ in een aantal vestigingsplaatsen weinig genuanceerd. In andere vestigingen worden de elementen erfelijkheid, omgeving en individu evenwichtig besproken en worden de leerinhouden verder uitgediept aan de hand van actuele teksten.
- In sommige vestigingen is het onderwijs te weinig gericht op het realiseren van de leerplandoelstelling 'in grote lijnen de verschillende evolutietheorieën en de retardatietheorie met elkaar vergelijken'⁵. Op enkele locaties gebeurt de voorstelling van verschillende theorieën onevenwichtig, met grote nadruk op de retardatietheorie en eenzijdige kritiek op de evolutietheorie van en na Darwin. Soms krijgen de leerlingen over dit onderwerp ook te hoog gegrepen of te weinig gekaderde en ongetoetste beweringen aangeboden waardoor onvoldoende het onderscheid wordt gemaakt tussen feiten, meningen, vermoedens, modellen en hypothesen⁶. In een minderheid van de vestigingsplaatsen gebeurt de aanpak van het onderdeel evolutietheorie leerplangericht en bevordert deze het kritisch en onafhankelijk denken van de leerlingen op basis van objectieve informatie.
- De leerplandoelstellingen over de cel, de wetten van Mendel, de basisprincipes van de erfelijkheidsleer, mutaties en DNA-onderzoek worden in de meeste vestigingsplaatsen met voldoende diepgang gerealiseerd. Doorgaans worden de regels van de erfelijkheidsleer ook ingeoeft.
- In een aantal vestigingen worden extra lestijden voor practicum of optie-uren ingericht, waarvan een gedeelte wordt besteed aan biologische thema's. De invulling van deze lestijden motiveert de leerlingen en draagt bij tot inzicht in actuele toepassingen van het vakgebied.
- De leermiddelen voldoen aan de minimale materiële vereisten van de leerplannen, maar de aanwezige vaklokalen voor wetenschappen kunnen te weinig worden gebruikt voor het biologieonderwijs. De leermiddelen moeten doorgaans verplaatst worden naar leslokalen waar microscopisch waarnemen niet evident is en waar niet altijd ICT-middelen ter beschikking zijn. Het materiaal kan niet -zoals het leerplan aangeeft⁷- blijven staan gedurende de hele periode biologie. De meeste leraren leveren inspanningen om de lessen toch met voldoende beeldmateriaal te ondersteunen, maar het gebruik van ICT is beperkt. Grote lesgroepen beperken -ook in de vaklokalen- het vaardigheidsgericht onderwijs.
- De evaluatiepraktijk mist validiteit, waardoor de waarde van de leerlingresultaten gehypothekeerd wordt. Het nagaan in welke mate de leerlingen de leerstof beheersen, gebeurt hoofdzakelijk in klasgesprekken, uitzonderlijk via tussentijdse toetsen. De evaluatie van de individuele leerlingen berust hoofdzakelijk op een afsluitende periodetoets, aangevuld met een beoordeling voor 'dagelijks werk'. Het dagelijks werk wordt voor maximaal 1/3 verrekend in de eindscore. Het omvat de medewerking aan klasgesprekken, de zorg voor het periodeschrift of de notities en het uitvoeren van de zelfstandige opdrachten. Voor toetsen wordt een cijfer toegekend dat omgezet wordt in een woordbeoordeling. De omzettingcriteria verschillen per vestigingsplaats. Doorgaans wordt met modeloplossingen gewerkt en zijn de criteria voor verbetering van gesloten vragen duidelijk. Dit is minder het geval voor de beoordeling van antwoorden op open vragen. De beoordelingscriteria voor het dagelijks werk zijn meestal vaag; globaal primeren inzet en houding op het realiseren van de vakdoelstellingen. In de meeste vestigingen worden noch voor de periodetoetsen, noch

⁴ Leerplan biologie IIIde graad – februari 2004 – doelstelling 40 (ET 20)

⁵ Leerplan biologie IIIde graad – februari 2004 – doelstelling 52 (ET 29)

⁶ Leerplan biologie IIIde graad – februari 2004 – doelstelling 5 (Gem. ET 5)

⁷ Leerplan biologie IIIde graad – februari 2004 – blz. 11 – punt 4. Minimale materiële vereisten

voor het dagelijks werk beoordelingscriteria meegedeeld aan de leerlingen. Hierdoor is voor hen weinig duidelijk aan welke concrete verwachtingen ze moeten voldoen en hoe ze hun leerproces kunnen bijsturen. In de vestigingen waar hiaten voorkomen in de leerplanrealisatie, worden deze weerspiegeld in de evaluatie. In het algemeen peilt de evaluatie naar kennis van de aangeboden leerinhouden. Ze is weinig gericht op de leerplandoelstellingen, waardoor kennisreproductie meestal primeert op inzicht en vaardigheden. Vaardigheden worden wel geëvalueerd in de vestigingen waar met portfolio's en zelfstandige tekstanalyse wordt gewerkt. In een aantal vestigingsplaatsen wordt gebruik gemaakt van contexten om de opgaven levensecht en meer probleemstellend te maken. Doorgaans worden toetsvragen jaar na jaar hernomen, waardoor ze aan betrouwbaarheid inboeten. Er zijn in het algemeen weinig jaartekorten voor biologie, maar omwille van bovenstaande redenen onderbouwt de evaluatie deze resultaten te beperkt.

