



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 Paridaensinstituut SO te Leuven

Hoofdstructuur so

	Pedagogische eenheid	126888 - 126896
	Instellingsnummer	126888
	Instelling	Paridaensinstituut SO
directeur		Annick VAN PETEGEM
adres		Janseniusstraat 2 - 3000 LEUVEN
telefoon		016-20.26.55
fax		016-23.91.27
e-mail		secundair@paridaens.be
website/URL		http://www.paridaens.be
	Bestuur van de instelling	117507 - VZW Leuvense Katholieke Scholen Dijle te LEUVEN
adres		Janseniusstraat 2 - 3000 LEUVEN
	Scholengemeenschap	112409 - SGKSO Leuven te LEUVEN
adres		Janseniusstraat 2 - 3000 LEUVEN
	CLB	114991 - Vrij CLB Leuven te LEUVEN
adres		Karel van Lotharingenstraat 5 - 3000 LEUVEN
	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	William Vroonen
	Teamleden	Leander Froidcoeur Marie-Rose Van Nooten Chris Van Woensel
	Deskundige(n) behorend tot de administratie of externe deskundigen(n)	nihil

INHOUDSOPGAVE

INLEIDING	3
1. SAMENVATTING	5
2. FOCUS VAN DE DOORLICHTING	6
2.1 Structuuronderdelen/vakken in de focus	6
2.2 Procesindicatoren of -variabelen in de focus	7
3. VOLDOET DE SCHOOL AAN DE ERKENNINGSVOORWAARDEN?	7
3.1 Cultuur- en gedragswetenschappen in de tweede graad aso Humane wetenschappen.....	8
Cultuur- en gedragswetenschappen in de derde graad aso Humane wetenschappen	8
3.2 Duits, Engels, Frans in de derde graad aso, pool Moderne talen.....	9
3.3 Grieks en Latijn in de basisopties Grieks-Latijn en Latijn	10
3.4 Latijn in de tweede graad aso Grieks-Latijn en Latijn, Grieks in de tweede graad aso Grieks-Latijn.....	11
Latijn in de derde graad aso Grieks-Latijn en Latijn-moderne talen, Grieks in de derde graad aso Grieks-Latijn	11
3.5 Nederlands in de eerste graad	13
3.6 Nederlands in de tweede graad aso Grieks-Latijn, Latijn en Humane wetenschappen	14
3.7 Nederlands in de derde graad aso Humane wetenschappen, Latijn en Moderne talen	14
3.8 Wiskunde in de eerste graad, in de tweede graad aso Grieks-Latijn, Humane wetenschappen en Latijn en in de derde graad aso Economie-Moderne talen, Grieks-Latijn, Humane wetenschappen en Latijn-Moderne talen	15
4. BEWAAKT DE SCHOOL DE EIGEN KWALITEIT?	18
4.1 Curriculum	18
4.2 Begeleiding	19
4.3 Evaluatie	21
5. ALGEMEEN BELEID VAN DE SCHOOL	23
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 bewoonbaarheid.

Vanaf het schooljaar 2011-2012 vindt de controle op de erkenningsvoorwaarden betreffende bewoonbaarheid, veiligheid en hygiëne gelijktijdig met de doorlichting plaats. Deze controle op bewoonbaarheid, 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 Paridaensinstituut is een ASO-school die alle studierichtingen van het algemeen secundair onderwijs aanbiedt, behalve deze met de component Sport. In vergelijking met Vlaamse referentiegegevens heeft de school een kansrijke leerlingenpopulatie. Er zijn weinig leerlingen van allochtone herkomst of met thuistaal anders dan Nederlands. Weinig leerlingen hebben leerachterstand of kampen met andere specifieke noden.

De school slaagt erin om met de meeste leerlingen een succesvolle schoolloopbaan af te leggen. De meerderheid van de leerlingen stroomt door in de eigen school en wordt tijdig naar een passende studierichting georiënteerd. De school telt heel weinig zittenblijvers. De deelnemingsgraad aan het hoger onderwijs is vanuit alle studierichtingen hoog. Het studiesucces is er voor elke studierichting minstens gelijk en meestal hoger dan de vergelijkende Vlaamse gegevens.

Het erkenningsonderzoek op basis van de geselecteerde structuuronderdelen en vakken heeft uitgewezen dat de school de leerplanrealisatie nog niet systematisch opvolgt, waardoor het aangeboden onderwijs voor een aantal aspecten voor verbetering vatbaar is (zie deel 3. Erkenningsonderzoek). De leerplanrealisatie voldoet in een aantal doorgelichte vakken en studierichtingen niet. Leerinhouden worden wel op een voldoende tot hoog niveau van kennis en inzicht aangebracht. Toch ontbreekt het in heel wat doorgelichte vakken aan volledige leerplangerichtheid. Het voluit leerboekgericht werken of het leggen van eigen accenten brengen een volwaardige leerplanrealisatie voor vaardigheden en het systematisch nastreven van attitudes in het gedrang.

Een zwak punt in de leerplanrealisatie is de aandacht voor het competentieleren, het onderzoekend leren en leren onderzoeken. Op dit vlak staat de school onvoldoende ver. Er is onduidelijkheid over de inhoud en ook over de plaats waar men dit moet realiseren. Een strikte opvolging van de realisatie op school- en vakniveau ontbreekt. De professionalisering van de leraren en het draagvlak van het schoolbeleid zijn hefbomen en tevens garanties voor de noodzakelijke bijsturing van dit pijnpunt.

Uit het onderzoek van de geselecteerde procesvariabelen blijkt dat de invulling van het keuzegedeelte klassiek is in de eerste graad met een verbreding van de basisvorming. Een eenduidige visie op de pedagogisch-didactische invulling van de seminarie-uren en uren vrije ruimte in de derde graad is nog niet uitgewerkt. De school heeft het effect van dit aanbod op de leerplanrealisatie of de slaagkansen in het hoger onderwijs nog niet gemeten. Tijdens de middagpauze biedt de school in het kader van de brede vorming een aantal extra curriculaire activiteiten aan.

Voor wat leerbegeleiding betreft ligt de nadruk nog te eenzijdig op het bijsturen van vastgestelde tekorten na evaluatiemomenten. In de meeste vakken proberen de leraren hun leerlingen via deze aanpak weer op het juiste spoor te zetten. In de eerste graad vult de school deze vorm van leerbegeleiding terecht aan met ondersteuning van de leerlingen bij studieplanning en -methode. Een dergelijke begeleiding is minder merkbaar in de tweede en derde graad. Op school- en vakniveau is men nog niet toe aan een doelgerichte opbouw van begeleid naar zelfstandig leren.

Er zijn op schoolniveau duidelijke richtlijnen voor leerlingenevaluatie en deliberatie. Het beleid legt de verantwoordelijkheid voor de inhoudelijke aspecten bij de vakgroepen en de individuele leraren. Dit heeft als resultaat dat er verschillen zijn in de evaluatiepraktijk. In de meeste doorgelichte vakken is er onvoldoende aandacht voor het evalueren van processen, actief leren, problemen oplossen, competenties en vakgebonden attitudes. De school is sterk gericht op een toetscultuur, waarbij de puntenverhouding tussen het dagelijks werk en de proefwerken wijst in de richting van een overwegend productgerichte evaluatie.

De rapporten bevatten vooral cijfergegevens. De informatiewaarde van de commentaren bij de scores is niet altijd voldoende analyserend om een duidelijk beeld te krijgen van de aard en de oorzaken van de tekorten. Bijsturingen worden ook niet altijd consequent in de rapporten geregistreerd

De school heeft een participatieve besluitvormingsstructuur die mogelijkheden biedt om beleidslijnen met voldoende draagvlak voorop te stellen en te realiseren. Voor de realisatie in het veld dragen de vakgroepen een belangrijke verantwoordelijkheid. Op dit vlak hangt veel af van de kwaliteit van de vakgroepwerking. Nog niet alle vakgroepen werken met voldoende diepgang om aangestuurde beleidslijnen kwaliteitsvol en gelijkgericht in de praktijk te kunnen omzetten.

De school staat open voor kwaliteitszorg en werkt voor de opvolging van haar beleid volgens een kwaliteitsmodel. Toch zijn ontwikkeling en verandering in de school niet altijd evident. Veranderingsprocessen worden meestal aangepakt volgens de weg van de geleidelijkheid en met respect voor traditie.

De inspectie besluit de doorlichting met een gunstig advies beperkt in de tijd. Het inspectieteam is ervan overtuigd dat de school de vastgestelde tekorten binnen de voorziene termijn kan wegwerken. De transparante structuur en de goede organisatie zijn sterke hefboomen om de werkpunten aan te pakken en de kwaliteitsvolle aspecten te borgen. De school staat voor de uitdaging om de leerbegeleiding en de evaluatiepraktijk op schoolniveau verder uit te bouwen en op vakniveau te verbeteren. De bestaande initiatieven rond kwaliteitszorg kunnen leiden naar een gestructureerd en schoolbreed kwaliteitszorgsysteem.

