



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 het H. Drievuldigheidsschool Eerstegraadschool te Leuven

Hoofdstructuur so

	Pedagogische eenheid	126094-32995
	Instellingsnummer	126094
	Instelling	H. Drievuldigheidsschool Eerstegraadschool
directeur		Daniël CARON
adres		Oude Markt 28 - 3000 LEUVEN
telefoon		016-22.27.92
fax		016-20.23.89
e-mail		info@heilige-drievuldigheidsschool.be
website/URL		
	Bestuur van de instelling	117507 - VZW Leuvense Katholieke Scholen
		Dijle te LEUVEN
adres		Janseniusstraat 2
	Scholengemeenschap	112409
adres		Janseniusstraat 2
	CLB	114991
adres		Karel van Lotharingenstraat 5
	Dagen van het doorlichtingsbezoek	10/10/2011, 11/10/2011, 12/10/2011, 13/10/2011, 14/10/2011
	Einddatum van het doorlichtingsbezoek	14/10/2011
	Datum bespreking verslag met de instelling	28/10/2011
	Samenstelling inspectieteam	
	Inspecteur-verslaggever	Trui Van Rie
	Teamleden	Jo Coeman Hilde De Rijbel Gino Malfait Roger Van den Borre Jos Van de Velden

Jos Vermijl

Deskundige(n) behorend tot de nihil
administratie
Externe deskundige(n) nihil

INHOUDSOPGAVE

INLEIDING	4
1. SAMENVATTING	6
2. FOCUS VAN DE DOORLICHTING	8
2.1 Structuuronderdelen/vakken in de focus	8
2.2 Procesindicatoren of -variabelen in de focus	8
3. VOLDOET DE SCHOOL AAN DE ERKENNINGSVOORWAARDEN?	9
3.1 Humane wetenschappen aso2	9
3.2 Humane wetenschappen aso3	10
3.3 Wetenschappen aso2 en aardrijkskunde, biologie, chemie en fysica in Latijn- wetenschappen, Moderne talen-wetenschappen en Wiskunde-wetenschappen aso3	11
3.4 Economie-moderne talen, Latijn-moderne talen, Moderne talen -wetenschappen en Moderne talen- wiskunde aso3	12
3.5 Frans in de a-stroom van de eerste graad	14
3.6 Geschiedenis in de a-stroom van de eerste graad, in aso2 en aso3	15
3.7 Muzikale opvoeding in de a-stroom van de eerste graad en in aso2, 2	16
3.8 Nederlands in de a-stroom van de eerste graad	18
3.9 Wiskunde in de a-stroom van de eerste graad en in Economie-wiskunde, Grieks- wiskunde, Latijn-wiskunde, Moderne talen-wiskunde, Wetenschappen-wiskunde aso3.	19
4. BEWAAKT DE SCHOOL DE EIGEN KWALITEIT?	21
4.1 Professionalisering	21
5. ALGEMEEN BELEID VAN DE SCHOOL	24
6. STERKTES EN ZWAKTES VAN DE SCHOOL	25
6.1 Wat doet de school goed?	25
6.2 Wat kan de school verbeteren?	25
6.3 Wat moet de school verbeteren?	26
7. ADVIES	27
8. REGELING VOOR HET VERVOLG	27

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

Het Heilige Drievuldigheidscollege bevindt zich in een uitgesproken gunstige startpositie. Deze aso-school beschikt over een modern en goed uitgerust gebouw en ligt op een campus in het hart van de stad Leuven. De zeer stabiele leerlingenpopulatie bestaat uit leerlingen uit de hogere socio-economische milieu's. Weinig leerlingen stromen in en de meerderheid van de leerlingen heeft nog nooit moeten overzitten.

Gelet op deze context en op de kenmerken van de leerlingenpopulatie, heeft de school alle troeven in handen om maximale leerwinst te realiseren en uitstekende resultaten te behalen.

Het antwoord is echter minder gunstig dan verwacht. Op het vlak van studieresultaten presteert de school niet beter dan gemiddeld. Idem voor het vervolgonderwijs: de resultaten overtreffen nooit het Vlaams gemiddelde. Voor de professionele bachelors liggen ze gevoelig lager, voor de academische bachelors net iets lager.

De school scoort wel opvallend goed voor deelname aan het universitair onderwijs. Dit is zeker niet vreemd, gezien de inplanting van de school in een universiteitsstad.

De resultaten van ons onderzoek zijn niet gunstig. Zowel voor het erkenningsonderzoek, het kwaliteitsonderzoek als het onderzoek naar het beleidsvoerend vermogen stootten we op problemen.

In de eerste graad plaatst het erkenningsonderzoek drie van de vijf onderzochte vakken in de 'rode zone'. Voor geschiedenis, Nederlands en wiskunde is het eindoordeel 'onvoldoende'. Dat geldt niet voor Frans en muzikale opvoeding.

In de bovenbouw is er binnen de basisvorming een 'onvoldoende' voor geschiedenis en binnen het specifiek gedeelte voor de polen humane wetenschappen, moderne talen en wiskunde. De eindconclusie 'voldoet' is wel van kracht voor muzikale opvoeding en wetenschappen.

Voor de vakken die niet voldoen, gaat het steeds opnieuw om verkeerde keuzes en klemtonen: kennisgericht in plaats van competentiegericht onderwijs, werkvormen en methodes die niet passen bij de onderwijsdoelstellingen en leerlingenevaluatie die niet valide is. In sommige vakken wordt de leerplanrealisatie bijkomend bedreigd door een onevenwichtige dosering van leerplandoelen, door frequente lesuitval of door het inefficiënte gebruik van de onderwijstijd.

De tekorten in het erkenningsonderzoek staan in rechtstreeks verband met de problemen die opduiken in het kwaliteitsonderzoek en in het onderzoek naar het beleidsvoerend vermogen.

Het kwaliteitsonderzoek - dat nagaat of er op de school wordt (samen)gewerkt en of dit doelgericht, effectief en dynamisch gebeurt - toont aan dat met uitzondering van de aanvangsbegeleiding alle elementen van professionalisering ondermaats zijn.

De vakgroepwerking is weinig dynamisch en focust onvoldoende op hedendaagse onderwijskundige onderwerpen zoals competentieleren, leerlijnen, transparante evaluatiecriteria, vakkendoorbreekende samenwerkingsverbanden, enz.

Deze knelpunten vermeldde we al in het vorige doorlichtingsverslag van 2002 en worden door de nascholingsgegevens van de voorbije jaren nog versterkt: leraren volgen enkel vakgerichte nascholing en ICT-gerichte vorming op eigen initiatief. Het beleid stuurt de nascholing te weinig aan. Dat blijkt uit de immense verschillen in deelnemingsgraad. Sommige leraren scherpen hun vakgerichte knowhow permanent aan, terwijl een grote groep leraren zelden of nooit nascholing volgt.

Het beleid heeft recent een ontwerpversie van een nascholingsplan ontwikkeld, maar de nascholingsgegevens die wij bekeken, stemmen niet overeen met de prioriteiten die in de ontwerpversie zijn vastgelegd. Het document heeft weinig reële waarde. De pedagogische

begeleiding is in deze school een afwezige gesprekspartner, omdat het schoolbestuur er niet toe komt hierover een beslissing te nemen.

Ook op het vlak van de leerlingenevaluatie heeft de school in vergelijking met de vorige doorlichting amper vooruitgang geboekt. De kaders die ze hanteert, zijn achterhaald en onvoldoende verfijnd. De evaluatie is eenzijdig cognitief en/of kennisreproductief, focust onvoldoende op de beheersing van basisdoelstellingen en is te weinig representatief voor het geheel van de leerplandoelen. Het lerarenteam en de schoolleiding zijn samen verantwoordelijk voor deze knelpunten. Ze slagen er niet in om een schooleigen visie te ontwikkelen die overeenstemt met de eindtermen en leerplannen en die visie te vertalen in transparante afspraken.

Het onderzoek naar het beleidsvoerend vermogen vormt de laatste schakel in dit samenhangend verhaal. Maar dit gegeven is niet nieuw. Het vorige doorlichtingsverslag vermeldde al verschillende knelpunten en in het zelfevaluatie-rapport van 2004 worden ze nog scherper verwoord.

Dit wijst erop dat het beleid niet de visie, de strategieën en de instrumenten heeft ontwikkeld om deze school een andere koers te laten varen. Het beleid reageert erg laat op vernieuwingen, slaagt er zelden in om leraren gelijkgericht bij de implementatie te betrekken en hanteert onvoldoende doortastende strategieën bij het opvolgen van de effectiviteit van schoolbrede maatregelen. Bovendien ontbreekt het aan een constructieve en oplossingsgerichte dialoog, aan efficiënte besluitvorming en aan transparante communicatie.

We moeten er echter ook op wijzen dat het onderwijskundig leiden van deze school niet evident is. Tot op de dag van vandaag blijft de school kampen met de restanten van een cultuur van autonomie en vrijheid van leraren. Die ooit zo dominante cultuur werpt tot op heden een schaduw op de cohesie en de gelijkgerichtheid van het schoolteam.

Ook het feit dat het aantal kandidaat-leerlingen steeds groter is dan het aantal beschikbare plaatsen heeft een negatief effect op de bereidheid van een deel van het schoolteam om zich voor vernieuwing te engageren.

Desondanks beschikt de school over belangrijke troeven om alsnog aansluiting te vinden bij hedendaags en kwaliteitsvol onderwijs.

De directeur van de eerstegraadschool ontwikkelde immers een visietekst die duidelijk aangeeft wat uitdagend onderwijs inhoudt.

De school kan ook in verschillende vakgebieden rekenen op enkele innoverende en gedreven leraren.