- Op de meeste vestigingsplaatsen bestaat het studiemateriaal van de leerlingen uit een lerarencursus, die al dan niet wordt aangevuld met eigen notities en aangereikt bronnenmateriaal. Er is nood aan actualisering van de meeste cursussen en aan een zorgvuldiger integratie van het bronnenmateriaal. Op één vestigingsplaats beschikken de leerlingen enkel over hun eigen notities en zelf getekende figuren. Het nazicht van de leerlingennotities op juistheid van inhoud en schrijfwijze, zelfs van vakterminologie, gebeurt niet systematisch. Voor de voorbereiding van de periodetoetsen kunnen de leerlingen er niet terugvallen op materiaal waarvan de volledigheid en correctheid gewaarborgd zijn.
- De leerlingen kunnen functioneren in een veilige leeromgeving. Het periodesysteem impliceert dagelijks contact tussen leraren en leerlingen. Wanneer vakproblemen worden opgemerkt of gesignaleerd, wordt daar tijdens of na de lessen extra aandacht aan besteed. Het opvangen van afwezigheden van leerlingen of leraren is in het periode-onderwijs een zorg die veel organisatorische inspanningen vergt. Tussentijds wordt niet altijd gericht (mondeling of schriftelijk) getoetst of de leerlingen de leerplandoelstellingen behalen, waardoor het opstarten van remediëringsprocessen niet evident is. Leerlingen die zwak presteren voor een periodetoets krijgen eventueel een tweede kans, in sommige vestigingen voorafgegaan door een doelgericht bijsturingsproces.
- De professionalisering verloopt leraargebonden; er is vooralsnog weinig sprake van vakgroepwerking over de vestigingen heen. Ook binnen de vestigingen wordt soms weinig gecommuniceerd over vakinhoudelijke aspecten. Er wordt geregeld nascholing gevolgd over het vakkenonderwijs binnen de Steinerpedagogie. Slechts op een beperkt aantal vestigingsplaatsen zijn er contacten met scholen uit andere onderwijsnetten en is er deelname aan externe nascholingsinitiatieven. Daardoor is het referentiekader voor het opbouwen van expertise en het vastleggen van het gewenste studiepeil beperkt. Positief zijn de initiatieven om het geboden onderwijs door de leerlingen te laten evalueren en de bereidheid tot zelfreflectie en -evaluatie.

3.4 Fysica in de derde graad aso Rudolf Steinerpedagogie

Voldoet niet

Motivering

- De leerplanrealisatie is in een aantal vestigingsplaatsen onvolledig en te weinig diepgaand met betrekking tot de leerplandoelstellingen en -inhouden over de cirkelvormige beweging, trillingen en golven, elektriciteit, magnetisme, elektromagnetisme en optica. In meerdere vestigingsplaatsen is er te weinig aandacht voor de kwantitatieve aspecten van het fysica-onderwijs⁸. In twee vestigingen wordt in de gehele derde graad zelfs geen enkele formule aangebracht. In de meeste

⁸ Leerplan fysica IIIde graad – februari 2005 – doelstelling 20 (ET 1)

vestigingsplaatsen worden te weinig leerlingenpractica uitgevoerd en de uitgevoerde practica leiden onvoldoende tot het realiseren van de doelstellingen omtrent onderzoekend leren. Doordat de evaluatiepraktijk weinig transparant en onvoldoende valide is, kan de school niet aantonen dat een meerderheid van haar leerlingen de eindtermen en de leerplandoelstellingen bereikt. De infrastructuur voldoet niet in alle vestigingen aan de minimale vereisten van de leerplannen.

- In sommige vestigingsplaatsen worden de leerinhouden over cirkelvormige beweging, trillingen en golven niet aangeboden, in andere komen de kwantitatieve aspecten hiervan niet voldoende aan bod. Het geluid als toepassing van staande golven wordt slechts sporadisch besproken. In een beperkt aantal vestigingen worden deze leerinhouden kwaliteitsvol aangeboden, op basis van demonstratieproeven en het bespreken van relevante toepassingen.
- In de onderdelen elektriciteit en magnetisme worden in een aantal vestigingen de eenheden en grootheden van spanning, stroomsterkte, weerstand en vermogen niet ingeoeffend en transformatoren te oppervlakkig behandeld. Op andere plaatsen worden deze leerinhouden zinvol benut om strategieën voor het leren oplossen van vraagstukken aan te brengen.
- In meerdere vestigingen worden binnen het onderdeel elektromagnetisme de begrippen inductie, zelfinductie en de elektromagnetische trillingskring niet besproken. In de andere vestigingen gebeurt dat zeer grondig, met inbegrip van talrijke demonstratieproeven en kwantitatieve oefeningen.
- Het leerplanonderdeel over optica wordt divers ingevuld. Doorgaans worden de leerplanitems over schaduw, spiegels, lenzen, het prisma en de kleurenleer voldoende uitgediept. Polarisation en de duale eigenschappen van licht worden niet overal besproken.
- De leerinhouden over ioniserende straling worden overal aangeboden, met aandacht voor de impact ervan op mens en samenleving.
- In een beperkt aantal vestigingsplaatsen wordt de leerplanrealisatie versterkt door de organisatie van waardevolle extramurale activiteiten.
- Het leerplan schrijft vier verplichte leerlingenproeven per graad voor⁹. In een meerderheid van de vestigingsplaatsen wordt dit aspect te vrijblijvend geïnterpreteerd en verward met het waarnemen en rapporteren over demonstratieproeven. Daar waar leerlingen wel zelf experimenten uitvoeren, leiden de opdrachten en verslaggeving niet tot een substantiële bijdrage aan de betreffende doelstelling over onderzoekend leren¹⁰.
- De leermiddelen voldoen niet aan de minimale materiële vereisten van de leerplannen, rekening houdend met de mogelijkheid tot uitwisseling tussen de vestigingen. Dit uitwisselen gebeurt niet overal consequent en soms worden aanwezige leermiddelen weinig onderhouden of niet gebruikt. Er is weinig materiaal voor het uitvoeren van leerlingenproeven en ook de mogelijkheden voor het aanwenden van ICT voor demonstraties en opzoekwerk zijn zeer beperkt. Een aantal vaklokalen fysica beschikt niet over verduisteringsmogelijkheden, waardoor optica-proeven moeilijk kunnen uitgevoerd worden. Niet alle lessen fysica worden geroosterd in een lokaal dat aan de vereisten van het leerplan¹¹ voldoet, omwille van overlapping met lesperiodes voor andere wetenschapsvakken. Hoewel de meeste leraren inspanningen leveren om van lokaal te wisselen of leermiddelen te verhuizen, kunnen de leerinhouden niet optimaal visueel ondersteund worden. Grote lesgroepen beperken -ook in de vaklokalen- het vaardigheidsgericht onderwijs.