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 1	A	Wiskunde Nederlands	
Graad 1	Grieks-Latijn	Wiskunde Nederlands	Grieks Latijn
Graad 1	Latijn	Wiskunde Nederlands	Latijn
Graad 1	Moderne wetenschappen	Wiskunde Nederlands	

Graad 2 ASO Grieks-Latijn	Wiskunde Nederlands	Grieks Latijn
Graad 2 ASO Humane wetenschappen	Wiskunde Nederlands	Cultuurwetenschappen Gedragwetenschappen
Graad 2 ASO Latijn	Wiskunde Nederlands	Latijn
Graad 3 ASO Economie-moderne talen	Wiskunde Nederlands	Engels Frans Duits
Graad 3 ASO Grieks-Latijn	Wiskunde Nederlands	Grieks Latijn
Graad 3 ASO Humane wetenschappen	Wiskunde Nederlands	Cultuurwetenschappen Gedragwetenschappen
Graad 3 ASO Latijn-moderne talen	Wiskunde Nederlands	Latijn Engels Frans Duits

2.2 Procesindicatoren of -variabelen in de focus

Logistiek

Welzijn

Veiligheid

Onderwijs

Curriculum

Onderwijsaanbod

Begeleiding

Leerbegeleiding

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 Cultuur- en gedragswetenschappen in de tweede graad aso Humane wetenschappen

Voldoet

Cultuur- en gedragswetenschappen in de derde graad aso Humane wetenschappen

Voldoet niet

Vaststellingen

- De conclusie is gericht op de vakken cultuur- en gedragswetenschappen in de tweede en de derde graad. De eindtermen en leerplandoelstellingen worden in de tweede graad in voldoende mate gerealiseerd. In de derde graad worden de eindtermen en leerplandoelstellingen niet in voldoende mate gerealiseerd. Het competentie leren, meer bepaald de specifieke doelstellingen 25, 26 en 27 en de overkoepelende doelstellingen 13 tot en met 18, worden in onvoldoende mate in de vakken cultuur- en gedragswetenschappen van de derde graad bereikt.
- In de tweede graad worden verschillende deelcompetenties rond de overkoepelende doelen en de onderzoekscompetentie in voldoende mate getraind aan de hand van opgelegde opdrachten. In de derde graad voldoen de opdrachten niet aan de criteria van de eindtermen of de leerplannen: er is geen echte onderzoeksvraag en de opdrachten zijn niet geschikt voor diverse zoeksystemen. De school kan niet aantonen dat het verwerken (analyseren, selecteren, ordenen) en voorstellen van onderzoeksgegevens (schematisch, grafisch) zowel als het vergelijken van de onderzoeksresultaten met de onderzoeksvraag voldoende aandacht krijgen. Hierdoor worden doelstellingen als “onderzoeksgegevens onder begeleiding kunnen verwerken, interpreteren en besluiten formuleren”, onvoldoende in de vakken gerealiseerd. De school bereikt hierbij het doel van het leerproces niet: “de leerling moet kunnen aantonen dat het onderzoek op een systematische wijze werd gevoerd volgens een welbepaalde onderzoeksmethode, zoals werd aangeleerd in de 4 opeenvolgende jaren” (D/2009/7841/045, p. 8). Het onderwijskundig handelen van de vakgroep rond het competentie leren wordt onvoldoende duidelijk aangestuurd door een schoolvisie ter zake. Een verklaring hiervoor is dat de realisatie ervan in de praktijk geheel of gedeeltelijk verschoven is naar de vrije ruimte. Aangezien niet alle leerlingen van Humane Wetenschappen dezelfde modules volgen, blijft dit aanbod gelinkt aan het complementair gedeelte en kan het niet in aanmerking genomen worden voor de realisatie van de bedoelde leerplandoelstellingen.
- Lestijdoverschrijdende activiteiten met didactische uitstappen, projecten en gastsprekers zijn door de complexe lesgroepsamenstellingen op een waardevolle uitzondering na veeleer schaars, nochtans ondersteunen die een levensechte inkleuring van het curriculum. De materiële ondersteuning van de studierichting is beperkt en de leeromgeving is niet altijd voldoende leerkrachtig. Het vaklokaal kan niet altijd gebruikt worden, waardoor er in de leslokalen niet altijd ruimte is voor de bevestiging van bijv. posters, wandkaarten, foto's of knipsels. De lokalen beschikken wel over een computer en beamer. Hierdoor is de ICT-integratie door de leraren er, maar de implementatie op leerlingenniveau is niet overal even sterk. Er zijn zeker nog groeimogelijkheden op het vlak van het gebruik van de digitale leeromgeving. De lokalen bieden meestal wel voldoende ruimte voor een activerende didactische benadering van het onderwijsleerproces. De leraren maken er echter weinig gebruik van om interactieve werkvormen toe te passen; de werkvormen zijn vooral leraargestuurd en het tempo is niet hoog. Er is geen klasbibliotheek met een aantal referentiewerken en vaktijdschriften rond de specifieke vakgebieden.
- De vakgroepwerking is veeleer beperkt en vooral informeel. Er is voldoende aansturing vanuit het beleid gericht op dynamiek en ontwikkeling. Instabiliteit in de opdrachten en personeelsveranderingen hinderen een diepgaand overleg. Toch is men begonnen met

het uitwerken van leerlijnen over de graden heen en de verticale afstemming van de leerinhouden. Groeimogelijkheden zijn er nog op het vlak van regelmatig overleg met vakcollega's uit andere scholen, ondersteuning door de pedagogische begeleiding en het volgen van navorming.

- De leerlingbegeleiding is goed uitgebouwd met speciale aandacht voor instromers en leerlingen die extra zorg nodig hebben. De interactie tussen leerlingen en leraren verloopt spontaan en gedisciplineerd. Leraren volgen hun leerlingen nauwgezet op en ze sturen hen bij via schriftelijke en mondelinge feedback. Ze brengen de vorderingen van de leerlingen echter weinig in kaart. Hierbij maken ze nog onvoldoende gebruik van de elektronische rapporteringmogelijkheden zoals de school die voorschrijft. In de uitgeprinte rapportcommentaren is geregeld een kort verslag voor de ouders terug te vinden, maar doelgerichte commentaren en eventuele remediërvorstellen worden niet in de rapporten opgenomen.
- De evaluatie is voldoende afgestemd op de leerplandoelen en ze is meestal kwaliteitsvol. De toetsvragen zijn representatief voor de examenvragen; de vraagstelling is gevarieerd en peilt naar verschillende beheersingsniveaus (kennis, inzicht, toepassen). Voor gedragswetenschappen in de derde graad zijn de toetsen voor dagelijks werk wel duidelijk meer op reproductie gericht dan de proefwerken, die de leerplandoelen evenwichtiger benaderen. Leerlingen krijgen veel mondelinge feedback bij de geëvalueerde opdrachten. In de derde graad kan de school het aandeel van de specifieke doelstellingen 25, 26 en 27 en de overkoepelende doelstellingen 13 tot en met 18 onvoldoende aantonen. Verder beantwoordt het overwicht in de puntenverhouding voor de examens (80 %) niet aan de procesevaluatie en het competentieeleren zoals de leerplannen vragen. Procesevaluatie wordt overigens frequent geïnterpreteerd als evaluatie van attitudes. Groeimogelijkheden zijn er verder nog in de ontwikkeling van transparante evaluatiecriteria voor leerplangebonden attitudes en in de toepassing van de door de leerplannen gevraagde peer- en zelfevaluatie.
- De leerlingresultaten zijn globaal van een behoorlijk niveau. Wat het vervolgtraject van de leerlingen betreft is de participatiegraad aan het universitair onderwijs beduidend hoger dan het Vlaamse gemiddelde en het studiesucces is iets lager. Voor de opleidingen tot professionele bachelors is de participatiegraad beduidend lager, maar het studiesucces is iets hoger.