Indien het beleid de condities kan creëren om deze leraren een krachtiger stem te geven en in open dialoog met het schoolteam durft te zoeken hoe het 'papierideaal' van de visietekst kan omgezet worden in de realiteit, start voor deze school zonder twijfel een nieuwe toekomst.

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.

2.1 Structuuronderdelen/vakken in de focus

Studierichting per graad		Basisvorming
Graad 1	A	Frans, geschiedenis, Nederlands, muzikale opvoeding, wiskunde
Graad 1	Latijn	Frans, geschiedenis, Nederlands, muzikale opvoeding, wiskunde
Graad 1	Moderne wetenschappen	Frans, geschiedenis, Nederlands, muzikale opvoeding, wiskunde

2.2 Procesindicatoren of -variabelen in de focus

Personeel

Professionalisering

Aanvangsbegeleiding

Deskundigheidsbevordering

Onderwijs

Evaluatie

Evaluatiepraktijk

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 Humane wetenschappen aso2

Voldoet niet

Motivering

- De vaststellingen hebben betrekking op de vakken cultuur- en gedragswetenschappen in het specifiek gedeelte.
- De leerplanrealisatie voor cultuurwetenschappen is onvoldoende kwaliteitsvol. Zowel in het eerste als in het tweede leerjaar komen heel wat doelen niet aan bod. In II,1 wordt het begrip cultuuroverdracht even ter sprake gebracht, maar de kerndoelen (C3114, C3115 en C3116) worden niet gerealiseerd. Dat geldt ook voor de doelen in verband met reclame (C3203 en C3204) en de invloed van hedendaagse communicatiemiddelen op de aard van de interactie (C3209). In II, 2 is er sprake van een aanzienlijke uitval voor het thema 'welvaart en welzijn'. Het studiemateriaal, de leerlingenagenda's en de evaluatiedocumenten tonen aan dat het levensbeschouwelijke en het sociale veld alsook de veranderingsprocessen die zich binnen deze maatschappelijke velden voordoen, onbesproken blijven (C4101 en C4102). De doelen en de werking van lokale organisaties uit de verschillende maatschappelijke velden (C4103) brengen de leerlingen niet in kaart. De aandacht blijft beperkt tot enkele voorbeelden van sociale organisaties die in het handboek vermeld zijn. De kosten-batenanalyse van de economische groei (C4106) en de effecten op milieu en gezondheid (C4106) vormen bijkomende hiaten in het curriculum. De doelen van het thema 'kunst' krijgen een zuivere 'papieren' invulling. De opdrachten in het handboek worden op geen enkel moment aangevuld met concrete ervaringen. Dit druist in tegen de letter en de geest van het leerplan. De lokale context biedt nochtans een waaier van kansen voor een ervaringsgerichte benadering van het thema.
- Ook voor gedragswetenschappen is de leerplanrealisatie niet altijd voldoende doordacht. In II, 1 veroorzaakt de overaccentuering van een aantal doelen in combinatie met het weinig efficiënte gebruik van de onderwijstijd een onevenwichtig curriculum waarin vooral de doelen van het thema 'levenslang ontwikkelen' een te smalle invulling krijgen. Het curriculum in II, 2 is veel evenwichtiger, maar ook hier is een bijsturing aan de orde. Enerzijds is er aandacht voor een aantal extra doelen die niet in het leerplan zijn opgenomen, anderzijds worden de basisdoelen in verband met communicatieve en sociale vaardigheden niet gerealiseerd.
- De realisatie van de overkoepelende leerplandoelen (die) gelinkt (zijn) aan de onderzoekscompetentie is zwak. Van een bewuste, systematische en evenwichtige invulling is geen sprake. Af en toe komen informatieverwervings- en informatieverwerkingsvaardigheden (O4) aan bod en is er aandacht voor de analyse van bestaand onderzoek. Leerlingen krijgen een observatieopdracht, maar andere dataverzamelmethode en/of -instrumenten komen niet aan bod. Over het geheel genomen krijgen de leerlingen onvoldoende kansen om met een aantal essentiële onderzoeksvaardigheden op hun niveau aan de slag te gaan. Daardoor starten de leerlingen met een achterstand in de derde graad.
- De leerlingenevaluatie is te eenzijdig kennisgericht en is daarom onvoldoende afgestemd op de vereisten van de leerplannen. Het kennisgerichte karakter van de evaluatie toont zich niet alleen in de vraagstelling van toetsen en examens, maar ook in de wanverhouding tussen toetsen en taken. De leerlingen krijgen zeer weinig

persoonlijk werk. De uitdaging om begrippen en denkkaders toe te passen en af te toetsen aan concrete problemen en casussen is verwaarloosbaar.

- Op het vlak van de leerbegeleiding wordt weinig meerwaarde gerealiseerd worden. Wegens de sterk leraargestuurde benadering en het beperkte gebruik van activerende werkvormen komt niet het leer-, maar vooral het onderwijsproces in de focus te staan. Voor cultuurwetenschappen en voor gedragswetenschappen in II, 1 blijven boeiende oefeningen en opdrachten in de handboeken meer dan eens oningevuld. De sterk handboekgestuurde benadering wordt weinig aangevuld met studie-uitstappen en/of gastsprekers. Voor gedragswetenschappen is er in II, 2 zelf ontwikkeld studiemateriaal voorhanden. Het is goed gestructureerd en kent een consequente opbouw.
- Gelet op de traditie die deze school met de studierichting Humane wetenschappen heeft opgebouwd, getuigt de vakgroepwerking van een te beperkte dynamiek. Het lerarenteam heeft wel verdienstelijk werk geleverd voor het begeleiden van instromers, de studiekeuzebegeleiding en de onderlinge afstemming van de curricula van cultuur- en gedragswetenschappen. Toch blijven er tal van cruciale kansen voor een intense en diepgaande vakgroepwerking onbenut. Er is geen leerlijn voor de realisatie van de onderzoekscompetentie, en de ontwikkeling van gemeenschappelijke en transparante evaluatiecriteria hinkt achterop. Bij gebrek aan een gedeelde visie op activerend en coöperatief onderwijs krijgen de vaardigheidsdoelen zelden de invulling die het leerplan vooropstelt.
- De nascholingsgegevens tonen aan dat de deelname van de vakgroep aan vakgerichte en vakoverschrijdende navorming zeer gering is. Sommige leraren compenseren dat door persoonlijke studie en deelname aan culturele initiatieven buiten het reguliere nascholingscircuit.
- De leerlingenresultaten zijn uiteenlopend van zwak tot goed. Er zijn geen leerlingen met tekorten voor cultuur- en/of gedragswetenschappen.

3.2 Humane wetenschappen aso3

Voldoet niet

Motivering

- De vaststellingen hebben betrekking op de vakken cultuur- en gedragswetenschappen in het specifiek gedeelte.
- Voor cultuur- en gedragswetenschappen is de leerplanrealisatie van een gedegen niveau. De doelen waarrond de verschillende thema's zijn geclusterd, komen op een voldoende evenwichtige wijze aan bod. Leerlingen krijgen maximale kansen om coherente begrippen- en denkkaders te verwerven, kritisch te bevragen en toe te passen op hedendaagse individuele, interindividuele, culturele, sociale en maatschappelijke vraagstukken. De leerplanrealisatie krijgt een extra impuls door het curriculum van het vak 'maatschappelijke en sociale vorming', dat in III, 1 wordt ingericht. Het uitwisselingsproject met Roemenië en het project rond de psychiatrische problemen bevatten veelzijdige linken naar cultuur- en gedragswetenschappen.
- Hoewel extra lesuren 'onderzoeksvaardigheden' worden ingericht, is de realisatie van de onderzoekscompetentie onvoldoende in overeenstemming met de specifieke eindtermen. De oorzaak is meervoudig. Door de achterstand die de leerlingen in de tweede graad inzake onderzoekscompetentie hebben opgelopen, wordt het vak 'onderzoeksvaardigheden' in III, 1 volledig en in III, 2 gedeeltelijk ingevuld met het afzonderlijk inoefenen van verschillende onderzoeksmethodes. De opdrachten zijn zeer doordacht gekozen, maar slorpen heel wat onderwijstijd op. Die vertraging wordt vervolgens versterkt door de uitgebreide literatuurstudie die de leerlingen in III, 2 maken, maar die niet aan een concreet onderzoek is gekoppeld. In de literatuurstudie vertrekken de leerlingen bovendien niet van helder geformuleerde onderzoeksvragen, een vereiste die in de eindtermen is ingeschreven. Tot slot maken leerlingen een ontwerp van onderzoek, maar voeren het niet uit. Door het virtueel karakter van het

onderzoek kunnen ze nooit komen tot een concluderende fase waarin ze rapporteren over de bevindingen en ze confronteren met standpunten en resultaten van ander onderzoek. Door de keuzes die de vakgroep heeft gemaakt, blijft de onderzoekscompetentie gefragmenteerd, maar wordt ze nooit in haar geheel gerealiseerd.