⁹ Leerplan fysica IIIde graad – februari 2005 – blz. 9 – punt 3. Leerinhouden

¹⁰ Leerplan fysica IIIde graad – februari 2005 – doelstelling 7 (Gem. ET 7): De leerlingen kunnen een proefverslag maken aan de hand van waarnemingen en kunnen dit schematiseren, bijvoorbeeld volgens het stralingsopstelling, werkwijze, waarneming, evt. meting, tabel en grafiek, besluit en evt. verklaring.

¹¹ Leerplan fysica IIIde graad – februari 2005 – blz. 13 – punt 4. Minimale materiële vereisten

- De evaluatiepraktijk mist validiteit, waardoor de waarde van de leerlingenresultaten gehypothekeerd wordt. Via klasgesprekken wordt nagegaan in welke mate de leerlingen de leerinhouden hebben verwerkt; er zijn zelden tussentijdse toetsen. De evaluatie van de individuele leerlingen berust hoofdzakelijk op een afsluitende periodetoets, aangevuld met een beoordeling voor 'dagelijks werk'. Het dagelijks werk wordt voor maximaal 1/3 verrekend in de eindscore. Het omvat de medewerking aan klasgesprekken, de zorg voor het periodeschrift of de notities en sporadisch het uitvoeren van zelfstandige opdrachten. Voor toetsen wordt een cijfer toegekend dat omgezet wordt in een woordbeoordeling. De omzettingcriteria verschillen per vestigingsplaats. Doorgaans wordt met modeloplossingen gewerkt en zijn de criteria voor verbetering van gesloten vragen duidelijk. Dit is minder het geval voor de beoordeling van antwoorden op open vragen. De beoordelingscriteria voor het dagelijks werk zijn meestal vaag; globaal primeren inzet en houding op het realiseren van de vakdoelstellingen. Doorgaans worden noch voor de periodetoetsen, noch voor het dagelijks werk beoordelingscriteria meegedeeld aan de leerlingen. Hierdoor is het voor hen weinig duidelijk aan welke concrete verwachtingen ze moeten voldoen en hoe ze hun leerproces kunnen bijsturen. In de vestigingen waar hiaten voorkomen in de leerplanrealisatie, worden deze weerspiegeld in de evaluatie. In een minderheid van de vestigingen gebeurt de evaluatie via de periodetoetsen leerplangericht. Doordat ze weinig gericht is op de leerplandoelstellingen, primeert op de meeste locaties kennisreproductie op inzicht en vaardigheden. Sommige leraren benutten contexten om de opgaven levensecht en meer probleemstellend te benaderen. Het laten maken van een werkje over een onderwerp dat aansluit bij de leerinhouden, verhoogt de motivatie van de leerlingen. De evaluatie ervan gebeurt te weinig op basis van inhoudelijke criteria. Bovendien kan hiermee niet worden aangetoond dat de leerlingen de meeste leerplandoelstellingen hebben bereikt. Doorgaans worden de periodetoetsen ongewijzigd jaar na jaar en voor parallelklassen periode na periode hernomen, waardoor ze aan betrouwbaarheid inboeten. Er zijn in het algemeen weinig jaartekorten voor fysica.
- In de meeste vestigingsplaatsen bestaat het studiemateriaal van de leerlingen uit eigen notities en tekeningen van leergesprekken en waarnemingen, al dan niet aangevuld met zelf samengesteld of aangereikt bronnenmateriaal. Door de belangrijke eigen inbreng van de leerling is de kwaliteit van het ondersteunend materiaal leerlinggebonden. Het nazicht van de leerlingennotities op juistheid van inhoud en schrijfwijze, zelfs van vakterminologie, gebeurt niet systematisch. De leerlingenschriften bevatten meer dan eens wetenschappelijke onjuistheden en soms sprokkelen de leerlingen bijkomend materiaal dat gestoeld is op beweringen die niet wetenschappelijk zijn getoetst. Dit wordt niet gekaderd noch gecorrigeerd, waardoor voor sommige leerplanitems de leerlingen het onderscheid niet kunnen maken tussen feiten, meningen, vermoedens, modellen en hypothesen¹². Voor de voorbereiding op de periodetoets kunnen de leerlingen bijgevolg niet altijd terugvallen op materiaal waarvan de volledigheid en correctheid onbetwistbaar is. Dit geldt in het bijzonder ook voor leerlingen met een leerstoornis.
- De leerlingen kunnen functioneren in een veilige leeromgeving. Het periodesysteem impliceert dagelijks contact tussen leraren en leerlingen. Wanneer vakproblemen worden opgemerkt of gesignaleerd, wordt daar tijdens of na de lessen extra aandacht aan besteed. Het opvangen van afwezigheden van leerlingen of leraren is in het periode-onderwijs een zorg die veel organisatorische inspanningen vergt. Tussentijds wordt niet altijd gericht (mondeling of schriftelijk) getoetst of de leerlingen de leerplandoelstellingen behalen, waardoor het opstarten van remediëringsprocessen niet evident is. Leerlingen die zwak presteren op een periodetoets krijgen eventueel een tweede kans, in sommige vestigingen voorafgegaan door een doelgericht bijsturingsproces.