3.2 Duits, Engels, Frans in de derde graad aso, pool Moderne talen

Voldoet niet

Motivering

- De vaststellingen hebben betrekking op de vakken Duits, Engels en Frans in het specifieke gedeelte. De vakgroepen hebben nog geen gezamenlijke visie op de realisatie van de specifieke eindtermen moderne vreemde talen in de studierichtingen met de component moderne talen ontwikkeld. Binnen Frans en Duits is er overleg over de leerinhouden in de studierichtingen met moderne talen. Voor Engels is er weinig overleg.
- Binnen elk vak worden voor de realisatie van eindtermen, leerplandoelstellingen en specifieke eindtermen (SET) opdrachten opgesteld. Voor de realisatie van de SET met betrekking tot onderzoekscompetentie worden door de vakgroepen geen andere afspraken gemaakt dan de algemene schoolafspraken. De school ondersteunt de verwerving van onderzoeksvaardigheden structureel met lestijden vrije ruimte en/of seminars. Er zijn schoolbreed afspraken gemaakt over de aanpak, de invulling en de taakverdeling. Leerlingen kunnen kiezen uit een thematisch aanbod. De gerealiseerde producten van de leerlingen zijn soms kwaliteitsvol, maar voldoen niet aan de specifieke eindtermen. Een aantal specifieke eindtermen worden afhankelijk van het onderwerp gerealiseerd (SET 14, 15), maar telkens door een individuele leerling. De leerlingen kunnen zich oriënteren op een onderzoeksprobleem door gericht informatie

te verzamelen en te ordenen. Zij bereiden echter geen onderzoeksopdracht voor over een literair en/of linguïstisch vraagstuk (SET 17) en/of confronteren onvoldoende de eigen onderzoeksresultaten en conclusies met andere standpunten (SET 18). De realisatie van SET 12 (strategieën inzetten om het taalleerproces autonoom te evalueren, bij te sturen en verder te zetten) is onduidelijk. Voor het vak Duits slagen de leraren er in de specifieke eindtermen 1,4,5,6,7,10,11 te realiseren zoals aangegeven in het leerplan.

- De testcultuur van de school overheerst ook in de moderne vreemde talen. Geregeld worden leerlingen nog voor Frans geconfronteerd met de vertaalmethode voor woordenschat, hoewel het leerplan uitdrukkelijk stelt dat vertalingen onvoldoende aansluiten bij de doelstellingen van het communicatief vreemdetalenonderwijs. Het elektronisch leerplatform wordt voor Duits en Frans remediërend ingezet voor de leerlingen. Vooral voor Engels is er weinig integratie van kennis en vaardigheden in de evaluatie en worden nog zuivere kennistoetsen afgenomen met een laag rendement.
- De vakgroep Frans werkt met een portfolio. Positief is het feit dat voor Frans de vier vaardigheden afzonderlijk op het rapport vermeld staan.
- Aan de minimale materiële leerplanvereisten wordt voldaan. De meeste lokalen zijn uitgerust met een computer met internetverbinding en beamer. De verwerving van receptieve vaardigheden wordt meestal audiovisueel ondersteund. Voor Engels gebeurt dat vaak buiten de lessen. De leerlingen krijgen doorgaans huisopdrachten waarbij zij worden verwezen naar een privéwebsite.
- De gemiddelde resultaten van vorig schooljaar voldoen algemeen.

3.3 Grieks en Latijn in de basisopties Grieks-Latijn en Latijn

Voldoet

Motivering

- De leerplanrealisatie Latijn en Grieks voldoet globaal in de eerste graad.
- Sinds september 2011 is in de eerste graad een nieuw leerplan Latijn/Grieks (D/2011/784/001) van kracht dat de nadruk legt op lectuur en het aanbrengen en inoefenen van woordenschat en grammatica in functie van lectuur. Dit is een breuk met de traditie van de school waarin dril oefeningen in zake grammatica en woordenschat centraal staan. Tot vorig schooljaar was het taalonderwijs globaal nog onvoldoende geïntegreerd in lectuur. De vakgroep zet vraagtekens bij de mogelijke effecten van de vernieuwing en voegt extra (dril) oefeningen toe aan het curriculum om zo de vormkennis van de leerlingen veilig te stellen.
- De vakgroep heeft naar aanleiding van het nieuwe leerplan in de eerste graad weloverwogen en na grondig overleg een nieuw leerboek ingevoerd in het eerste leerjaar. Het belangrijkste criterium bij de keuze was de overeenstemming met de leerplanvisie op de vakken. Dit opent perspectieven voor de toekomst betreffende een evenwichtigere relatie tussen enerzijds de functionele kennis van woordenschat en grammatica en anderzijds het ontwikkelen van leesvaardigheid en competentie leren.
- Tijdens de lessen heerst over het algemeen een leerlingenvriendelijk leer- en leefklimaat. De interactie tussen leraren en leerlingen bestaat vooral uit een traditioneel leraargestuurd leergesprek met eerder gesloten vraagstelling. Voor leerlingen van de eerste graad worden inhaallessen georganiseerd. Deze zijn uitsluitend bestemd voor hen, die door onvoorziene omstandigheden een aantal lessen gemist hebben. Tekorten bij de examens leiden tot een begeleidingsplan, dat voornamelijk bestaat uit schriftelijk studeren en extra oefeningen. Leraarafhankelijk wordt dat wel verbreed tot extra uitleg. De materiële uitrusting voldoet. Op één lokaal na zijn alle lokalen voorzien van computer en beamer.
- Kennis van woordenschat en grammatica wordt zeer frequent getoetst in de eerste graad. Toetsing van contextloze woordenschat en werkwoordvormen komt veel voor zowel in toetsen dagelijks werk als examens. Onvoldoende woordenschatkennis en het

niet kunnen toepassen van grammatica is een frequent gebruikte motivatie voor een aantal B-attesten na het eerste leerjaar A. Andere leerplancomponenten – lectuur en cultuur- worden niet in overweging genomen. Toetsvragen in verband met lectuur en cultuur komen wel in de grote toetsen (repetities) en in de examens aan bod. Alle examens zijn kwantitatief zeer uitgebreid.

- De visie dat Latijn en Grieks leren meer is dan enkel het aanleren van woordjes en grammatica is bij de leraren aanwezig. De vakgroep kan echter niet aantonen dat attitudes en vaardigheden op een gestructureerde manier worden nagestreefd en gerealiseerd.

3.4 Latijn in de tweede graad aso Grieks-Latijn en Latijn, Grieks in de tweede graad aso Grieks-Latijn

Voldoet

Latijn in de derde graad aso Grieks-Latijn en Latijn-moderne talen, Grieks in de derde graad aso Grieks-Latijn

Voldoet niet

Motivering

- De leerplanrealisatie Latijn en Grieks voldoet globaal in de tweede graad, maar niet in de derde graad. Het competentie leren, meer bepaald de leerplandoelstellingen 32, 33 en 34 (D/206/0279/038) worden in onvoldoende mate in de vakken Latijn en Grieks van de derde graad bereikt. Impliciet wordt wel aan een aantal deelvaardigheden gewerkt, maar nooit doelgericht als onderdeel van onderzoekscompetentie. Men heeft voldoende documentatie over de verschillende onderzoeksfasen verzameld, maar men werkt geen onderzoeksopdracht uit omwille van de nodige tijdsinvestering. Traditioneel wordt het accent immers vooral gelegd op een grondige vormkennis en het klassieke schema inleiding – lectuur - bespreking van verplichte auteurs. De voorliggende opdrachten kaderen eerder in begeleid zelfstandig leren. De leerlingen worden weinig of niet betrokken bij de leerplandoelstellingen die gerealiseerd moeten worden en de rol die de verschillende opdrachten en toetsen daarin spelen. In combinatie met een eerder leraargestuurde lespraktijk vormt dit een belemmering voor competentiegericht leren.
- In de tweede graad komen alle leerplancomponenten zowel voor Latijn als Grieks globaal voldoende aan bod. Grammatica en woordenschat worden grondig herhaald, maar zonder verband te leggen met de lectuur. Het leerboek bepaalt niet alleen de lektuurmethode die gehanteerd en aangeleerd wordt, maar ook de tekstkeuze, de gebruikte terminologie en de wijze waarop de grammatica ingeoefend wordt.
- In het eerste trimester van het eerste leerjaar van de tweede graad is er voor Grieks te weinig aandacht voor lectuur en cultuur omwille van het zware programma voor grammatica. In het examen einde eerste trimester stelt een niet behandelde tekst echter zeer hoge eisen aan de leesvaardigheid van de leerlingen. Vanaf het tweede leerjaar van de tweede graad staat lectuur centraal. ICT wordt vooral in de tweede graad veeleer beschouwd als een extra inspanning dan een middel om het leerproces te ondersteunen.
- In de derde graad ligt het accent bij de lektuurcomponent Latijn op de auteurs Cicero, Tacitus en Vergilius en dus op de aspecten retoriek, historiografie en epiek. De andere aspecten, met uitzondering van onderzoekscompetentie, komen in minder mate maar op voldoende wijze aan bod. Er is goede aandacht voor culturele onderwerpen en de situering en bespreking van de literaire genres voldoet. In de meeste gevallen is er diepgaand documentatiemateriaal ontwikkeld. Ook de opdrachten zelfstandig werk zijn degelijk uitgewerkt. Tijdens de lessen is de aanpak vooral leraargestuurd, soms onderbroken door groepswerk en zelfstandig werk.