- De evaluatie is voldoende afgestemd op de leerplandoelen. De toetsvragen zijn representatief voor de examenvragen; de vraagstelling is gevarieerd en peilt op een evenwichtige manier naar verschillende beheersingsniveaus (kennis, inzicht, toepassing). De evaluatie van opdrachten gebeurt aan de hand van evaluatiecriteria, maar ze zijn nog te vaag omschreven en hebben daarom een geringe feedbackwaarde voor leerlingen en ouders. Op het vlak van verfijning en gelijkgerichtheid liggen nog tal van kansen open.
- Dankzij de integratie van een veelheid aan actuele artikelen en goed gekozen visuele bronnen krijgt het curriculum een levensecht en eigentijds karakter. De gastsprekers, de studie-uitstappen en de opdrachten in het kader van het oefenen van onderzoeksmethodes zijn aanvullende ervaringsgerichte initiatieven met meerwaarde.
- In het kader van leerbegeleiding gaat er heel wat aandacht uit naar de opvang en ondersteuning van instromers. Verder is er goed gestructureerd en verzorgd studiemateriaal. Dat geldt ook voor de opdrachten en de begeleidingsinstrumenten die het lerarenteam heeft ontwikkeld.
- Ondanks hun grote professionele knowhow en hun dynamische betrokkenheid op de studierichting, laat het lerarenteam nog veel kansen liggen, onder meer om graadoverstijgend werk te maken van competentieleren en samenwerkingsverbanden met andere vakken te ontwikkelen.
- Er zijn geen vaklokalen, maar de klaslokalen zijn uitgerust met ICT- en projectiematerieel. Sommige lokalen zijn mooi en aangenaam aangekleed en krijgen op die manier een zekere uitstraling. De lokalen zijn in verhouding tot de grootte van de lesgroepen niet optimaal voor het organiseren van groepswerk en andere activerende werkvormen.
- De studieresultaten van de leerlingen zijn matig tot goed; er zijn geen onvoldoendes op jaarbasis. De doorstroming naar het vervolgonderwijs vertoont een heel specifieke trend verbonden aan de context van een universiteitsstad. De graad van participatie aan academische bachelors ligt veel hoger dan het Vlaams gemiddelde, die aan professionele bachelors gevoelig lager. In vergelijking met hun studiegenoten presteren de leerlingen aanzienlijk minder goed op het niveau van een professionele bachelor. Op universitair niveau situeert het studiesucces zich onder het Vlaams gemiddelde. Rekening houdend met de opmerkelijk hoge deelnemingsgraad aan dit opleidingsniveau zijn de resultaten evenwel goed.

3.3 Wetenschappen aso2 en aardrijkskunde, biologie, chemie en fysica in Latijn-wetenschappen, Moderne talen-wetenschappen en Wiskunde-wetenschappen aso3

Voldoetw

Motivering

- De leerplannen worden gerealiseerd. De zorg waarmee dit in een aantal klassen gebeurt, kan zelfs gelden als voorbeeld van goede praktijk. Voor de enkele gevallen waar onderdelen van het leerplan niet gerealiseerd werden, was dit te wijten aan uitzonderlijke omstandigheden.
- Het schoolbeleid heeft in de derde graad een of twee lestijden “wetenschappelijke vorming” in de lessenroosters opgenomen. Dit bevordert in sterke mate de samenwerking van de leraren en de mogelijkheid om aandacht te schenken aan alle aspecten van de leerplannen, onder meer de onderzoekscompetentie. De “goesting”

voor wetenschappelijke activiteiten is tijdens deze lessen bijzonder groot bij leraren en leerlingen.

- De vakgroep bouwt de onderzoekscompetentie gradueel op, waarbij in de vier vakken continu, met veel kleine opdrachten, de drie stappen (zelf formuleren van een onderzoeksvraag, planning en uitvoering, rapportering) worden ingeoefend. Op die manier bereiken de leerlingen een grote mate van zelfstandigheid.
- De uitrusting van de vaklokalen voldoet. De vakgroep integreert ook ICT-toepassingen in het leerproces. Zowel leraren als leerlingen hebben een degelijke ICT-vaardigheid.
- De vakgroep wetenschappen heeft aandacht voor kennis, inzicht, toepassingen en onderzoeksvaardigheden (waaronder laboratorium- en ICT-vaardigheden). Dat komt tot uiting in het cursusmateriaal, de planning, de aanpak in de meeste lessen, de verslagen van de leerlingen en de examens.
- De aandacht voor de rol van de wetenschappen in de samenleving blijkt bijvoorbeeld uit de aankleding van de vaklokalen en het veelvuldige gebruik van recente artikels uit verschillende bronnen in lessen en examens. Verder valt het realiteitsgebonden karakter van lesmateriaal, toetsmateriaal en opdrachten op.
- De vakgroep heeft voldoende overleg om de verticale en horizontale samenhang in het curriculum te bewaken.
- Tijdens de lessen wordt het leerproces sterk ondersteund door het gebruik van aanschouwelijk materiaal en door de leerlingen aan te sporen tot nadenken in een veilige sfeer waar fouten aangegrepen worden om te leren.
- Inzake talenbeleid krijgen de leerlingen geregeld schrijf- en spreekkansen; verder leren ze werken met Engelse tekstfragmenten en met een ruime variëteit van bronnen.
- Het aandeel van de algemene en vakspecifieke vaardigheden in de totaliteit van de evaluatie is minder uitgeklaard. De vakgroep heeft op dat vlak een aantal initiatieven genomen, die een gefragmenteerd beeld geven van de groeiende vorderingen van de leerling doorheen de jaren.
- De examens stroken met de leerplandoelen. Een aantal examens heeft een sterke kwaliteit: inhoudelijk een grote nadruk op inzicht, voldoende uitdagend, zeer verzorgd met een overzichtelijke bladspiegel, ondersteuning met illustraties. Andere examens zijn wat minder doordacht opgesteld; dat kan binnen de vakgroep worden bijgewerkt.

3.4 Economie-moderne talen, Latijn-moderne talen, Moderne talen - wetenschappen en Moderne talen- wiskunde aso3

Voldoet niet

Motivering

- De vaststellingen hebben betrekking op de vakken Engels en Frans in de basisvorming en het specifiek gedeelte.
- Er is nog geen vakgroepoverstijgende visie op de realisatie van moderne talen in de studierichtingen met de pool Moderne talen ontwikkeld. In de jaarplanningen Engels ontbreekt elke verwijzing naar de specifieke eindtermen voor de pool Moderne talen en verschillen de opleidingen met of zonder Moderne talen enkel op het vlak van het leerstofaanbod. De vakgroep Frans werkte een aanzet tot een visietekst uit: in de pool Moderne talen is er in III, 1 naast verdieping en uitbreiding van de leerstof een extra aanbod via de opdrachten in het portfolio. Het fysiek samen zetten van studierichtingen met en zonder component moderne talen voor het vak Frans in III, 2 bemoeilijkt het profileren van de pool Moderne talen. Literair-taalkundige vorming (LTV) wordt niet aangeboden in de studierichting Moderne talen-Wetenschappen. Overleg met de schoolleiding over de profilering van deze studierichtingen dringt zich dan ook op.
- De vakgroepwerking is zowel voor Engels als voor Frans graadoverstijgend. Er is overleg over leerboeken, excursies en huislectuur. Leerlijnen voor grammatica en woordenschat worden bewaakt. Leerlijnen voor de vaardigheden dringen zich op. Ook

binnen eenzelfde graad kan leerkrachtgebonden het accent op communicatief vaardigheidsonderwijs verschillen.

- De taaltaken die door de leerplannen worden voorgeschreven, worden in grote mate gerealiseerd. Zowel bij Frans als bij Engels zijn communicatieve activiteiten ondervertegenwoordigd, rekening houdend met de relevantie ervan in onze huidige samenleving (o.a. telefoongesprekken). Grammatica en woordenschat worden nog niet altijd functioneel aangebracht en zijn al te vaak nog een doel op zich. Activerende en klassendoorbreekende werkvormen worden nog niet systematisch gehanteerd.
- Bij het onderwijzen van spreek- en gespreksvaardigheid domineren presentaties en reproductie van ingestudeerde teksten en kennis. Interactionele gesprekken komen zelden aan bod (ET 23 – 26). Het gebruik van de doeltaal in de interactie op leerlingenniveau is niet optimaal. Zowel voor Frans als voor Engels tonen de leerlingen niet de nodige bereidheid om in relevante communicatieve situaties te kunnen functioneren (ET 31) en wordt dit ook niet altijd gestimuleerd op lerarenniveau.
- Voor luisteren en lezen is er onvoldoende variatie in tekstsoorten in beide moderne talen. Vooral literair-artistieke, narratieve en informatieve teksten worden aangeboden, prescriptieve en argumentatieve teksten komen minder aan bod. Het verwerkingsniveau is meestal structurerend. Lees- en luisterstrategieën (doel bepalen, tekstsoort herkennen, hypothesen formuleren, ...) worden enkel leraargebonden aangeboden.
- Voor het vak Engels is de training van schrijfvaardigheid niet structureel ingebed in het onderwijs- en leerproces. Schrijfvaardigheid wordt vooral geëvalueerd maar niet systematisch ingeëoefend met een evenwichtige behandeling van de verscheidene tekstsoorten die door de leerplannen worden aangereikt. Er is weinig of geen aandacht voor het schrijfproces en de didactische ondersteuning ervan (opstellen van een schrijfplan, herschrijven en herformuleren van teksten, ...). In het 5^{de} jaar Frans vinden we via het portfolio gevarieerde schrijfopdrachten terug, met aandacht voor het schrijfproces.
- Aan de minimale materiële leerplanvereisten wordt voldaan. In het leslokaal is een computer met internetverbinding en beamer aanwezig. Verklarende en vertalende woordenboeken zijn niet altijd beschikbaar in het leslokaal maar wel in het open leercentrum. Zowel de leerkrachten Frans als Engels integreren ICT in hun onderwijspraktijk. In het portfolio voor Frans worden de leerlingen extra gestimuleerd om zelf ICT te gebruiken in hun leerproces.
- De specifieke eindtermen met betrekking tot taal en cultuur worden in beide talen voldoende gerealiseerd. Strategieën om het taalleerproces autonoom te evalueren en bij te sturen (SET 12) worden in de lessen Engels te weinig ingezet. Ook de specifieke eindtermen met betrekking tot taal en communicatie komen te weinig aan bod. Via het portfolio in III, 1 wordt voor Frans de leerautonomie van de leerlingen wel gestimuleerd.
- Wat de onderzoekscompetentie betreft, voldoet de realisatie niet. Er zijn geen vakgroepoverstijgende afspraken over de invulling, over de methodische aanpak en over de evaluatie. Door de vakgroep Engels werd nog geen initiatief genomen met betrekking tot de onderzoekscompetentie. Er is een aanzet aan de hand van webquests, maar hiermee wordt de onderzoekscompetentie niet gerealiseerd. Voor het vak Frans hebben enkele experimenten plaatsgevonden, zowel in het 5^{de} als het 6^{de} jaar, maar deze zijn leerkrachtgebonden en verschillend qua uitdaging, aanpak en ondersteuning. Het confronteren van onderzoeksresultaten en conclusies met andere standpunten (SET 18), wordt niet gerealiseerd.
- De evaluatie spoort niet met de leerplandoelen en voldoet voor beide talen niet. In beide talen domineren vertaalopdrachten. Deze vertaalopdrachten kaderen niet in een zinvolle situationele of communicatieve context en bevatten vaak een opeenstapeling van moeilijkheden. Geïsoleerde kennis en reproductie krijgen bij evaluatie nog te veel gewicht, zowel in de schriftelijke toetsen als in het mondeling examen.
- De vaardigheden worden meermaals per schooljaar geëvalueerd. Spreek-, luister-, lees- en schrijfvaardigheid worden leraargebonden niet altijd met een voldoende