¹² Leerplan fysica IIIde graad – februari 2005 – doelstelling 5 (Gem. ET 5)

- De professionalisering verloopt leraargebonden; er is vooralsnog weinig sprake van vakgroepwerking over de vestigingen heen. Ook binnen de vestigingen wordt soms weinig gecommuniceerd over vakinhoudelijke aspecten. Er worden geregeld nascholingen gevolgd over het vakkenonderwijs binnen de Steinerpedagogie. Slechts op een beperkt aantal vestigingsplaatsen zijn er contacten met scholen uit andere onderwijsnetten en is er deelname aan externe nascholingsinitiatieven. Daardoor is het referentiekader voor het opbouwen van expertise en het vastleggen van het gewenste studiepeil beperkt. Positief zijn de initiatieven om het geboden onderwijs door de leerlingen te laten evalueren en de bereidheid tot zelfreflectie en -evaluatie.

3.5 Wiskunde in de derde graad aso Rudolf Steinerpedagogie

Voldoet niet

Motivering

- In de derde graad aso Rudolf Steinerpedagogie worden de eindtermen en de leerplandoelstellingen van het leerplan wiskunde in onvoldoende mate gerealiseerd. In sommige vestigingsplaatsen is het aanbod van verplichte leerdoelen onvolledig terwijl uitbreidingsdoelen een groot gedeelte van de onderwijstijd in beslag nemen. ICT wordt niet in elke vestigingsplaats conform de vereisten van het leerplan ingezet en de evaluatie is niet valide wegens het ontbreken van beoordelingscriteria en de geringe relatie tussen de toetsvragen en de leerdoelen.
- Terwijl in sommige vestigingsplaatsen alle verplichte leerplandoelen (Federatie van Rudolf Steinerscholen in Vlaanderen vzw – februari 2004 – Leerplan Wiskunde – IIIde graad) op een evenwichtige wijze worden aangeboden, is het aanbod in andere vestigingen onvolledig. ICT wordt beperkt of niet functioneel ingezet conform de leerplandoelen (ET7) en de doelstellingen omtrent goniometrische, exponentiële en logaritmische functies (ET15, ET27, ET28, ET29, ET30, ET31) worden niet behandeld. Tevens worden de doelen met betrekking tot statistiek (ET42, ET44, ET45) niet in elke vestigingsplaats aangeboden.
- In alle vestigingen worden de aangeboden doelen met voldoende diepgang behandeld. Dikwijls gaat men verder dan wat de leerplandoelen beschrijven. In elke vestiging biedt men naast basisdoelstellingen tevens onderwerpen aan die als uitbreiding worden aangegeven in het leerplan of die helemaal niet in het leerplan voorkomen. Soms gebruikt men hiervoor een aanzienlijk deel van de onderwijstijd.
- De materiële uitrusting om de doelstellingen te realiseren voldoet. De computerklassen zijn voldoende toegankelijk en er zijn voldoende ICT-middelen aanwezig. In sommige vestigingen maakt men intensief gebruik van ICT ter ondersteuning van het leerproces zoals beschreven in het leerplan (ET7). Soms wordt ICT ook ingezet bij de evaluatie. In andere vestigingsplaatsen maakt men dan weer weinig of helemaal geen gebruik van deze hulpmiddelen.
- Bij de evaluatie gaat men uit van de leerinhouden en verliest men vaak de relatie met de leerplandoelen uit het oog. In sommige vestigingsplaatsen maakt men zowel gebruik van synthesesoetsen als van tussentijdse evaluatiemomenten, deze laatste ter ondersteuning van het leerproces. In sommige locaties worden tevens proefwerken georganiseerd. Andere vestigingen voorzien enkel evaluatiemomenten op het einde van een periode of op het einde van een leerstofonderdeel. Sommige van deze toetsen vertonen geen relatie met de leerplandoelen en de evaluatiecriteria worden niet transparant gecommuniceerd.
- In de overzichten van de tussentijdse evaluaties houdt men soms rekening met de medewerking van de leerling in de klas of de zorg die werd besteed aan het schrift. Het is echter onduidelijk welk gewicht deze attitudes hebben in de totale evaluatie van een periode.
- Indien de doorlichting in een bepaalde vestiging hiaten vaststelde in het aanbod van leerplandoelen, weerspiegelde zich dat in de toetsing. De verkregen resultaten zijn het gevolg van een niet valide evaluatie, die geen correcte informatie geeft omtrent het