- Voor Grieks is er in het eerste leerjaar van de derde graad een grondige bestudering van de Ilias en de Odyssea van Homerus. Lyriek komt in veeleer beperkte, maar in voldoende mate aan bod in het derde trimester. Tragedie, filosofie en retoriek worden in het tweede leerjaar van de derde graad Grieks op voldoende wijze behandeld. Het curriculum wordt aangevuld met een aantal actualiserende en stimulerende opdrachten. Ook de opdrachten zelfstandig werk zijn degelijk uitgewerkt. Aanvullend lesmateriaal, leesopdrachten, beeldend materiaal, zelfstandige vertaalopdrachten en niet-behandelde teksten komen regelmatig voor zowel voor Grieks als voor Latijn.
- De materiële uitrusting voldoet. De meeste klaslokalen zijn voorzien van computer en beamer. De drie vaklokalen zijn uitgerust met pc's, wandkaarten, video, dvd en overheadprojector. Het al dan niet frequent gebruik ervan is leraarafhankelijk. De elektronische leeromgeving wordt meer en meer ingeschakeld om opdrachten en aanvullend lesmateriaal voor leerlingen aan te reiken.
- De vakgroep is samengesteld uit alle leraren die Grieks en/of Latijn onderwijzen in alle leerjaren en graden. De individuele opdrachten van de leraren zijn immers bewust zo verdeeld dat zij geen parallel klassen hebben en in de verschillende leerjaren en graden les geven. Dit heeft niet alleen voor gevolg dat er een voortdurende interne professionalisering is, maar ook dat er veelvuldig informeel overleg nodig is om de horizontale en verticale samenhang te bewaken. Dat gebeurt veeleer informeel. De jaarplannen worden per leerjaar gezamenlijk opgesteld, maar er zijn verschillen in leerplangerichtheid. Ook de examens van de parallelklassen worden gezamenlijk opgesteld zodat de horizontale samenhang bewaakt wordt. Er zijn nog groeimogelijkheden rond verticale samenhang. Zo bevatten de leerlijnen, die door de vakgroep ontwikkeld werden, alleen leerstofinhouden en geen leerlijn voor bijvoorbeeld leesvaardigheid en competentieleren.
- Tijdens de lessen heerst over het algemeen een leerlingenvriendelijk leer- en leefklimaat. Er is een vlotte en dynamische interactie tussen leraren en leerlingen, nog vaak in een traditioneel leraargestuurd leergesprek met veeleer gesloten vraagstelling. In de derde graad, waar het aantal leerlingen voor Grieks klein is, worden de leerlingen sterk betrokken bij het leergesprek en gestimuleerd tot zelfstandig denken. Uit de notities van de leerlingen blijkt dat er expliciet aandacht geschonken wordt aan het aanleren van probleemoplossende strategieën.
- Leerlingen beschikken in alle graden over leerstofoverzichten ter voorbereiding van de examens. Bij aanvang van het derde leerjaar wordt hun beginsituatie wat Latijnse grammatica betreft in kaart gebracht door middel van diagnostische toetsen. Aan de leerlingen worden echter hoge eisen van zelfwerkzaamheid gesteld o.a. het zelfstandig verwerken van een cursus Romeins recht en cursorische lectuur, die in sommige gevallen vrij omvangrijk is. Tekorten bij de examens leiden tot een begeleidingsplan, dat voornamelijk bestaat uit schriftelijk studeren en extra oefeningen. Leraarafhankelijk wordt dat wel verbreed tot extra uitleg.
- De puntenverdeling van de examens weerspiegelt het grotere gewicht dat lectuur in de loop van de graden krijgt. Het wisselende gewicht van de verschillende leerplancomponenten wordt door de vakgroep in overleg bepaald, maar veeleer intuïtief dan wel op basis van transparante criteria. De verhouding tussen dagelijks werk en examens (20/80), die schoolbreed gehanteerd wordt, weerspiegelt alleen het leerresultaat, niet het leerproces. De inspanningen die leerlingen in hun dagelijks werk leveren, worden daardoor onvoldoende gevalideerd.
- De visie dat Latijn en Grieks leren meer is dan het aanleren van woordjes en grammatica is bij de leraren aanwezig. De vakgroep kan echter niet aantonen dat attitudes en vaardigheden op een gestructureerde manier worden nagestreefd en gerealiseerd. De implementatie van evaluatie van vakattitudes en van competentieleren moet nog opgestart worden.
- In het dagelijks werk wordt ook in de tweede graad zeer frequent woordenschat en grammatica getoetst op kennisniveau. Contextloze woordenschat en werkwoordvormen komen veel voor zowel in toetsen dagelijks werk als examens.

Lectuur en cultuur komen vooral via de grote toetsen (repetities) en examens aan bod. De niet-behandelde teksten in de examens Grieks van II,1 sporen niet met de activiteiten binnen dagelijks werk, waar leesvaardigheid zeer beperkt wordt geoefend. Vanaf II,2 zijn de toetsen hoofdzakelijk gericht op lectuur, met gevarieerde vraagstelling. In de derde graad is er zowel voor Latijn als Grieks een goed evenwicht tussen enerzijds de lespraktijk en anderzijds de exameneisen betreffende de niet-behandelde tekst. Alle examens zijn kwantitatief zeer uitgebreid. De resultaten zijn behoorlijk tot goed in de tweede en de derde graad zowel voor Grieks als Latijn. B- en C-attesten zijn zeldzaam.

3.5 Nederlands in de eerste graad

Voldoet niet

Motivering

- De leerplandoelstellingen en eindtermen in de basisvorming Nederlands worden in onvoldoende mate gerealiseerd. De ontwikkeling van het taalgebruik van de leerlingen in concrete situaties wordt onvoldoende geoefend volgens de eisen van het leerplan (structurerend en beoordelend). De school kon tijdens de doorlichting onvoldoende aantonen dat het proces, de onderliggende strategieën maar ook de oefentijd nodig voor de ontwikkeling van vooral het luisteren (ET 1, 2, 18) en spreken (ET 5, 6, 18) de juiste invulling krijgen. Vanuit een schoolse traditie wordt de realisatie van deze vaardigheden verwacht binnen het keuzevak Nederlandse expressie. De eindtermen en leerplandoelstellingen van het leerplan D/2010/7841/016 Nederlands zijn niet herkenbaar in de opdrachten voor Nederlandse expressie verrat. De doelen met de ondersteunende attitudes, vaardigheden, strategieën en inzichten, die de leerlingen op het einde van de eerste graad voor het vak Nederlands moeten beheersen, (of voor de attitudes moeten ontwikkelen worden ook in de basisvorming onvoldoende zichtbaar ingezet. Het oriënteren en reflecteren binnen de OVUR-strategie² werd tot vorig schooljaar onvoldoende duidelijk aangebracht.
- De leraren Nederlands van het eerste leerjaar hebben dit schooljaar het roer omgegooid en werken recentelijk aan een veelbelovende, vaardigheidsgerichte invulling van het curriculum. Het klassieke overaanbod aan spelling, zinsleer en woordleer wordt gereduceerd en geïntegreerd aangeboden. Er is meer zorg voor het aanleren van strategieën. Toch heeft de vakgroep nog een weg te gaan. De transfer van de aanpak en strategieën bij schrijven naar luisteren en spreken is onvoldoende uitdagend door het gebrek aan contextrijke opdrachten. De taalbeschouwing is onvoldoende gekoppeld aan de schrijfvaardigheid van de leerling. De reflectie over de taalbeschouwelijke component op basis van de schrijfproducten van de leerlingen wordt nog niet duidelijk uitgewerkt.
- De evaluatie is vooral gericht op productevaluatie voor spelling, woordleer, zinsleer, woordenschat en leesvaardigheid. De ontwikkeling van de leerling voor de vaardigheden spreken en luisteren wordt niet geëvalueerd. Hoe de jongeren hun taaltaken plannen, uitvoeren en beoordelen krijgt onvoldoende aandacht. De evaluatie maakt dan ook geen integraal deel uit van het leerproces en vormt nog te vaak een doel op zich. Het verzamelen van evaluatiegegevens over spraakkunst en spelling neemt te veel tijd in beslag. De link met de leerplandoelstellingen en eindtermen is niet altijd duidelijk.
- Het aanzetten tot literaire competentie en leesplezier voldoet. De leerlingen worden betrokken tijdens de lessen.
- De leraren leggen een gezamenlijke jaarplanning en proefwerken voor.
- De uitwerking van verticale leerlijnen en van een groeipatroon in vaardigheidsontwikkeling kregen eind vorig schooljaar een eerste aanzet. De

² Oriënteren, voorbereiden, uitvoeren en reflecteren

vakgroep ontving hiervoor beleidsmatige impulsen. Toch is de invulling vooral gericht op inhouden en ontbreekt het inzicht in de passende strategieën, vakattitudes om naar een procesgericht onderwijs te evolueren.