frequentie getoetst. Gespreksvaardigheid komt algemeen en in beide talen te weinig aan bod. Vakgroepoverstijgende afspraken rond het uitwerken en het effectieve gebruik van criteria om de productieve vaardigheden gericht te beoordelen dringen zich op. Op het vlak van integratie van kennis en vaardigheden in de evaluatie is er nog een weg te gaan. Enkel in het portfolio voor het vak Frans in het 5^{de} jaar zien we een rijk aanbod in training en evaluatie van de communicatieve vaardigheden dat aansluit bij de leerplandoelen. Deze aanpak is echter geen graadgebeuren.

3.5 Frans in de a-stroom van de eerste graad

Voldoet

Motivering

- Voor de realisatie staat een goed functionerend team in, dat gezamenlijk initiatieven neemt om een aangenaam en positief leerklimaat te creëren.
- De leerplandoelen worden op een goed niveau gerealiseerd. De gekozen leermiddelen ondersteunen een evenwichtige aandacht voor de vaardigheden. Deze aandacht is niet steeds bewust. Door de omvang van de groepen dreigt de systematische training van spreek- en gespreksvaardigheid op de achtergrond te raken. Activerende en klasdoorbrekende werkvormen komen nog te weinig voor.
- De taaltaken met betrekking tot de vaardigheden zijn voldoende gevarieerd, zowel wat de tekstsoorten als de verwerking betreft. Leraarafhankelijk is het onderwijzen van lees- en luistervaardigheid voor bijsturing vatbaar. Afspraken over de beoordeling van mondelinge en schriftelijke taalvaardigheid en over het gebruik van evaluatieroosters om operationele feedback mogelijk te maken, zijn nog niet opgenomen in de vakgroepwerking.
- De grammaticale en lexicale component wordt nog niet optimaal geïntegreerd in het vaardigheidsonderwijs. Wel is er aandacht voor gerichte verwerkingsopdrachten die, na het inslijpen en consolideren van de nieuwe woordenschat/grammatica, uitmonden in betekenisvolle taaltaken. De leerling verwerft op die manier de middelen om zich op een specifieke taaltaak voor te bereiden.
- Het Frans wordt door de meeste leerkrachten consequent gebruikt als instructietaal en vormt een permanente bron van luistertraining. De leerlingen worden niet altijd gestimuleerd om zelf het Frans als voertaal te hanteren (ET37).
- Het leerproces van de leerlingen wordt ondersteund door gestructureerd onderwijs : duidelijke instructies en studietips zijn daarvan voorbeelden. De studietips beperken zich tot de grammaticale en lexicale component. Voor het trainen van de vaardigheden worden er geen tips geformuleerd.
- Remediëringslessen zijn structureel ingebed in de werking van de school. Deze inhaallessen betreffen vooral de leerinhouden en minder de vaardigheden.
- De evaluatie is onvoldoende representatief voor het leerplan. De puntenverdeling voor examens volgt de verhouding kennis/vaardigheden die in het leerplan wordt aangegeven maar het gewicht dat aan kennis toegekend wordt in de examens spoot hier duidelijk niet mee. Het examen toetst vooral grammatica en woordenschat in niet situationele of communicatieve context en vaak via vertaling. Leraarafhankelijk worden ook lezen en schrijven getoetst tijdens het examen. Doorheen het schooljaar worden veelvuldig kennistoetsen afgenomen, al dan niet aangevuld met luister-, schrijf-, lees- en spreektoetsen.
- De meeste leslokalen zijn uitgerust met een computer met internetverbinding en beamer. Het bordboek dat beschikbaar is bij het leerboek wordt ook aangewend voor de individuele begeleiding en opvolging van de leerlingen. Er is een open leercentrum waar woordenboeken, naslagwerken en ICT toegankelijk zijn voor leerkracht en leerlingen. ICT wordt voldoende geïntegreerd in het lesgebeuren.

3.6 Geschiedenis in de a-stroom van de eerste graad, in aso2 en aso3

Voldoet niet

Motivering

- In alle graden staat het aanbod van de leerplaninhouden centraal. De koppeling daarvan aan alle categorieën leerplandoelen wordt niet voldoende prioritair gesteld. Het referentiekader, het fundament van de historische vorming, wordt niet systematisch en cumulatief opgebouwd. De selectie van de leerinhouden gebeurt te weinig op basis van centrale probleemstellingen waarmee de verschillende historische periodes worden geconfronteerd. Historische structuurbegrippen, belangrijk om de concrete werkelijkheid te kunnen begrijpen en verklaren, worden te weinig doelgericht gehanteerd om daarmee vergelijkbare probleemstellingen in een andere context of langetermijn-evoluties te herkennen. De vaardigheidseindtermen in relatie tot het historisch onderzoek waardoor leerlingen in toenemende mate autonoom historische en maatschappelijke probleemstellingen kunnen begrijpen en beargumenteren, komen in de tweede en de derde graad te weinig aan bod. Daardoor situeert het geschiedenisonderwijs zich hoofdzakelijk op een weliswaar hoog, maar eenzijdig cognitief, beschrijvend niveau.
- Het doel in de eerste graad is vooral de opbouw van een historisch en conceptueel referentiekader als ordeningskader, doch dit wordt door de weinig doelgerichte selectie van de leerinhouden te weinig gerealiseerd. In de eerste graad vormen de leerboeken, de werkboeken en de verzorgde zelfgemaakte samenvattingsschema's de leidraad voor het onderwijsproces. De maatschappelijke domeinen en samenlevingen worden aan de hand van de meest kenmerkende feiten en ontwikkelingen bestudeerd. Er is aandacht voor de initiatie in het historische referentiekader wat de grote tijdsperiodes betreft. Uit de leerlingennotities blijkt dat het tijds kader de geschiedenis van de prehistorie tot heden bevat, maar niet met de klemtoon op opeenvolging en verandering en ook niet met aandacht voor ten minste één andere jaartelling dan de christelijke.
- De leerlingen leren de historische feiten, begrippen en verklaringen vooral omschrijven en contextueel situeren of duiden. Feiten worden wel geregeld geactualiseerd, maar het ontbreekt aantoonbaar aan expliciete inzichtelijke duiding. Door de oefeningen in het werkboek verwerven de leerlingen historische vaardigheden om informatie uit verschillende soorten bronnen te halen en deze tot leerinhouden te verwerken. Daarbij komen ook kaartoefeningen voor.
- In de tweede en de derde graad tonen de leerlingendocumenten dat veeleer historische volledigheid wordt nagestreefd. Het referentiekader dient ook in de volgende leerjaren te weinig om de aangereikte informatie cumulatief te ordenen en te structureren. De aangeleerde basisvaardigheden worden nog sporadisch aangewend maar dit gebeurt te weinig en onvoldoende op het graadvereiste niveau. Er wordt niet coherent verwezen naar de centrale probleemstelling waarmee de samenlevingen binnen het referentiekader geconfronteerd werden, waardoor de herkenbaarheid en relevantie voor andere samenlevingen te weinig onderzocht of herkend wordt, een belangrijke competentie in de historische vorming. Wel blijkt uit de notities van de leerlingen dat tijdens de onderwijsleergesprekken regelmatig naar inzicht en actuele of structurele toepassingen wordt gepeild, dat evoluties en domeinoverstijgende verbanden worden gelegd, doch dit verloopt overwegend gestuurd. Leerlingen worden te weinig uitgedaagd om zelf een historische probleemstelling uit te werken of daartoe de nodige strategieën te ontwikkelen.
- Gebrekkige planning van de leerinhouden zorgt ervoor dat bepaalde items uitgebreid aan bod komen en andere dan weer wegens tijdsgebrek amper vermeld worden of dat er geen ruimte meer is voor een synthese of besluit. Zo wordt in de derde graad het culturele domein nagenoeg volledig verdrongen door de zeer diepgaande behandeling van onder meer de Belgische politieke geschiedenis.