reële studiepeil van de leerlingen. Niet alle vestigingen maken gebruik van cijfers om het behaalde peil aan te duiden. Soms worden toetsen enkel voorzien van commentaren die dikwijls weinig informatief zijn met het oog op remediëring. Leraargebonden worden toetsvragen jaar na jaar hernomen wat de betrouwbaarheid van de resultaten niet verhoogt.

- Sommige vestigingen organiseren de lessen in niveaugroepen waarbij de aanpak wordt afgestemd op de noden van de leerlingen. De vakgroep waakt er onvoldoende over dat beide groepen dezelfde minimumdoelstellingen krijgen aangeboden en op een gelijkwaardige wijze worden geëvalueerd.
- In de meeste vestigingsplaatsen legt men vooral de klemtoon op het toetsen van rekenvaardigheden, behalve bij het onderdeel projectieve meetkunde, en maakt men frequent gebruik van kettingvragen waardoor de behaalde score niet altijd representatief is voor het behaalde niveau. Soms wordt aan leerlingen gevraagd hun eigen mening omtrent de appreciatie van een wiskundeonderwerp te verwoorden. Uit de antwoorden van de leerlingen blijkt dat een grote groep moeite heeft om de wiskundetaal zowel mondeling als schriftelijk op een correcte manier te gebruiken.
- In alle vestigingen voorziet de leraar in remediërende leerbegeleiding, meestal tijdens middagpauzes, tussenuren of op woensdagnamiddag. De leerlingen krijgen soms de kans om tijdens het schooljaar een bijkomende proef af te leggen. Op bepaalde plaatsen kan een dergelijke toets worden aangevraagd via gestandaardiseerde formulieren, waarbij de leerling via zelfreflectie kan aangeven waarom hij een hertoets nuttig acht en welke initiatieven hij heeft genomen om een beter resultaat te behalen.
- Ondanks de heterogeen samengestelde lesgroepen wordt geen binnenklasdifferentiatie toegepast en blijkt de frontale aanpak en het klassieke onderwijsgesprek de norm, spijs enkele leraargebonden initiatieven. De leraren streven een hoog niveau van cognitieve vaardigheden en rekenvaardigheden na. De eerder zwakke resultaten van een groep leerlingen in bepaalde vestigingen wijst er op dat de preventieve leerbegeleiding niet steeds efficiënt wordt afgestemd op de noden van alle leerlingen.
- De communicatie met de leerlingen is overwegend stimulerend en gericht zowel op inzet als prestatie. De leerlingen worden met veel zorg als persoon benaderd en de leraren zijn steeds beschikbaar voor remediëring.
- Door de informele aard van de vakgroepwerking bestaan er weinig formele afspraken. Hierdoor wordt 'leren leren' vooralsnog niet opgebouwd binnen een spiraalcurriculum. Er zijn geen leerlijnen waarbij in iedere graad en leerjaar aan de reeds aangebrachte vaardigheden iets wordt toegevoegd.
- De vakgroepwerking houdt zich voornamelijk bezig met algemene principes en er is weinig vakinhoudelijk overleg. De aanwezige expertise wordt niet doorgegeven en de deskundigheid met betrekking tot activerende werkvormen en alternatieve evaluatiewijzen is gering. Er worden geen afspraken gemaakt tussen de vestigingsplaatsen onderling noch met betrekking tot het onderwijsaanbod noch met betrekking tot de evaluatie van de verschillende onderdelen.
- Het personeelsbestand van de meeste vestigingsplaatsen is stabiel en nieuwe leraren worden door de vakcollega's intensief begeleid.
- Er wordt weinig vakinhoudelijke of vakoverschrijdende nascholing gevolgd. De school opteert er eerder voor de competenties van de leraren via interne scholing en zelfstudie te verhogen. Mede daardoor is de aandacht voor onderwijsvernieuwingen beperkt en wordt de eigen onderwijspraktijk in bepaalde vestigingen zelden in vraag gesteld.

4. BEWAAKT DE SCHOOL DE EIGEN KWALITEIT?

Het onderzoek naar de kwaliteit en de kwaliteitsbewaking van de geselecteerde procesindicatoren of -variabelen levert het volgende op:

4.1 Professionalisering

4.1.1 Aanvangsbegeleiding

De vaststellingen wijzen op redelijke tot sterke aandacht voor:

- doelgerichtheid
- ondersteuning
- doeltreffendheid
- ontwikkeling.