3.6 Nederlands in de tweede graad aso Grieks-Latijn, Latijn en Humane wetenschappen

Voldoet

Motivering

- De leerplanrealisatie voor het vak Nederlands in de basisvorming van de tweede graad Grieks-Latijn, Latijn en Humane wetenschappen voldoet. Er is een duidelijk verschil in werking tussen het eerste en het tweede leerjaar. De horizontale samenwerking resulteert in een gezamenlijke jaarplanning en gelijkaardige proefwerken. De verticale samenwerking hapert. Het eerste leerjaar is minder leerplangericht ingevuld dan het tweede leerjaar, waar taakgericht wordt gewerkt o.a. via webquests, weblogs en een waardevol vakoverschrijdend project. Leerlingen stellen er via stappenplannen, bronnenonderzoek en contextrijke opdrachten, delen van het curriculum samen. De overwegend kennisgerichte onderwijspraktijk van het eerste leerjaar resulteert in productgerichte taken en opdrachten.
- De leerplanrealisatie voor lezen steunt op structurerende en beoordelende verwerkingsniveaus. De leerlingen krijgen voldoende verschillende tekstsoorten met verschillend leesdoel aangereikt. Aan strategieën en attitudes die peilen naar het kunnen kiezen en toepassen wordt nog te weinig gewerkt (ET 19). Leesstrategieën gaan soms niet verder dan het zoeken naar een signaalwoord, een verwijswoord of een verbindingswoord.
- De evaluatie is niet altijd transparant. Een duidelijk overzicht met de puntenverdeling ontbreekt vaak bij de proefwerken. Voor spelling, woordsoorten en zinsleer peilen die doorgaans naar contextloze kennis. Voor een aantal vragen kan de vakgroep niet verantwoorden welke eindterm of leerplandoelstelling wordt beoogd. De gestelde eisen voor schrijven lopen in de proefwerken sterk uiteen. De moeilijkheidsgraad stijgt plots van een geleide oefening met gedetailleerde instructie in het eerste naar een uitgebreide creatieve schrijf oefening met weinig criteria in het tweede leerjaar. Een analyse van een brede waaier aan voorbeelden van tekstsoorten op structurerend niveau ontbreekt om de schrijfvaardigheid bij de leerlingen te verhogen.
- De algemene leerplandoelstelling van het leerplan dat taalbeschouwing opvat als reflectie die talig handelen begeleidt, is niet altijd herkenbaar. De nadruk op kennisoverdracht in het eerste leerjaar verhindert de reflectie door de leerlingen over hun eigen taalvaardigheid. Vormen van zelfevaluatie komen daar dan ook zelden voor evenals de reflectie op de eigen schrijfproducten. Leerlingen worden geregeld geconfronteerd met het verbeteren van fouten in oefeningen. Het bevorderen van de praktische taalvaardigheid primeert nog onvoldoende.
- Luister- en spreekvaardigheid zijn veeleer gericht op het product of op het louter verwerven van evaluatiegegevens.

3.7 Nederlands in de derde graad aso Humane wetenschappen, Latijn en Moderne talen

Voldoet niet

Motivering

- De leerplanrealisatie voor het vak Nederlands in de basisvorming van de derde graad in de studierichtingen met Latijn, Humane wetenschappen en Moderne talen voldoet niet. Het lerarenteam bewaakt onvoldoende de realisatie van de te bereiken eindtermen en leerplandoelstellingen. De leraren houden zich aan de schoolafpraak om dezelfde eisen te stellen in de hele graad. Ze overleggen over de jaarplanning, de

gemeenschappelijke proefwerken, de herhalingstoetsen en het aangeboden eigen cursusmateriaal. Doorgaans hanteren ze een kennisgerichte onderwijsstijl met als werkvorm het onderwijsleergesprek. De overwegend prestatiegerichte onderwijspraktijk resulteert in productgerichte taken en opdrachten. De realisatie van vaardigheidsgerichte eindtermen wordt verschoven naar opdrachten buiten de lessen, die als product worden geëvalueerd. Het concept competentie leren, dat centraal staat in het leerplan³, alsook de leervaardigheden (informatie-, onderzoeks-, reflecteer-vaardigheid, probleemoplossende vaardigheid) hebben de weg naar de klas nog niet gevonden. De leerinhouden literatuur(geschiedenis) worden niet vanuit een inductieve aanpak met een functionele insteek, authentieke contexten en strategieën aangebracht zoals het leerplan voorschrijft. De leerplanrealisatie lijdt duidelijk onder een gebrek aan leerplanstudie, zowel door de vakgroep en als door de individuele leraren. Hierdoor ontbreekt een representatieve samenhang in de realisatie van de eindtermen en de leerplandoelstellingen.

- De puntenverhouding tussen het dagelijks werk en de proefwerken (20/80) werkt een productgerichte evaluatie in de hand. De evaluatie is niet transparant en zelden geschikt om het leerproces aan te sturen. Voor sommige klassen zijn er weinig cijfergegevens. In de leerlingennotities, de herhalingstoetsen en de proefwerken gaat de meeste aandacht naar de kennis en reproductie van de literatuurgeschiedenis en de verhaalanalyse. De schaarse niet-fictionele teksten bevatten onvoldoende actuele, toegankelijke wetenschappelijke teksten en activerende teksten (ET 14), representatief voor een snel evoluerende wereld. Algemeen kan de vakgroep over strategieën en vakattitudes weinig gegevens voorleggen. Enkel voor schrijven worden strategieën en evaluatiecriteria gebruikt maar dan beperkt tot argumenteren, schematiseren en synthetiseren. Verslagen, sollicitatiebrieven, cv's en zakelijke brieven (ET 20) worden niet behandeld. Criteria worden soms vooraf mondeling meegedeeld, maar stemmen niet altijd overeen met de evaluatiecriteria. Evenmin worden ze met de leerlingen vooraf bepaald. Een grondige foutenanalyse vanuit de schrijfproducten van de leerlingen komt zelden voor.
- Het oefenen van luister- en spreekvaardigheid krijgt weinig ruimte in de les en is veeleer gericht op het product dan op het proces. Het 'vragen stellen en antwoorden formuleren met betrekking tot leerstofonderdelen in de schoolvakken' (ET 7) wordt verengd tot het resultaat van het mondeling examen met voornamelijk de literatuurgeschiedenis als onderwerp. Het evaluatiegesprek (ET 8) wordt niet aangeboden.
- De evaluatiepraktijk verschilt weinig van in de studierichtingen met of zonder Moderne talen. De profielcomponent 'wetenschappelijke onderzoeksmethoden'⁴ komt niet aan bod. Deze component vormt nochtans de basis voor de onderzoeksvaardigheden om binnen de verschillende disciplines een meer specifieke invulling aan de pool moderne talen te geven. Het betreft methoden om teksten te beschrijven, te interpreteren en te evalueren.

3.8 Wiskunde in de eerste graad, in de tweede graad aso Grieks-Latijn, Humane wetenschappen en Latijn en in de derde graad aso Economie-Moderne talen, Grieks-Latijn, Humane wetenschappen en Latijn-Moderne talen

Voldoet

Motivering

- In de A-stroom van de eerste graad worden in beide leerjaren de eindtermen en de leerplandoelstellingen van het graadleerplan (D/2009/7841/003) in de basisvorming in

³ D/2006/0279/008

⁴ Beschrijvend en verklarend onderzoek, bronnenonderzoek vanuit linguïstische literaire en culturele invalshoek, historische kritiek, esthetische kritiek, functionele analyse en synthese van teksten, corpusonderzoek

voldoende mate gerealiseerd, maar wel met een aantal kanttekeningen. In het eerste leerjaar hebben de leerlingen die kiezen voor Latijn vier lestijden wiskunde, de andere hebben er vijf, in het tweede leerjaar hebben alle leerlingen vijf lestijden, maar deze van Grieks-Latijn hebben er slechts vier. In elk leerjaar krijgen alle leerlingen dezelfde leerstof aangeboden en hebben dezelfde examenvragen.