- Activerende werkvormen die de realisatie van een aantal leerplandoelstellingen kunnen bevorderen, worden zeer sporadisch aangewend; de socratische methode, het gestuurde onderwijsgesprek, is de veilige weg naar maximale kennisoverdracht. In de eerste graad en het eerste jaar van de tweede graad is er overweegt invuldidactiek (werkboeken en invulcursusbladen), terwijl in de overige leerjaren leerlingen zelf de gegeven leerinhouden noteren. De weinig gestructureerde notities die soms aangevuld worden met een bijkomend document of uitgeprinte powerpointpresentaties zijn daarvan de stille getuigen.
- Het behoort nog te weinig tot de cultuur binnen de vakgroep om leerlingen in toenemende mate en volgens uitgetekende leerlijnen, zelfstandig hun historisch leerproces te leren ontwikkelen en daartoe de noodzakelijke strategieën te verwerven. Gezamenlijke leerplanstudie ontbreekt omdat men probleemloos vertrouwt op de individuele professionaliteit. Professionalisering gebeurt, doch de multiplicatie ervan is weinig herkenbaar.
- De evaluatiepraktijk, zowel voor de toetsen als proefwerken, is overwegend kennis- en productgericht. Met uitzondering van enkele leraarafhankelijke benaderingen worden vaardigheden en toepassingen betreffende historisch speur- en denkwerk zelden of nooit geëvalueerd. Examens in de eerste en de tweede graad peilen wel naar het beheersen van een aantal vaardigheden, maar ofwel is daar de reproductiefactor herkenbaar ofwel gebeurt dit niet op het vereiste niveau. Vanaf II,2 is in elk leerjaar de vraagstelling zowel voor de herhalingstoetsen als de proefwerken te weinig evenwichtig afgestemd op alle eindtermen.
- De overzichtslijsten van de behaalde resultaten tonen dat de klasgemiddelden over het algemeen bevredigend zijn en dat een eventueel tekort voor het vak zelden een alleenstaand gegeven is.
- De historische vorming wordt op regelmatige basis ondersteund door het gebruik van multimedia, een enkele ict- opdracht en door een aantal goed uitgewerkte extramurale projecten en excursies. De aandacht voor taal, vakoverstijgende samenwerking en de integratie van vakoverschrijdende eindtermen nemen een voorzichtige start.
- Het verdiepen van de samenwerking rond leerplangerichtheid, het ontwikkelen van verticale leerlijnen zowel rond historische vaardigheden als het begrippenkader, een gezamenlijk evenwichtig en doordacht (afgestemd op activerende werkvormen) evaluatiebeleid en meer doelgerichte vak- en pedagogische nascholing vormen de grote uitdaging voor de vakgroep.

3.7 Muzikale opvoeding in de a-stroom van de eerste graad en in aso2, 2

Voldoet

Motivering

- Uit gesprekken, lesobservaties en nazicht van documenten blijkt de output van het muziekonderwijs degelijk. Deze vaststelling heeft steunt zowel op cijfergegevens als op het welbevinden van de leerlingen t.a.v. het geboden muziekonderwijs.
- In de *eerste graad* wordt de leerplanrealisatie gedragen door een evenwichtige behandeling van de muzikale omgangsvormen: vocaal en instrumentaal musiceren, beluisteren, spreken over muziek, improviseren, ontwerpen.
- Het lesgebeuren verloopt in een degelijke werk- en leersfeer en de interactie is degelijk. De vlotte afwisseling qua muzikale omgangsvormen maakt van de muziekles een gevarieerd gebeuren. Een en ander zorgt ervoor dat de leerlingen graag naar de muziekles komen.
- Het muziekonderwijs mist vooralsnog duidelijke en soms logische leerlijnen voor de diverse muzikale omgangsvormen. De huidige opbouw van de leerstof versterkt onvoldoende de overstap naar de tweede graad.
- De leerbegeleiding kan voorts versterkt worden door meer interessante uitdagingen te voorzien voor leerlingen die ook les volgen in het deeltijds kunstonderwijs. Positieve

aspecten binnen de leerbegeleiding zijn de duidelijke klasafspraken, de rustige leiding over het klasgebeuren en het 'duidingsblad' waarin het muziekonderwijs aan de leerlingen wordt voorgesteld.

- De lesonderwerpen worden in de leerlingenagenda's onvoldoende zorgvuldig genoteerd.
- Het muziekonderwijs kan verder ook opgetild worden door meer aandacht te schenken aan de artistieke component.
- Binnen de permanente evaluatie is er aandacht voor de verschillende omgangsvormen/leerplancomponenten. De schriftelijke toetsen zijn qua opmaak net en ook de puntenverdeling is duidelijk aangegeven. Overzichtslijsten laten zien dat ook de muziekpraxis onderwerp van evaluatie is.
- De schriftelijke evaluatie vertrekt nog maar beperkt vanuit het luisteren. Analyse van de toetsen leert dat de vragen veelal onvoldoende gerelateerd zijn aan interessante leerlijnen (cfr. supra). Dit is uiteraard een gevolg van de vooralsnog te beperkte 'leerlijngerichtheid' binnen het verstrekte muziekonderwijs.
- In de tweede graad vertrekt het muziekonderwijs vanuit een visie die goed gerelateerd is aan de schoolcontext alsook aan de leeftijd van de leerlingen. Dit uit zich ondermeer in het koppelen van leerdoelen aan interessante thema's, met daarbij ruime aandacht voor de plaats van muziek in de huidige samenleving en de jongerencultuur.
- Deze visie is geconcretiseerd in een jaarplan dat als een werkinstrument is opgevat. Het document laat vooral zien dat veel aandacht gaat naar reflectie over het geboden muziekonderwijs gekaderd binnen de schoolcontext.
- Heel wat thema's krijgen verbreding via het aanbieden van interessante links die leerlingen via digitale weg en op eigen tempo kunnen bestuderen. Uit gesprek blijkt dat deze toepassingen nog veel nieuwe en interessante mogelijkheden bieden en zo voor het muziekonderwijs een interessant perspectief creëren.
- Binnen de tweede graad wordt ook gewerkt met een portfolio. Ten behoeve van de leerlingen is daarbij zowel verbaal als schriftelijk in duidelijke instructie voorzien.
- De verruiming van het muziekonderwijs krijgt invulling door het voorzien van een aantal concertbezoeken. Deze worden in de muziekles behoorlijk ingeleid. Voorts worden op school- en/of scholenniveau kunstthema's uitgewerkt als projectwerk. De invulling is degelijk en inspirerend/creatief en bouwt ook bruggen naar een aantal andere vakken. In het bijzonder is er de link met het esthetica-onderwijs binnen de derde graad.
- Bij de realisatie van het leerplan tweede graad aso wordt werk gemaakt van een evenwichtige leerplanbehandeling. Dit uit zich onder meer in de nodige aandacht voor de muziekpraxis met invulling via het vocaal musiceren en het ontwerpen van muziek. Uit lesobservaties blijkt dat het liedrepertoire goed is samengesteld. Het verdient aanbeveling om expliciet te werken aan groeien in alsmaar beter zingen en daartoe alle aspecten van de lied- en zangdidactiek aan te boren. Lesobservaties laten horen en zien dat de leerlingen plezier beleven aan deze vast ingebouwde zangmomenten.
- Ook binnen de tweede graad kiest men voor permanente evaluatie. De evaluatie sluit goed aan bij de leerplanbehandeling en brengt een eigen inkleuring vanuit de visie op het vak.
- Het muzieklokaal is ruim en uitnodigend voor het verstrekken van kunstzinnig onderwijs. De akoestiek is goed, het schoolmeubilair voortreffelijk. Er is voorzien in een aantal digitale leermiddelen die goed worden gebruikt. Er is een behoorlijk aantal instrumenten ten behoeve van het musiceren.
- De participatie aan vakgerichte nascholing varieert leraargebonden van heel hoog tot voldoende. De gevolgde nascholing resulteert in algemene reflectie en stimuli bij het leraar-zijn.
- De vakgroepwerking dient sterker uitgebouwd als een collegiaal platform voor uitwisseling en studie over leerbegeleiding (leerlijnen) en evaluatie.
- Het muziekonderwijs binnen de eerste en tweede graad sleutelt aanzienlijk mee aan de kunstzinnige vorming én aan de brede en harmonische vorming van de leerlingen.

Initiatieven als de gitaarcursus, het voorzien in oefenmomenten en luistersessies alsook het nieuw opgestart schoolkoor brengen klank en kleur in het schoolleven. Het zijn klinkende getuigen van het engagement voor de aanwezigheid van een 'musica activa' op de school.