Motivering

- De school besteedt veel aandacht aan haar aanvangsbegeleiding, die in alle vestigingsplaatsen volgens gelijkaardige procedures verloopt. Sommige vestigingsplaatsen kenden de laatste jaren een belangrijke instroom van nieuwe personeelsleden, in de andere wordt het een uitdaging voor de toekomst.
- Van de nieuwe leraren wordt verwacht dat zij zich zo snel mogelijk inwerken in het pedagogisch project en dat zij hun vakkenonderwijs afstemmen op de Steinerpedagogie. Er wordt een gemeenschappelijk functieprofiel gehanteerd dat in de verschillende vestigingen wordt aangevuld met lokale verwachtingen. Deze duidelijke verwachtingen zorgen ervoor dat het begeleidingstraject doelgericht verloopt.
- Beginnende leraren worden meegenomen in een twee- of driejarig traject van begeleiding en evaluatie. Daarna worden ze opgenomen in de evaluatieprocedure die voor alle leraren geldt. Het beginnerstraject omvat in alle vestigingsplaatsen zowel begeleiding bij de integratie in het schoolgebeuren als vakspecifieke ondersteuning.
- Alle vestigingen stellen voor de beginnende leraren schriftelijke documenten ter beschikking, die zowel organisatorische, praktische, juridische als pedagogische aspecten van de schoolwerking nader toelichten en verwijzen naar bijkomende informatiebronnen. Op de meeste vestigingsplaatsen worden deze documenten overzichtelijk gebundeld.
- Een mentor en een vakcollega staan doorgaans in voor het concreet opvolgen en bijsturen van de lespraktijk. Ze wonen lessen bij, gevolgd door begeleidings- en reflectiegesprekken. In vestigingen met meerdere starters, wordt het individueel traject aangevuld met collegiaal overleg. Om deskundigheid op te bouwen in de Steinerpedagogie, worden studiemomenten ingelast in het wekelijks teamoverleg en wordt nascholing opgelegd binnen de Federatie Steinerscholen. Vakgebonden of algemene nascholing buiten de Steinerpedagogie worden niet opgelegd en overgelaten aan het initiatief van de individuele leraren. Uit de doorlichting is gebleken dat dit aspect meer aandacht verdient, zeker voor lesopdrachten buiten de eigen opleiding.
- Begeleiding en evaluatie worden in alle vestigingen strikt gescheiden. Het evalueren van de nieuwe leraren berust bij de vestigings- of personeelsverantwoordelijken. Voor de evaluatiegesprekken worden het functieprofiel en een zelfevaluatiedocument of de jaarplanning als basis genomen. De zelfevaluatiedocumenten werden schoolbreed ontwikkeld. Ze stimuleren zelfreflectie over het functioneren en zorgen voor een gelijkgerichte en transparante aanpak. Voor wie in de loop van het schooljaar een lesopdracht aanvaardt en voor interimarissen is soms een korter inlooptraject uitgewerkt, dat dan wel de gewenste structuur mist.
- Uit de gesprekken met nieuwe leraren blijkt dat hun welbevinden groot is. Zij ervaren de aangeboden ondersteuning als een meerwaarde en vinden dat hun integratie in de school vlot verloopt. De collegialiteit en de hulpvaardigheid van het gehele schoolteam

worden sterk gewaardeerd. Ook de kleinschaligheid van de vestigingen wordt faciliterend ervaren.

- Over de aanvangsbegeleiding is er geregeld overkoepelend overleg en een aantal mentoren volgde op eigen initiatief nascholing. Met het oog op de toegenomen instroom van nieuwe leraren, worden binnen de Federatie Steinerscholen bijkomende nascholingsinitiatieven overwogen.

4.2 Evaluatie

4.2.1 Evaluatiepraktijk

De school staat voor wat betreft de kwaliteitsbewaking van deze indicator/variabele aan het begin van een ontwikkelingsproces.

Motivering

- De evaluatie is weinig transparant en kan onvoldoende verantwoord worden op basis van de te realiseren leerplandoelstellingen en eindtermen. De leraren vullen de evaluatie eerder individueel in. Zij kunnen niet alle beoordelingen verantwoorden vanuit vooropgestelde criteria. Zelden wordt concreet verwezen naar de eindtermen of leerplandoelstellingen. Een aantal leerplannen stellen duidelijk permanente evaluatie voorop. Uit de analyse van de toetsen blijkt dat er eerder gespreid dan permanent wordt geëvalueerd. Taken, toetsen en overhoringen worden zowel cijfermatig, woordelijk als met letterquoteringen beoordeeld, met of zonder beoordelingsschaal. De leerlingen kennen niet altijd de puntenverdeling.
- De gemeenschappelijk gedeelde visie op evaluatie staat beschreven in het schoolreglement en de onthaalbrochures. De vormelijke richtlijnen verzekeren de gelijkgerichtheid op schoolniveau binnen de vestigingen. De leerlingen worden met drie trimesterrapporten beoordeeld vanuit de aspecten: cognitieve vakken, kunst- en ambachtvakken, toneelopvoeringen en extra-murosactiviteiten. De onderverdeling in de rubrieken die tot de besluitvorming leiden, verschilt afhankelijk van de vestiging. De kennis en het inzicht voor de betrokken vakken worden doorgaans via korte tussentijdse testen getoetst. Meestal sluit een overzichtstoets de periode of module af. In een aantal vestigingen worden synthesesoetsen of proefwerken ingericht. Bij de tussentijdse beoordelingen en bij de eindevaluatie schetsen de leraren een beeld van de leerling met zijn vorderingen en problemen. In sommige vestigingen beschrijven deze attitudinale waarnemingen of getuigschriften vaak de handelende leerling met weinig informatie over de behaalde eindtermen per vak. In andere vestigingen wordt een duidelijk beeld geschetst van de vakbeoordeling. Hoewel er in een aantal vestigingen geregeld overleg is omtrent de weging van de verschillende evaluatiecomponenten, ontbreekt het aan duidelijke en welomschreven objectieve evaluatiecriteria. Er is weinig helderheid over de invulling (de gebruikte criteria) en het verrekenen van het grootste deel van het leerproces van de leerling, dat uit de lesobservaties wordt gedistilleerd, namelijk de betrokkenheid, de inzet en het al of niet begrijpen van de leerstof.
- In alle vestigingen zijn recent nieuwe afspraken ontwikkeld rond herkansingen tijdens het schooljaar van de synthesesoetsen na een periode. De leerling krijgt hierdoor een tweede kans voor de einddeliberatie. Met het aantal mogelijkheden en de visie op deze remediëringkansen wordt per vestigingsplaats verschillend omgegaan.
- De systematiek van delibereren verschilt per vestiging. In de ene vestiging is een globaal onvoldoende voor een vak tot een bepaald percentage niet meer delibereerbaar terwijl in andere vestigingen meerdere globaal onvoldoendes voor vakken kunnen meespelen. In sommige vestigingen wordt een vak verdeeld over meerdere leraren en krijgt dus meerdere stemmen op de deliberatie. Ook de status van de remediërende vakantietaak verschilt. Het is niet in alle vestigingen duidelijk of de school deliberatiecriteria hanteert die rekening houden met de reële mogelijkheden en