- In de eerste graad worden meer verdieping en uitbreiding aangeboden dan het leerplan voorschrijft. Het beheersingsniveau basis betreft de normale realisatie van de basisdoelstellingen en is het te realiseren niveau voor alle leerlingen. Vermits het bereiken van dit niveau de meeste lestijd in beslag neemt, moet dit onderdeel het grootste deel uitmaken van de evaluatie. Dit blijkt echter niet het geval. Hoewel het leerplan aangeeft (blz. 128) dat basisniveau en elementair niveau samen voor 70 % moeten bijdragen in de evaluatiegegevens, blijkt dat hier voor minder dan 50 % te zijn. Bovendien overtreffen bepaalde opgaven duidelijk het na te streven niveau van het eerste leerjaar van de tweede graad (letterrekenen, machten, ontbinden in factoren). Er wordt ook vastgesteld dat een aanzienlijk aantal oefeningen die de vakgroep catalogeert als basis, eigenlijk verdiepingsoefeningen zijn. Hiermee koestert de vakgroep onrealistische verwachtingen naar sommige leerlingen en is de evaluatie selectief. Toetsen en examens hebben veeleer tot doel enkel de betere leerlingen te selecteren voor de pool wiskunde van de derde graad. De zorg dat de examens moeilijk genoeg moeten zijn om na de eerste graad een duidelijke oriëntering te kunnen geven aan de leerlingen is zeker niet terecht. Vorig schooljaar werd het item 'tekenen en ontwikkelen van ruimtefiguren' niet behandeld is en werden de voorschriften van het leerplan in verband met de verdeling getallenleer/meetkunde qua lestijden niet helemaal opgevolgd.
- In de tweede graad in de studierichtingen Grieks-Latijn, Humane wetenschappen en Latijn worden de eindtermen en de leerplandoelstellingen van het graadleerplan (D/2002/0279/047) in de basisvorming in voldoende mate gerealiseerd. De leerlingen van Grieks-Latijn hebben in het eerste leerjaar vijf lestijden wiskunde, in het tweede hebben ze er vier en ze krijgen de leerstof van leerweg 5 aangeboden. De leerlingen van Humane wetenschappen hebben in beide leerjaren vier lestijden en volgen leerweg 4. De school biedt leerweg 5 niet enkel aan in de studierichting Wetenschappen. Ze organiseert het vak wiskunde in de studierichting Latijn (en ook in Economie) gedifferentieerd. Voor de ene groep leerlingen worden vier wekelijkse lestijden aangeboden om binnen het leerplan de doelstellingen met betrekking tot leerweg 4 te realiseren; voor de andere groep worden er vijf lestijden georganiseerd om binnen hetzelfde leerplan de doelen met betrekking tot leerweg 5 te realiseren, zoals in de studierichting Wetenschappen, dus met al de verdiepings- en uitbreidingsdoelen die in leerweg 5 zitten. Enerzijds is het naast elkaar aanbieden van twee leerwegen in deze studierichtingen ingegeven door de zorg om een zo breed mogelijke studiekeuze open te laten in de derde graad. Hierdoor biedt de school voor eenzelfde structuuronderdeel twee verschillende inhouden aan. In de officiële documenten (notulen van de delibererende klassenraad, adviezen, rapporten) werden hier rond tot heden geen conflicten vastgesteld. Anderzijds is het zo dat de school in haar studiekeuzebrochure aangeeft dat wie in de derde graad in aanmerking wil komen voor de pool Wiskunde in de tweede graad, goede resultaten moet behalen voor de cursus van vijf uren wiskunde. Verder vermeldt de school dat voor leerlingen van Economie die leerweg 4 gevolgd hebben Economie-Moderne talen een normaal vervolgtraject is in de derde graad. Voor de leerlingen van Latijn zijn dat enkel de polen Moderne talen en Wetenschappen. Dit houdt in dat de school ervan uitgaat dat alleen leerlingen die in de tweede graad leerweg 5 gevolgd hebben, bekwaam zijn om naar studierichtingen met pool Wiskunde over te stappen in de derde graad, hoewel alle eindtermen gevat worden met leerweg 4. Hierdoor waakt de school er onvoldoende over dat in de studierichting Latijn (en ook Economie) de uitgangspunten (uitstel van studiekeuze en ruime gemeenschappelijkheid) niet in het gedrang komen. De keuze die men leerlingen binnen een studierichting laat maken, mag geen hypothec leggen op de aansluiting in de derde graad.

- In de tweede graad komen voor beide leerwegen, volgens de verdeling aangegeven door het leerplan, per leerjaar de verschillende items meetkunde, getallenleer, reële functies, analytische meetkunde en beschrijvende statistiek inhoudelijk aan bod, maar aan statistiek en ruimtemeetkunde worden minder lestijden besteed dan het leerplan voorschrijft. Ze krijgen ook minder aandacht bij het evalueren. Hoewel het leerplan een verzameling vaardigheden bevat, zijn hierover echter weinig vaststellingen te doen. De visie dat wiskundeonderwijs meer is dan enkel het aankweken van reken- en tekenvaardigheden is bij de meeste leraren aanwezig. De vakgroep kan echter niet aantonen dat attitudes en vaardigheden op een gestructureerde manier worden nagestreefd. Ondanks de aanzet om statistiek met begeleid zelfstandig leren aan te brengen, is er globaal nog onvoldoende gestructureerde aandacht voor een gedifferentieerde leerlijn van actief en zelfstandig leren. De concretisering hiervan doorheen het curriculum varieert nog te sterk van leraar tot leraar.
- Ook in de tweede graad is de evaluatie selectief. Dit valt het sterkst op in het tweede leerjaar bij de leerlingen die leerweg 5 volgen. Op de examens is 20 % van de punten voorbehouden voor complexe inzichtelijke vragen die niet leerplangebonden zijn (extra vragen) en waarbij meestal slechts 15 % van de leerlingen erin slaagt één ervan op te lossen en soms zelfs niemand. Hierdoor spelen deze vragen een belangrijke rol in de oriëntering naar de derde graad, waardoor voor deze leerlingen de evaluatie onvoldoende valide en te weinig transparant wordt.
- In de derde graad in de studierichtingen Economie-Moderne talen, Grieks-Latijn, Humane wetenschappen en Latijn-Moderne talen worden de eindtermen en de leerplandoelstellingen van het graadleerplan (D/2004/0279/021) in de basisvorming in voldoende mate gerealiseerd. Al deze leerlingen krijgen dezelfde keuzeonderwerpen aangeboden en hebben dezelfde examens. Er gebeurt hierbij geen differentiatie volgens de studierichting via de invulling van het keuzegedeelte.
- In de studierichtingen van de derde graad met drie wekelijkse lestijden legt men een te grote nadruk op de verplichte leerplanonderdelen (functieleer en statistiek) met een aantal verdiepingen. Hierdoor worden er te weinig lestijden besteed aan de keuzeonderwerpen. Hoewel het de bedoeling is het keuzeonderwerp waarvoor men opteert volledig te behandelen, kreeg vorig schooljaar 'kansrekenen' een onvolledige invulling. Tijdens de bijgewoonde lessen bleek dat de lesgroepen vrij heterogeen zijn qua wiskundige voorgeschiedenis (Grieks-Latijn, leerweg 5 in de tweede graad, versus Humane wetenschappen, leerweg 4) en met een duidelijk verschillende interesse voor wiskunde.
- In alle betrokken lesgroepen van de drie graden streeft men een hoog niveau na wat betreft de cognitieve vaardigheden, vaak meer zelfs dan de verwachtingen in het leerplan. Het bereiken van dat niveau lukt vrij goed. Maar vooral omwille van de sterke leerlingenpopulatie trapt men in de valkuil om relatief snel over te schakelen van de basisleerstof naar het aanbod aan verdiepings- en uitbreidingsoefeningen. Hierdoor blijft bij een aantal leerlingen de basisleerstof niet altijd even vlot beklijven. De klemtoon ligt vooral op de ontwikkeling van kennis en rekenvaardigheden. Een samenspel van verschillende context- input- en procesfactoren heeft zeker een positieve invloed op de leerplanrealisatie en het leerrendement: leerlingen met relatief hoge onderwijskansen, leraren met een professioneel engagement tot het vak en de materiële ondersteuning vanuit het beleid.
- De leraren nemen hun verantwoordelijk op in de eerstelijnszorg en pakken de studieproblemen voor hun vak aan. De zorgbreedte van de leraren uit zich in het geven van extra taken, meestal via het digitaal leerplatform, voor leerlingen met leerachterstand en raadgevende commentaren op de verbeterde toetsen. Uit de bijgewoonde lessen en de leerlingennotities blijkt dat het overwegend klassieke lespatroon soms wordt doorbroken met begeleid zelfstandig werken en groepswork. Maar 'leren leren' wordt voorsnog niet opgebouwd binnen een spiraalcurriculum waarbij in iedere graad en leerjaar aan de reeds aangebrachte vaardigheden iets wordt toegevoegd. In het kader van de spiraalstructuur van de verschillende leerplannen heeft de vakgroep een poging gedaan om 'leerlijnen' op te stellen over de

graden heen rond enkele domeinen, maar dit beperkt zich tot een louter overzicht van leerplandoelen in de verschillende leerjaren. Van echte leerlijnen is er echter geen sprake.