3.8 Nederlands in de a-stroom van de eerste graad

Voldoet niet

Motivering

- De leerplandoelstellingen voor het vak Nederlands in de basisvorming van de eerste graad a-stroom worden niet in voldoende mate gerealiseerd. In het leerproces worden het leerplan en de decretale eindtermen niet als uitgangspunt genomen. In de aanpak zijn er leraargebonden verschillen, die berusten op uiteenlopende visies. Algemeen worden de vaardigheden, in het bijzonder de productieve vaardigheden, te weinig structureel ontwikkeld en geëvalueerd. Het gamma van tekstsoorten, aangereikt door het leerplan en de eindtermen, wordt in de evaluatie onvoldoende bestreken. Vooral de ontwikkeling en de evaluatie van spreekvaardigheid is weinig zichtbaar. De ontwikkeling van lees- en luisterstrategieën is nog niet voldoende ingebed in het onderwijs- en leerproces.
- De algemene leerplanprincipes van enerzijds 'integratie tussen luisteren en spreken, lezen en schrijven' en anderzijds 'integratie tussen vaardigheden en taalbeschouwing' worden niet gevolgd. Daardoor wordt de leerlijn voor de graadoverschrijdende ontwikkeling van het competentie leren vanuit de eerste graad niet uitgezet.
- Taalbeschouwing wordt nog in te grote mate opgevat als geïsoleerde kennis en opgedeeld in 'spraakkunst', 'woordenschat' en 'spelling'. Er wordt te weinig uitgegaan van actieve reflectie door de leerlingen over eigen en andermans taal en taalgebruik in authentieke situaties, zodat de taalvaardigheid van de leerlingen te weinig ondersteund en versterkt wordt.
- Er is voldoende aandacht voor literaire competentie via leesplezier.
- De talige beginsituatie van de leerlingen wordt op spelling na niet in kaart gebracht. Voor leerlingen met geattesteerde dyslexie worden sticordi-maatregelen² genomen.
- Er is aandacht voor remediëring. Binnenklasdifferentiatie kan in de grote lesgroepen moeilijk worden toegepast, maar krijgt meer kans tijdens de gedifferentieerde lestijden. Extra lestijden Nederlands worden op schoolniveau geïnvesteerd in de basisoptie Moderne wetenschappen. Alle leerlingen krijgen de kans inhaallessen te volgen.
- Het onderwijsleergesprek is een veel voorkomende werkvorm. Activerende werk- en evaluatievormen worden nog niet algemeen toegepast. Het weinig ergonomische meubilair in een aantal thuislokalen voor de klassen van de eerste graad, de grote lesgroepen en soms de geluidsoverlast vormen belemmerende factoren voor de realisatie.
- Audiovisuele middelen zijn voorhanden en worden ook ingezet in de thuislokalen, maar er zijn weinig woordenboeken. De meeste woordenboeken zijn ondergebracht in het open leercentrum. De school biedt ICT-ondersteuning, maar er zijn leraargebonden verschillen in het gebruik van de ICT-infrastructuur voor de vakken van de basisvorming.
- De evaluatie beantwoordt niet aan de integratieprincipes van het leerplan, gezien de puntengewichten (globale verhouding van 50% 'vaardigheden' en 50% 'kennis') en de aparte rapportering over 'vaardigheden' en 'kennis'. Taalbeschouwing (opgedeeld in grammatica, lexicon en spelling) wordt nog in te grote mate als kennis geëvalueerd. Sommige toetsvormen zoals het woorddictée zijn zuiver op reproductie gericht en overstijgen het kopiërende niveau niet.

² stimulerende, compenserende, remediërende en dispenserende maatregelen

- De toepassing van communicatiestrategieën wordt te weinig geoefend en soms nog cognitief bevraagd (cf. de reproductie van het communicatiemodel). Vakattituden worden nog niet geëvalueerd met bewuste terugkoppeling naar attitudinale doelstellingen en eindtermen.

3.9 Wiskunde in de a-stroom van de eerste graad en in Economie-wiskunde, Grieks-wiskunde, Latijn-wiskunde, Moderne talen-wiskunde, Wetenschappen-wiskunde aso3.

Voldoet niet

Motivering

- De vaststellingen hebben betrekking op de basisvorming of het specifiek gedeelte van bovenvermelde studierichtingen.
- De voorbije twee schooljaren werden in de eerste graad enkele eindtermen en leerplandoelstellingen van het graadleerplan (D/2009/7841/003) in de basisvorming in onvoldoende mate gerealiseerd. Het betrof de basisdoelstellingen rond prisma, cilinder, vierhoeken en ruimtemeetkunde. Hierdoor kregen een aantal eindtermen onvoldoende aandacht (ET 29, 30, 31, 34, 36, 37, 40). Vooral de overwegende leerboekgerichtheid, het niet opvolgen van de onderrichtingen in het leerplan rond de verhouding elementair+basis versus verdieping+uitbreiding.
- Het geheel van eindtermen en leerplandoelstellingen (leerplan D/2004/0279/019) van de specifieke vorming in de derde graad in de pool Wiskunde in de lesgroepen met zes wekelijkse lestijden wordt onvoldoende gerealiseerd omwille van het niet realiseren van de specifieke eindtermen (SET) met betrekking tot de onderzoekscompetentie (eindtermen 20, 21 en 22)³ en de minimale aandacht voor de leerplandoelen rond 'rijen en dynamische processen'. In de lesgroepen met acht wekelijkse lestijden worden de SET wel in voldoende mate gerealiseerd, hoewel ook hier binnen ET20 de persoonlijke inbreng van de leerlingen te minimaal is. De specifieke eindtermen, met inhouden uit algebra, analyse, meetkunde, statistiek en kansrekening worden in alle lesgroepen in de derde graad met duidelijke diepgang gerealiseerd. De onderwerpen rond verdieping en uitbreiding en de keuzeonderwerpen worden in overleg over beide leerjaren verdeeld. De doordachte wijze waarop de uren wiskundige vorming worden ingevuld in de lesgroepen met 6+2 wekelijkse lestijden is een voorbeeld van goede praktijk.
- De algemene eindterm in verband met ICT (eindterm 7)⁴ en de ICT-verwachtingen in de vakoverschrijdende eindtermen en in de leerplannen worden in voldoende mate gerealiseerd, vooral met het (grafisch) rekentoestel, maar ook met de computer. Voor dit laatste is er nog groeimarge. De wijze waarop het digitaal platform van de school voor het onderdeel wiskunde inhoudelijk wordt uitgebouwd, is een voorbeeld van goede praktijk. Het platform wordt door de meeste leraren gebruikt als communicatiemiddel met de leerlingen voor het uitwisselen van documenten (o.a. opdrachten, remediëringstaken, feedback). In de meeste leslokalen heeft de school een vaste grootbeeldprojector geplaatst en die wordt intensief gebruikt voor ICT-demonstraties.
- Men streeft een hoog niveau na, meer zelfs dan de verwachtingen in het leerplan. Het bereiken van dat niveau lukt bij de meeste leerlingen relatief goed. Maar vooral omwille van de sterke leerlingenpopulatie trapt men soms in de valkuil om relatief snel over te schakelen van de basisleerstof naar een aanbod van verdiepings- en

³ ET 20: Zich oriënteren op een onderzoeksprobleem door gericht informatie te verzamelen, te ordenen en te bewerken.

ET 21: Een onderzoeksopdracht met een wiskundige component voorbereiden, uitvoeren en evalueren.

ET 22: De onderzoeksresultaten en conclusies rapporteren en ze confronteren met andere standpunten.

⁴ Bij het oplossen van wiskundige problemen functioneel gebruik maken van ICT.

uitbreidingsoefeningen in de leerboeken. Hierdoor blijft de basisleerstof niet altijd even vlot beklijven.

- De leerplannen verwachten een competentiegericht onderwijs, maar de vakgroep legt een bijna exclusief gewicht op de cognitieve vaardigheden, mede door de sterke leerboekgerichtheid versus leerplangerichtheid en de drang naar een hoog cognitief niveau. Hierdoor krijgt de ontwikkeling van de niet-cognitieve vaardigheden minder aandacht, terwijl men in het hoger onderwijs meer en meer ook niet-cognitieve vaardigheden benadrukt en valideert.
- Hoewel uit de lesbezoeken blijkt dat de leraren in het leerproces aandacht besteden aan de wiskundige vaardigheden en attitudes⁵, wordt over het beheersen van deze doelstellingen weinig of geen schriftelijke communicatie gevoerd naar de leerlingen. Hierdoor is de procesevaluatie onvoldoende opgenomen in de evaluatiepraktijk. De examens worden in overleg en verzorgd opgesteld. Ze hebben een relatief hoge moeilijkheidsgraad. De gemiddelde resultaten voor het vak wiskunde in de eerste graad liggen in verschillende lesgroepen overwegend vele procentpunten lager dan de gemiddelden van de andere vakken. De reden ligt deels in de hoge eisen die de leraren vanuit een terechte zorg voor niveau stellen. Maar de moeilijkheidsgraad van examens is veeleer te wijten aan opgaven die het reproductieve geheugen en soms de rekenvirtuositeit op de proef stellen, dan te danken aan opgaven die dieper inzicht peilen. De evaluatie van basisvaardigheden wordt te zeer vermengd met uitdiepingsvereisten. De eis van het leerplan om het meeste tijd te besteden aan de realisatie van de basisdoelstellingen (beheersingsniveau basis) in de lessen en in de evaluatie (leerplan blz. 128) wordt op deze wijze niet ingewilligd. Het geven van procesfeedback op basis van grondige toetsanalyses en individueel gerichte remediëringssinitiatieven is leraargebonden. In III,1 werden de voorbije twee schooljaren de opgaven van integrale examens hergebruikt. Dit tast de validiteit van die examens aan.
- De aandacht voor een algemeen verzorgd taalgebruik en instructietaal is leraargebonden met in de twee graden voorbeelden van goede praktijk. De aandacht voor de ontwikkeling van de communicatievaardigheden van de leerlingen is beperkt, mede door de nadruk op het afwerken van de verdiepings- en uitbreidingsoefeningen in de leerboeken.
- De zorgbreedte van de leraren uit zich positief in bijwerklessen, inhaallessen of het geven van extra taken voor instromers of leerlingen met leerachterstand. De wijze waarop de leerbegeleiding wordt ingevuld en de eindtermen rond leren leren worden nagestreefd, is leraargebonden en varieert van uitdrukkelijke aandacht tot minimale aandacht. Leerlingen met leerstoornissen worden begeleid met sticordi -maatregelen en bijkomende studiebegeleiding.
- De materiële uitrusting om de doelstellingen te realiseren voldoet. De inrichting van de leslokalen is elementair en biedt weinig inhoudelijke meerwaarde aan een voldoende krachtige wiskundige onderwijs- en leeromgeving.
- Om de eigen onderwijskwaliteit te toetsen en de leerlingen te enthousiasmeren voor de wiskunde neemt de school deel aan externe evaluatiemomenten (olympiades, wedstrijden) met telkens zeer goede resultaten. De resultaten van de recente peilingsproeven wiskunde in de a-stroom (en voor het leergebied wiskunde in bao) hebben nog geen aanleiding gegeven tot een discussie over de eigen onderwijskwaliteit en gewenste veranderingen. Aanvullend is de aandacht voor de overgang van het basisonderwijs naar het secundair onderwijs nog een quasi onontgonnen terrein.