kansen van de leerlingen. De motivering van de B- en C-attesten is gedetailleerd en gefundeerd.

- Beleidsmatig wordt het proces rond innoverende evaluatie te vrijblijvend aangemoedigd en ondersteund. Het beleid geeft desbetreffend autonomie aan de vestigingen. Op enkele losstaande initiatieven na zijn de vestigingen of vakgroepen er nog niet toe gekomen systematisch het onderwijskundig handelen af te stemmen op de resultaten van de evaluatie en op basis hiervan de evaluatiepraktijk te actualiseren. Interne kwaliteitszorg en zelfevaluatie krijgen in sommige vestigingen aandacht maar zijn voor de evaluatiepraktijk niet voldoende systematisch uitgebouwd.

4.2.2 *Rapporteringspraktijk*

De school staat voor wat betreft de kwaliteitsbewaking van deze indicator/variabele aan het begin van een ontwikkelingsproces.

Motivering

- De rapporteringspraktijk loopt in grote lijnen gelijk over de verschillende vestigingsplaatsen. Er zijn vormelijke richtlijnen voor het invullen van de rapporten. Letterquoteringen geven een beeld van de ontwikkeling van de leerling in de vakgebieden volgens bovenvermelde aspecten en rubrieken met verschillen per vestiging. Hoewel de globale visie tot doel heeft de ouders en leerlingen concreet te informeren over de leervorderingen van de leerlingen, is er afhankelijk van de vestiging weinig of meer informatie te vinden over de leerinhouden. In de getuigschriften wordt een beeld geschetst omtrent het leertraject. Ook daar verschillen de beschrijvingen van instelling tot instelling. De tekstuele rapporten zijn van een informatieve kwaliteit die in enkele vestigingen sterk emotioneel en leraargebonden zijn.
- Remediëringen worden zelden in de rapporten vermeld.

5. ALGEMEEN BELEID VAN DE SCHOOL

Het onderzoek naar het algemeen beleid van de school levert volgende vaststellingen op:

- De school wordt geleid door een directieteam bestaande uit een algemeen directeur en een adjunct-directeur. Zij zetten de krijtlijnen uit, stellen prioriteiten vanuit een duidelijke visie en voeren een open en transparant beleid. In elke vestigingsplaats worden zij bijgestaan door een pedagogisch gevolmachtigde, die de dagelijkse leiding van de vestiging in handen heeft. Ter plaatse vormt hij/zij een team met andere beleidsverantwoordelijken die via mandaatfuncties verantwoordelijkheden krijgen toegewezen. Verscheidene werkgroepen stroomlijnen de praktische uitwerking van de verschillende beleidsinitiatieven.
- Het schoolbeleid ontwikkelt de visie en de besluitvorming participatief via wekelijkse overlegmomenten op niveau van elke vestigingsplaats en een aantal jaarlijkse gezamenlijke vergaderingen. Het participatierecht van de personeelsleden en ouders wordt ernstig genomen en men ijvert voor een breed draagvlak voor het pedagogisch project en de daaraan verbonden beleidsbeslissingen op korte en lange termijn. Wie wil, kan participeren en mee het beleid vorm geven.
- De taakinfilling van de verschillende directieleden is vooral gericht op schoolorganisatorische aspecten, op de zorg voor leerlingen alsook op het functioneren van de leraar als opvoeder en als drager van het pedagogisch project. Uit de doorlichting blijkt dat het beleid minder aandacht schenkt aan het opvolgen van de vakgroepen maar ook aan het bewaken en hanteren van de eindtermen en leerplannen als referentiekaders.
- Het beleidsvoerend vermogen vertoont nogal wat verschillen tussen de vestigingen. Terwijl in bepaalde vestigingen de leiding actief is op verschillende domeinen gaande van het functioneren van de individuele leraar tot het aanhalen van de banden met de basisscholen in de buurt, primeert in een andere vestiging het organisatorische op het

pedagogische beleid. Afhankelijk van de vestiging is het dalende leerlingenaantal een prioritaire bekommernis. Hierdoor ontstaat er een grote verscheidenheid in ontwikkelingsdynamiek.