- De aandacht voor een algemeen verzorgd taalgebruik en instructietaal is goed. De aandacht voor de ontwikkeling van de communicatievaardigheden van de leerlingen is veeleer beperkt, mede door de druk op het afwerken van de verdiepings- en uitbreidingsoefeningen.
- De materiële uitrusting om de doelstellingen te realiseren voldoet. In de klaslokalen beschikt men over breedbeeldprojectie en het gebruik is goed ingeburgerd. De inrichting van de vaklokalen voldoet, maar biedt, ondanks enkele aanwezige posters, over het algemeen weinig inhoudelijke meerwaarde aan een wiskundige onderwijs- en leeromgeving. Slechts in één vaklokaal zijn er pc's voor leerlingengebruik en voor verder gebruik van wiskundige software kunnen de computerlokalen gereserveerd worden. De algemene eindterm in verband met ICT (ET 7: Bij het oplossen van wiskundige problemen functioneel gebruik maken van ICT) en de ICT-verwachtingen in de vakoverschrijdende eindtermen en in de leerplannen worden leraarafhankelijk voldoende gerealiseerd. Enkel het gebruik van de grafische rekenmachine komt echter aan bod bij de evaluatie.
- Hoewel de eindtermen en de leerplannen naast kennis een verzameling vaardigheden en attitudes benadrukken, komt dit aspect niet aan bod in de evaluatie. Dit vertaalt zich ook in de verhouding dagelijks werk / examens (20 % / 80 %) die haaks staat op het competentiegerichte onderwijs en dito evaluatie zoals verwacht in de leerplannen. Het eindexamen speelt in de eerste en derde graad voor 40 % mee in de bepaling van het totaalcijfer voor wiskunde (in de tweede graad voor 27 %), maar de opgaven sporen niet steeds met de aanvangsleerstof van het volgende leerjaar. De examens worden in overleg opgesteld. Ze hebben een relatief hoge moeilijkheidsgraad en zijn meestal volumineus, vooral in de eerste graad. De leerlingenresultaten variëren van veeleer zwak (vooral in Moderne wetenschappen en in Humane wetenschappen) tot goed. De leerlingen (en ouders) krijgen productfeedback (cijfers, vakrapport). Het geven van procesfeedback (vaststellingen versus remedie) op basis van grondige toets- en examenanalyses en individueel gerichte remediëringsinitiatieven gebeurt slechts sporadisch.

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 Curriculum

4.1.1 Onderwijsaanbod

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

Motivering

- Het aanbod van de school is verdeeld over twee administratieve nummers om extra omkadering te creëren. In de dagelijkse werking wordt geen onderscheid gemaakt tussen de leerlingen van beide scholen.
- De school heeft een zeer breed aso-studieaanbod en goed bevolkte studierichtingen. Ze kent geen organisatorische problemen door een stabiel leerlingenaantal, weinig samenzettingen en weinig instroom.

- De invulling van het keuzegedeelte is klassiek in de eerste graad met een verbreding van de basisvorming voor Nederlands, Frans en wiskunde. In het eerste leerjaar van de eerste graad wordt in het kader van leren leren, één lesuur besteed aan sociale activiteiten, onder meer aan leren leren. De school heeft het effect van dit aanbod op de leerplanrealisatie nog niet gemeten.
- Binnen de derde graad ASO is er een aanbod aan seminarie-uren en uren vrije ruimte. Deze uren worden bewust losgekoppeld van de eindtermen en leerplannen en zijn vooral bedoeld voor het invoeren van alternatieve werkvormen. In de vrije ruimte komt de theoretische achtergrond van de onderzoekscompetentie aan bod en leerlingen voeren er opdrachten uit die te maken hebben met deelvaardigheden van deze onderzoekscompetentie rond maatschappelijke, economische, taalkundige of kunstgerichte onderwerpen. In de seminars worden de modules studiekeuze en economisch leven aangeboden.
- Een eenduidige visie op de pedagogisch-didactische invulling van de seminarie-uren en uren vrije ruimte is nog niet uitgewerkt. De school past het aanbod aan op basis van feedback van haar afgestudeerden.
- De sterk kennisgerichte invulling van een aantal vakken valt op en staat in contrast met de hedendaagse onderwijskundige evoluties die veeleer gericht zijn op competentie ontwikkelend leren.
- Tijdens de middagpauze biedt de school in het kader van de brede vorming een aantal extra curriculaire activiteiten aan. Leerlingen van de derde graad vervullen samen met een aantal leraren hierbij de rol van animator voor de leerlingen van de eerste en de tweede graad.

4.2 Begeleiding

4.2.1 Leerbegeleiding

De vaststellingen wijzen op redelijke tot sterke aandacht voor:

- doelgerichtheid
- ondersteuning.

Motivering

- De school heeft een uitgeschreven visie op leerlingenbegeleiding, waarvan leerbegeleiding een onderdeel vormt. Er zijn formele afspraken, richtlijnen en procedures, die een referentiekader vormen voor een kwaliteitsvolle leerbegeleiding.
- De school gebruikt het dossier leerlingenbegeleiding '*Leerweg op maat*' voor de opvang van leerlingen met een structurele leer- of taalachterstand en voldoende leervermogen. Dit werd door de scholengemeenschap ontwikkeld in een proeftuinproject. De schoolvisie op leerbegeleiding wordt geoperationaliseerd in dit document, maar in de feitelijke schoolcultuur en in de invulling van de leerbegeleidingsactiviteiten zijn er weinig sporen van terug te vinden.
- De interactie tussen leerlingen en leraren verloopt spontaan en gedisciplineerd. In de school heerst een aangenaam leer – en werkklimaat.
- Een structureel georganiseerde werkgroep coördineert en evalueert globaal de leerbegeleiding wat betreft inhaallessen, extra studiebegeleiding en zelfvertrouwenstraining. De werkgroep brengt per leerling verslag uit over de ondernomen acties via het elektronisch platform. Ze diept ook een paar studiepunten per schooljaar inhoudelijk uit.
- De leerbegeleiding wordt in het eerste leerjaar van de eerste graad functioneel ondersteund door het wekelijkse uur sociale activiteiten, waarin de leerlingen instructies krijgen over leren leren. In het tweede leerjaar van de eerste graad en de tweede graad wordt deze taak overgenomen door een kerngroep van vakken. Binnen de vakken wordt 'leren leren' echter nog niet overal opgebouwd binnen een

spiraalcurriculum waarbij in iedere graad en leerjaar aan de reeds aangebrachte vaardigheden iets wordt toegevoegd.

- De school neemt deel het buddy-project van de stad Leuven. Dit project geeft individuele, naschoolse studiebegeleiding, verzorgd door studenten lerarenopleiding van de hogeschool en van de universiteit. Leerlingen leren om gestructureerd en ordelijk te studeren en huiswerk te maken.
- In het tweede leerjaar van de tweede graad vindt een vakoverschrijdend project plaats waarbij leerlingen informatie rond een thema leren verzamelen, samenvatten en weergeven in een zakelijke vorm. De transfer naar andere vakken is niet duidelijk aantoonbaar.
- De begeleidende klassenraden besteden aandacht aan de registratie van gegevens met betrekking tot de studiehouding. Leerbegeleiding wordt dan vooral opgevat als het bieden van remediërende ondersteuning in de vorm van begeleidingsplannen na vastgestelde tekorten. De invulling van een begeleidingsplan is eerder leraarafhankelijk en meestal afgestemd op studiehouding en niet op de optimalisering van het leerproces op zich. De begeleidingsacties worden aangewend om de attestering en het oriënteringsadvies te motiveren.
- De inhaallessen zijn bedoeld voor leerlingen, die een groot aantal lessen gemist hebben. Daarnaast wordt vooral in de eerste en tweede graad ook studiebegeleiding in verband met leermethode en planning aangeboden aan leerlingen die daar nood aan hebben.
- In alle graden wordt in de meeste vakken informatie gegeven over wat leerlingen moeten kennen en kunnen. De professionalisering van de vakgroepen betreffende het uittekenen van leerlijnen is veeleer beperkt. Leerlijnen bestaan dikwijls uit een verdeling van leerplandoelstellingen en/of leerinhouden over de leerjaren en graden heen.
- Voor leerlingen met leer- en ontwikkelingsstoornissen zijn ondersteunende en begeleidende maatregelen uitgewerkt, die beschikbaar zijn op het elektronisch platform.
- Het elektronisch leerlingvolgsysteem is in ontwikkeling en kan in de toekomst ingezet worden als interactief leerplatform. Voor een aantal leerlingen is de map 'studiebegeleiding' aangemaakt. Het is echter niet transparant welke criteria de klassenraden hanteren om extra studiebegeleiding te geven.
- De inspanningen, die geleverd worden in verband met leren leren in de eerste en tweede graad hebben een beperkte invloed op de klaspraktijk, die in vele gevallen veeleer leraargestuurd is.
- Niet alle leraren gebruiken de evaluatie om vakinhoudelijke en procesgerichte remediërvorstellingen te formuleren. Sommige vakgroepen kunnen niet aantonen dat attitudes en vaardigheden op een gestructureerde manier worden nagestreefd en in de evaluatie betrokken.
- De leraren nemen over het algemeen hun verantwoordelijk op in de eerstelijnszorg. De zorgbreedte van de leraren uit zich in het geven van extra taken en overzichten, meestal via het digitaal leerplatform en raadgevende commentaren op de verbeterde toetsen. Ook is er in sommige vakken aandacht voor probleemoplossende strategieën. Het overwegend klassieke lespatroon wordt soms doorbroken met begeleid zelfstandig werken en groepswork.
- De school meet de effecten van de leerbegeleiding op basis van de al dan niet stijgende cijferresultaten van de begeleide leerlingen. Bij het opstellen de begeleidingsplannen gaat de school te weinig uit van een probleemanalyse gekoppeld aan meetbare en tijdsgebonden remediërvorstacties. Het resultaat is dat de effecten van de leerbegeleiding dan ook louter op basis van de al dan niet gestegen cijferresultaten van de betrokken leerlingen gemeten worden. Dit gebeurt nog niet systematisch en een globale analyse van de resultaten ontbreekt.