⁵ Deze doelstellingen zijn gerelateerd aan de vakgebonden eindtermen wiskunde eerste graad (ET 41-47) en derde graad aso (ET 1-13).

- De schoolleiding heeft geen sluitend systeem om lacunes en disproporties in leerplanrealisatie en evaluatie zoals vastgesteld, te bewaken en de vakgroepen hierin op te volgen en zo nodig bij te sturen.
- Tijdens de twee schooljaren voorafgaand aan de doorlichting werden vakgerichte en algemeen pedagogische nascholingen gevolgd. De inhouden worden gemultipliceerd.
- Ondanks de vastgestelde tekorten is er een samenspel van verschillende context-input- en procesfactoren die een positieve invloed hebben op het onderwijsproces en het leerproces: leerlingen met relatief hoge onderwijskansen, leraren met wiskundig georiënteerde bekwaamheidsbewijzen en met een zeer sterk engagement tot het vak, een dynamische vakgroepwerking en de materiële ondersteuning vanuit het beleid. Binnen de vakgroep is er een prima evenwicht tussen de individuele professionaliteit en de collegiale professionaliteit. Dat moet toelaten om de vastgestelde tekorten weg te werken.

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

Motivering

- Op basis van de aanbevelingen van het vorig inspectieverslag heeft de school een traject voor de begeleiding van beginnende leraren ontwikkeld. De aanvangsbegeleiding omvat twee luiken die elk een schooljaar in beslag nemen. Het eerste luik loopt schoolintern en focust op onthaal, coachingsgesprekken, vergaderingen met de schoolleiding, collegiale consultaties, lesbezoeken en feedbackgesprekken. Het tweede luik wordt ingericht op het niveau van de scholengemeenschap en wil met een ruimere groep van nieuwe leraren verdiepend ingaan op enkele brede thema's.
- De beginnende leraren worden op verschillende manieren ondersteund. De mentor-coach vormt het aanspreekpunt m.b.t. organisatorische en/of algemeen pedagogische vragen; de peter of meter fungeren als klankbord voor vragen rond het vakkenonderwijs. Het 'Praktisch Alfabet' geeft een antwoord op tal van vragen over de schoolspecifieke organisatie. Op het digitaal schoolplatform kunnen nieuwe leraren onder de rubrieken 'maatregelen bij leerstoornissen' en 'het elektronisch puntenboek' duidelijke informatie vinden. Via een behoorlijk aantal tips krijgen ze vanuit de school ook ondersteuning rond het voeren van communicatie met ouders. De schoolleiding staat in voor de duiding van het schoolproject, het schoolprofiel en de werking van de scholengemeenschap binnen de Leuvense context.
- Ter voorbereiding van de begeleidings- en evaluatiegesprekken heeft de school voor de beginnende leraren een vragenlijst uitgewerkt. Deze is vooral bedoeld als reflectie over het pedagogisch-didactisch handelen alsook rond de positionering van de nieuwe leraar binnen de hele schoolwerking.
- Uit gesprekken met een aantal leraren die pas het programma aanvangsbegeleiding hebben gevolgd, blijkt een grote tevredenheid over de geboden ondersteuning.

4.1.2 Deskundigheidsbevordering

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

Motivering

- De school heeft op het vlak van deskundigheidsbevordering in vergelijking tot de vorige doorlichting amper vooruitgang geboekt. Dat geldt zowel voor vakgroepwerking, nascholing als netwerking. Dit status-quo is een gedeeld probleem van het schoolteam en het beleid en is symptomatisch voor de zwakke schoolwerking.
- Binnen het directieteam behoort de deskundigheidsbevordering tot het takenpakket van de directeur van de eerste graad, schoolintern de studieprefect genoemd. Gesprekken, observatie en lectuur leren dat, vanuit het perspectief kwaliteitsbewaking, het takenpakket en de taakbelasting van de verschillende directeuren aanzienlijk evenwichtiger kan verdeeld worden.
- Het beleid heeft geen geëxpliciteerde en door het schoolteam onderschreven visie op waar het met deze school naartoe wil (zie algemeen beleid). Indien er een duidelijke visie op eigentijds kwaliteitsvol onderwijs zou zijn, dan zouden daar automatisch agendapunten voor vakgroepen en prioriteiten voor nascholing uit volgen.
- Het beleid heeft een impliciete visie op kwaliteitsvolle vakgroepwerking, maar slaagt er onvoldoende in om haar verwachtingen krachtig te communiceren en de vorderingen op te volgen. De schoolleiding rekent er vooral op dat de vakverantwoordelijken de vakgroepen aansturen, maar staat onvoldoende stil bij het gegeven dat de leraren die deze taak op zich nemen het mandaat missen om tot afdwingbare afspraken te komen. Van echte ondersteuning van de vakgroepen is geen sprake. Op het digitaal platform is een structuur voorzien waarin vakgroepen informatie kunnen uitwisselen, maar meer dan eens is er amper een document in terug te vinden. Uit het erkenningsonderzoek blijkt dat voor zo goed als alle onderzochte vakken en studierichtingen de vakgroepwerking erg oppervlakkig is en de agendapunten zelden gerelateerd zijn aan het kernproces: realisatie van vakgebonden en vakoverschrijdende eindtermen, werkvormen, leerprocessen, evaluatie, ... Ook de gevolgde nascholingen zorgen niet voor nieuwe impulsen, ontwikkelingsdynamiek of gezamenlijke engagementen.
- De schoolleiding heeft recent een visietekst over nascholing en een ontwerp van nascholingsplan opgemaakt. Dit ontwerpplan is een weerspiegeling van de behoeften van het schoolteam omdat het gebaseerd is op gesprekken van de graadcoördinatoren met leraren. De communicatie over het nascholingsbeleid blijft voorlopig beperkt tot het lokaal overlegcomité (LOC). Het schoolteam kent deze documenten niet en ze zijn niet in het schoolwerkplan geïntegreerd.
- De school hanteert duidelijke criteria voor het aanvragen van nascholing en daarover wordt goed gecommuniceerd. Het aanvraagformulier polst naar de motivering en de implementatie van de nascholing. Het effectief volgen van nascholing blijft evenwel een vrijblijvende aangelegenheid. Het initiatief ligt bij de individuele leraar.
- De analyse van de nascholingsgegevens toont aan een heel beperkte groep – ondersteunend personeel, coördinatoren, leerlingenbegeleiders, de adjunct-directeur en de studieprefect – algemeen pedagogische nascholing volgt. De participatie van leraren is heel beperkt. Leraren volgen vooral vakgebonden nascholing en ICT-vorming. De pedagogische studiedagen staan meestal wel in het teken van één of meerdere onderwijskundige onderwerpen.
- De school geeft gevoelig meer uit aan deskundigheidsbevordering dan het bedrag dat door de overheid is voorzien. Het budget voor nascholingen van leraren (vakgericht, pedagogische studiedag, ICT, verplaatsingsvergoedingen) bedraagt slechts de helft van het totaal budget. Uit de overzichtsgegevens blijkt dat er zeer grote leraargebonden verschillen zijn in deelnemingsgraad. Sommige leraren scherpen hun vakgerichte knowhow permanent aan terwijl een grote groep leraren zelden of nooit nascholing volgt.

- De gegevens over gevolgde nascholing worden op het niveau van de individuele personeelsleden systematisch in kaart gebracht, maar worden nog niet verwerkt tot overzichtelijke, beleidsrelevante informatie die toelaat om evoluties en knelpunten vlot in kaart te brengen. Er is een evaluatieformulier voor gevolgde nascholing en de schoolleiding responsabiliseert de vakverantwoordelijken om gegevens te verzamelen. Uit gesprekken blijkt dat het beleid geen zicht heeft op het effectief multipliceren en implementeren van nieuwe inzichten in de context van de vakgroep en de lespraktijk.
- De school kent geen enkele traditie op het vlak van samenwerking met de pedagogische begeleiding. De congregatie van de paters Jozefieten heeft een eigen begeleidingsdienst, maar die staat al jaren op non-actief. De schoolleiding wijst er herhaaldelijk op dat de eilandpositie een probleem is, maar het schoolbestuur komt er niet toe om hierop een constructief antwoord te formuleren. Ook met andere scholen van het schoolbestuur en de scholengemeenschap is er weinig of geen vakgebonden of vakoverschrijdende onderwijskundige netwerking.

Inbreuken tegen de regelgeving

- Het decreet betreffende de kwaliteit van onderwijs van 8 mei 2009 stelt in Art. 8 dat elke instelling jaarlijks een nascholingsplan opstelt. Dat nascholingsplan bevat op een samenhangende wijze alle vormingsinspanningen die erop gericht zijn de kennis, vaardigheden en attitudes van de personeelsleden van de instelling te ontwikkelen, te verbreden of te verdiepen en begeleidingsinitiatieven die gericht zijn op organisatieontwikkeling.