- De implementatie van de schoolvisie vertoont bijkomend grote verschillen tussen de verschillende vestigingsplaatsen mede dankzij de verscheidenheid aan context- en inputfactoren. Geleid door zelfevaluatie en imagostudie wil men komen tot een actualisering van de visie gebaseerd op een gezamenlijke doelgerichtheid en gedeeld leiderschap. Het beleid wil zich sterker profileren als Steinerschool en focussen op de antroposofie in het algemeen. Het vernieuwde pedagogische project wordt ontwikkeld met een inbreng vanuit de verschillende vestigingen.
- Door de vele overlegmomenten en de rationalisatie in het lestijdenpakket ligt de werkdruk in sommige vestigingen hoog. In dat kader is het zinvol om het rendement van overleg- en vergadermomenten en de efficiëntie van de participatiestructuren aan een kritische blik te onderwerpen.
- De schoolleiding heeft nog geen gemeenschappelijke visie ontwikkeld over haar talenbeleid. Algemeen is er op het uitvoeringsniveau een te beperkt draagvlak om doelgericht vorm te kunnen geven aan de aandachtspunten rond het talenbeleid in de verschillende vestigingen. In één vestiging werd recent een mandaatgroep 'Verdieping talen' opgericht, werden doelstellingen geformuleerd en acties ondernomen. De afstemming op en de opvolging van eindterm- en leerplanrealisatie zijn er niet in opgenomen.
- Het bewaken van de eigen kwaliteit kan doelgerichter. De opvolging van de leerplanrealisatie en de onderwijsprocessen, de aansturing van de vakgroepwerking en de optimalisering van het nascholingsbeleid staan in het begin van een ontwikkelingstraject. In een aantal vestigingsplaatsen werden recentelijk initiatieven genomen met het oog op kwaliteitsbewaking. Men bezint zich over het aangeboden curriculum en zet de eerste stappen naar een bewaking van de leerplanrealisatie. De hiervoor ontwikkelde documenten worden echter niet door alle vakgroepen en leraren gelijkgericht gebruikt waardoor de effecten voorlopig gering zijn. Er wordt zowel op beleids- als op lerarenniveau weinig nascholing gevolgd om deze recent opgestarte processen te ondersteunen. De begeleiding van nieuwe leraren krijgt op dit ogenblik prioriteit en is tegelijkertijd een voorbeeld van goede praktijk.

6. STERKTES EN ZWAKTES VAN DE SCHOOL

6.1 Wat doet de school goed?

Wat betreft de kwaliteit/kwaliteitsbewaking van de processen:

- De laagdrempelige omgang met leerlingen en ouders
- Het aangenaam leefklimaat
- De aanvangsbegeleiding

Wat betreft het algemeen beleid:

- De participatieve organisatiestructuur binnen de verschillende vestigingsplaatsen
- De toegankelijkheid van het beleidsteam
- De recent opgestarte aandacht voor zelfevaluatie

6.2 Wat kan de school verbeteren?

Wat betreft de kwaliteit/kwaliteitsbewaking van de processen:

- De leerplangerichtheid
- De evaluatie- en rapporteringspraktijk
- De transparantie van de communicatie over het leerproces naar leerlingen en ouders
- Het transparant maken van de remediëring

Wat betreft het algemeen beleid:

- De aansturing en bewaking van de leerplangerichtheid
- De aansturing en opvolging van de vakgroepwerking
- De aansturing en opvolging van de vakgerichte nascholing

6.3 Wat moet de school verbeteren?

Wat betreft de erkenningsvoorwaarden:

- De leerplanrealisatie voor geschiedenis in de tweede graad aso Rudolf Steinerpedagogie
- De leerplanrealisatie voor Nederlands in de tweede graad aso Rudolf Steinerpedagogie
- De leerplanrealisatie voor biologie in de derde graad aso Rudolf Steinerpedagogie
- De leerplanrealisatie voor fysica in de derde graad aso Rudolf Steinerpedagogie
- De leerplanrealisatie voor wiskunde in de derde graad aso Rudolf Steinerpedagogie

7. ADVIES

In uitvoering van het Decreet betreffende de kwaliteit van onderwijs van 8 mei 2009 is het advies voor erkenning

BEPERKT GUNSTIG

omwille van het onvoldoende realiseren van de leerplandoelstellingen voor

STRUCTUURONDERDEEL	Basisvorming	Keuze/Specifiek gedeelte
Graad 2 ASO Rudolf Steinerpedagogie	geschiedenis Nederlands	
Graad 3 ASO Rudolf Steinerpedagogie	biologie fysica wiskunde	

8. REGELING VOOR HET VERVOLG

Het bestuur van de instelling moet **vanaf 1 juni 2015** kunnen aantonen dat de tekorten met een beperkt gunstig advies in voldoende mate werden geredimeerd.

Namens het inspectieteam, de inspecteur-verslaggever

Henk Foriërs

Datum van verzending aan de directie en het bestuur van de instelling:

Voor kennisname
Het bestuur of zijn gemandateerde

Paul Buyck