4.1.3 Evaluatiepraktijk

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

Motivering

- Het beleid hanteert een drietal algemene kaders waar een zekere visie achter schuilgaat. Het eerste kader heeft te maken met de verhouding tussen het dagelijks werk en de examens. Daaruit blijkt dat de school nog veel belang hecht aan het persoonlijk werk van de leerlingen in de eerste graad, maar dat het dagelijks werk in de derde graad nog slechts een fractie van de evaluatie uitmaakt.
- Voor de taalvakken is er een kader dat de verhouding tussen de evaluatie van kennis en vaardigheden vastlegt. Dat een dergelijke benadering indruist tegen de letter en de geest van competentiegerichte evaluatie is een onbekend inzicht. Voor de evaluatie van de vaardigheden zijn de criteria uitsluitend leraargebonden. Afspraken over vakgebonden en vakkendoorbreekende horizontale criteria alsook over graadoverschrijdende criteria bestaan niet.
- Tenslotte is er een kader dat de gelijkgerichtheid van de evaluatie aanstuurt en bepaalt dat er gemeenschappelijke examens zijn voor lesgroepen waar hetzelfde leerplan van kracht is. De verwachting van het beleid t.a.v. gelijkgerichtheid wordt het best beantwoord in de eerste graad, waar er voor alle vakken gemeenschappelijke examens zijn. In de tweede graad geldt dat nog voor een beperkt aantal vakken, in de derde graad zijn bijna alle examens leraargebonden.
- Voor de deliberatie is er geen geëxpliciteerd kader. Er zijn stilzwijgende afspraken over deliberatiecriteria waarvoor een breed draagvlak bestaat. Op deliberaties wordt de gelijkgerichtheid scherp bewaakt. Het aantal uitgestelde beslissingen is erg beperkt. De school werkt met een systeem van vakantietaken en waarschuwingen. Indien leerlingen een vakantietaak niet tot een goed einde brengen dan verwacht de schoolleiding dat de betrokken leraren een begeleidingsverslag opmaken. De laatste 2 jaren ziet het directieteam er scherper op toe dat dit de facto ook gebeurt. De documentenanalyse toont evenwel aan dat nog niet alle leraren deze afspraak ter harte nemen.

- De onderbouwing van de B- en C-attesten beperkt zich teveel tot het opsommen van tekorten en het adviseren van een haalbaar vervolgtraject voor de leerling. Er wordt weinig aandacht besteed aan de elementen (o.a. inhoudelijke analyse van de tekorten, de aangeboden remediëringsinitiatieven) die hebben geleid tot de beslissing van de klassenraad.
- De kaders die de school hanteert, zijn achterhaald en onvoldoende verfijnd. Ze sluiten niet aan bij hedendaagse opvattingen over leren, over competentiegerichte evaluatie, over de feedbackwaarde van de evaluatie voor het leer- en het onderwijsproces. Bovendien zijn ze dermate algemeen dat ze alle verantwoordelijkheid voor de inhoudelijke invulling overlaten aan vakgroepen en individuele leraren. Het erkenningsonderzoek bevestigt dit beeld: de evaluatie is eenzijdig cognitief en/of kennisreproductief van aard, focust onvoldoende op de beheersing van basisdoelstellingen en is te weinig representatief voor het geheel van de leerplandoelen.
- Alle onderzoeksbevindingen tonen aan dat de school in vergelijking met de vorige doorlichting weinig vooruitgang heeft geboekt. De knelpunten en de tekorten zijn de gedeelde verantwoordelijkheid van het lerarenteam en de schoolleiding. Zij slagen er niet in een schooleigen visie te ontwikkelen geënt op eindtermen en leerplannen en die visie te vertalen in transparante afspraken voor de evaluatiepraktijk.

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 team van drie directeurs. De gelijkgerichtheid en de beleidskracht van het team wordt gehinderd door het verschil in taakbelasting en in leidinggevende stijl. De directeur van de school met de zesjarige structuur behartigt vooral organisatorische, financiële en materiële dossiers. Kerntaken zoals onderwijskundig leiderschap en leerlingenbegeleiding rusten in deze grote pedagogische entiteit in hoofdzaak op de schouders van de directeur van de eerste graad, schoolintern de studiefprefect genoemd. De adjunct-directeur ondersteunt beide directeurs.
- Dat het onderwijskundig leiderschap in de context van deze school geen evidente opdracht is, heeft zijn oorzaak in het verleden. Tot vandaag blijft de school kampen met de restanten van een cultuur van autonomie en vrijheid van leraren. Die traditie was ooit dermate dominant dat ze tot op heden een schaduw werpt op de cohesie en de gelijkgerichtheid van het schoolteam. Ook het feit dat het aantal kandidaat-leerlingen steeds groter is dan het aantal beschikbare plaatsen heeft een negatief effect op de bereidheid van een deel van het schoolteam om zich voor vernieuwing te engageren.
- Ondanks de moeilijke context heeft de studiefprefect een coherente visie op eigentijds en kwaliteitsvol onderwijs ontwikkeld en in het schoolwerkplan geïntegreerd. Het schoolbestuur en het directieteam zijn er evenwel niet in geslaagd om deze visie in samenspraak met het schoolteam te vertalen in concrete en transparante actieplannen. Het beleidsvoerend vermogen en het inspirerend leiderschap van het gezamenlijk directieteam was daarvoor onvoldoende krachtig. Het beleid reageert steeds opnieuw erg laat op vernieuwingen, slaagt er zelden in leraren gelijkgericht bij de implementatie te betrekken en hanteert onvoldoende doortastende strategieën bij het opvolgen van de effectiviteit van schoolbrede maatregelen en afspraken.
- Hoewel het formeel overleg georganiseerd wordt conform het participatiedecreet, getuigen zowel leraren als leerlingen in gelijkaardige bewoordingen over een gebrek aan een open, oplossingsgerichte en democratische debatacultuur.
- De leraren schrijven deze problemen toe aan de schoolcultuur. Binnen de overlegorganen is het democratisch gehalte van de besluitvorming uitermate gering.

Bovendien communiceert het directieteam onvoldoende zorgvuldig en systematisch over genomen beslissingen. Met zelfkritische zin geven leraren aan dat hun betrokkenheid bij het beleid op zijn minst dubbel is. Enerzijds willen ze wel participeren aan het beleid, maar anderzijds onderschrijven ze de stilzwijgende afspraak dat zolang het dagdagelijks schoolleven vlot loopt, leraren en directie elkaar met rust laten en tevreden zijn elk hun eigen ding te kunnen doen..

- Sommige onderwerpen zien we in heel wat verslagen van overlegorganen herhaaldelijk terugkomen. Het steeds opnieuw doorschuiven van agendapunten toont aan hoe weinig efficiënt de besluitvorming is.
- De leerlingen spreken over het beleid in termen van 'op de lange baan schuiven', 'van het kastje naar de muur' en 'ontmoedigingsstrategie'. Ze begrijpen niet dat het directieteam haar beslissingen niet onderbouwt. Ze getuigen ook over aanvaringen die een uiting waren van opgestapelde teleurstelling en frustratie. De leerlingenraad heeft een omstandige klachtennota gemaakt over de problematiek van het verlaten van de school tijdens de middagpauze en over de communicatiestijl op school.
- De school verzamelt informatie over sommige aspecten van haar werking (tevredenheidsenquêtes over leerlingenactiviteiten, attestering, uitgestelde beslissingen, nascholingen, ...), maar kernitems van kwaliteitsbewaking ontbreken en het geheel vertoont onvoldoende samenhang. Dat de conclusies van de zelfevaluatie van 2004 nooit zijn omgezet in een gefaseerd en transparant actieplan is illustratief voor de wijze waarop de school met kwaliteitszorg omgaat. Er zijn waardevolle initiatieven, maar er is geen strategie of systematiek. Dit is een rechtstreeks gevolg van het feit dat de schoolleiding nog geen visie op kwaliteitszorg heeft ontwikkeld.

6. STERKTES EN ZWAKTES VAN DE SCHOOL

6.1 Wat doet de school goed?

Wat betreft het algemeen beleid:

- het engagement voor het zorgbeleid op het directieniveau van de eerste graad.
- de betrokkenheid op het welbevinden van de leerlingen op het directieniveau van de eerste graad.

6.2 Wat kan de school verbeteren?

Wat betreft de erkenningsvoorwaarden:

- leerplangerichtheid voor het hele onderwijsleerproces, inclusief de leerlingenevaluatie.

Wat betreft de kwaliteit/kwaliteitsbewaking van de processen:

- de vakgroepwerking
- de professionalisering van leraren, zowel onderwijskundig als vakgericht
- de ontwikkelingsdynamiek op vak- en studierichtingsniveau
- het optimaal benutten van alle gunstige context- en inputgegevens
- het efficiënt gebruik van de onderwijstijd.

Wat betreft het algemeen beleid:

- het onderwijskundig beleid
- de implementatie van veranderings- en vernieuwingsprocessen
- de participatieve en efficiënte besluitvorming
- de transparante communicatie

- de interne kwaliteitszorg.

6.3 Wat moet de school verbeteren?

Wat betreft de erkenningsvoorwaarden:

- de leerplanrealisatie voor geschiedenis in de a-stroom van de eerste graad
- de leerplanrealisatie voor Nederlands in de a-stroom van de eerste graad
- de leerplanrealisatie voor wiskunde in de a-stroom van de eerste graad.

Wat betreft de regelgeving:

- Het decreet betreffende de kwaliteit van onderwijs van 8 mei 2009 stelt in Art. 8 dat elke instelling jaarlijks een nascholingsplan opstelt. Dat nascholingsplan bevat op een samenhangende wijze alle vormingsinspanningen die erop gericht zijn de kennis, vaardigheden en attitudes van de personeelsleden van de instelling te ontwikkelen, te verbreden of te verdiepen en begeleidingsinitiatieven die gericht zijn op organisatieontwikkeling.

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 1	A	geschiedenis, Nederlands, wiskunde	
Graad 1	Latijn	geschiedenis, Nederlands, wiskunde	
Graad 1	Moderne wetenschappen	geschiedenis, Nederlands, wiskunde	

8. REGELING VOOR HET VERVOLG

Het bestuur van de instelling moet **vanaf 1 september 2014** kunnen aantonen dat de tekorten met een beperkt gunstig in voldoende mate werden geremedieerd.

Namens het inspectieteam, de inspecteur-verslaggever

Trui Van Rie

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

Voor kennisname
Het bestuur of zijn gemandateerde

Daniël Caron