- De leraren brengen de vorderingen van de leerlingen weinig in kaart. Hierbij maken ze nog onvoldoende gebruik van de elektronische rapporteringmogelijkheden zoals de school die voorschrijft. In de uitgeprinte rapportcommentaren is geregeld een kort verslag voor de ouders terug te vinden, maar doelgerichte commentaren en eventuele remediërvorstellen worden nog te weinig in de rapporten opgenomen.
- Wat de implementatie van competentieren betreft, hebben de vakgroepen nog een lange weg te gaan en is er nood aan professionalisering.

4.3 Evaluatie

De vaststellingen wijzen op redelijke tot sterke aandacht voor:

- doelgerichtheid.

4.3.1 Evaluatiepraktijk

Motivering

- De school heeft een duidelijke visie voor haar evaluatiebeleid uitgeschreven. Ze verantwoordt die vanuit het opvoedingsproject en ze vertaalt die in operationele doelen en acties. Via de evaluatie wil de school haar leerlingen zowel positieve als corrigerende feedback geven. De evaluatie moet de leerlingen ook toelaten vast te stellen wat ze al aankunnen en wat hun leerwinst is.
- Het beleid heeft inhoudelijke afspraken vastgelegd rond het evaluatiebeleid. De evaluatie moet evenwichtig en volledig zijn en peilen naar het bereiken van alle leerplandoelstellingen / eindtermen. De evaluatie moet gelijkaardig zijn in vergelijkbare lesgroepen.
- De school verwacht overleg en samenwerking in de vakgroep rond de inhoudelijke aspecten van de evaluatie. Het beleid wil dat de evaluatie evolueert van reproductie naar het inzichtelijk verwerken van de leerstof. Het beleid verwacht ook dat de leraren leerlingen tot zelfevaluatie stimuleren en dat ze hen hiervoor de nodige instrumenten ter beschikking stellen.
- Het beleid legt de verantwoordelijkheid voor de inhoudelijke aspecten zoals validiteit, betrouwbaarheid, transparantie, efficiëntie, objectiviteit en normering bij de vakgroepen en de individuele leraren.
- Dit resulteert in verschillen met betrekking tot de evaluatiepraktijk en sommige vakgroepen moeten nog een hele weg afleggen rond procesevaluatie door het ontbreken van een competentiegericht onderwijsproces en een transparante inventarisering van de verworvenheden rond kennis, vaardigheden en attitudes.
- De vraag van het beleid dat de evaluatie evenwichtig en volledig zou zijn en zou peilen naar het bereiken van alle leerplandoelstellingen/eindtermen, wordt niet door alle vakgroepen opgevolgd. In een aantal gevallen overwegen uitbreidings- en verdiepingsdoelstellingen op het de door de leerplannen gevraagde aandeel van de basisdoelstellingen. In de tweede graad worden in wiskunde bij leerweg 5 overdreven complexe en inzichtelijke examenvragen gesteld, waarop een aantal B-attesten gebaseerd worden.
- Over het algemeen verloopt de evaluatie op zeer conventionele wijze en is er slechts in beperkte mate aandacht voor eigentijdse evaluatiemethodes, geënt op recente leerplanconcepten zoals het competentie ontwikkelend leren. In de toetsen en de examens van de doorgelichte vakken is de evaluatie overwegend kennis- en productgericht. Waar er andere vormen van evaluatie ingang vinden, twijfelt men vaak aan de validiteit ervan en durft men de traditionele evaluatie nog niet of te weinig loslaten. Het competentieren uit de leerplannen van (vooral) de derde graad komt weinig of niet aan bod in de evaluatie.
- Op schoolniveau bestaan er uitgebreide afspraken rond de puntenverdeling. In de eerste graad weegt het derde trimester zwaarder door voor een aantal vakken omdat men ze doorslaggevend vindt voor de studieoriëntering. De puntenverhouding tussen

het dagelijks werk en de proefwerken ligt vast en wijst in de richting van een overwegend productgerichte evaluatie. Dagelijks werk vertegenwoordigt slechts 20 % van het puntentotaal. De inspanningen die leerlingen dagelijks leveren, worden daardoor nauwelijks gevalideerd. De afstemming van de evaluatie op de leerplannen wordt overgelaten aan de vakgroepen of aan de individuele leraren, waardoor de puntenberekening van de proefwerken (80 % van het totaal) niet altijd transparant is. Het aandeel en het puntengewicht van kennisaspecten zijn voor een aantal vakken niet in overeenstemming met de visie op evalueren die in de leerplannen wordt gesteld.

- De vraag van het beleid om leerlingen te stimuleren tot zelfevaluatie wordt nauwelijks opgevolgd. Dit komt bijna uitsluitend voor in practica, seminaries en groepswerken in het algemeen.
- Vakattitudes worden leraarafhankelijk verrekend in dagelijks werk. De cijfers worden door de vakleraren doorgaans gekoppeld aan de deadline of opvolging van instructies. Het schoolreglement vermeldt dit als: “je medewerking aan opdrachten, groepswork, e.d.” (p. 17) Procesevaluatie wordt overigens frequent geïnterpreteerd als evaluatie van deze gedragsattitudes.
- De school is sterk gericht op een toetscultuur, waarbij de evaluatiegegevens onvoldoende worden aangewend om het onderwijsleerproces bij te sturen. De doelstelling van het evaluatiebeleid dat de evaluatiepraktijk de leerlingen moet toelaten vast te stellen wat ze al aankunnen en wat hun leerwinst is, wordt niet bereikt.
- Er zijn interne deliberatiecriteria opgesteld die systematisch worden gehanteerd. Globaal zijn de resultaten goed. In de hele school wordt een hoog aantal A-attesten uitgereikt en na de eerste graad komen er slechts bij uitzondering nog C-attesten voor. De school telt dan ook heel weinig zittenblijvers. De deelnemingsgraad aan het hoger onderwijs is vanuit alle studierichtingen hoog. Het studiesucces is er voor elke studierichting minstens gelijk en veelal hoger dan de vergelijkende Vlaamse gegevens.
- De school maakt nauwelijks nog gebruik van uitgestelde beslissingen. Toch vermeldt het schoolreglement dat voor een leerling die een waarschuwing krijgt voor een vak en die op het einde van het volgende schooljaar opnieuw een onvoldoende haalt, “die onvoldoende in de regel omgezet (wordt) in een bijkomende proef”. (p. 20)
- De aandacht voor kwaliteitszorg in de evaluatie uit zich o.a. in de inventarisatie van de leerlingenresultaten. Tot nog toe worden deze data niet gebruikt om de evolutie van het leerproces van elke leerling softwarematig in kaart te brengen. Het elektronisch leerlingvolgsysteem, gekoppeld aan het puntenboek, wordt hiervoor verder uitgebouwd. De operationele doelstelling dat de directie en de leraren blijvend waken over de kwaliteit van het de evaluatie wordt gedeeltelijk gerealiseerd. Een aantal leraren stelt gezamenlijke examens op. Uit de kwaliteit en validiteit van heel wat examens valt niet af te leiden of die regelmatig ingekeken worden door de directie zoals de beleidsvisie stelt.

4.3.2 *Rapporteringspraktijk*

Motivering

- De school heeft een duidelijke visie op haar rapporteringspraktijk uitgeschreven. Leerlingen moeten daarin benaderd worden op een bemoedigende manier, die zelfvertrouwen geeft. Het beleid wil dat leraren bij de toetsen, rapportcommentaren, leerling- en oudercontacten zowel positieve als corrigerende feedback geven.
- De rapporten bevatten vooral cijfergegevens, voor een aantal taalvakken zijn er gedetailleerde cijfers beschikbaar. De commentaren zijn vaak vaststellend, soms aanmoedigend geformuleerd, maar zelden analyserend en geëxpliciteerd in concrete richtlijnen om het leren te bevorderen. Door de beperkte informatieve waarde van de commentaren biedt het rapport aldus weinig ondersteuning voor het leerproces.

- De behaalde resultaten worden aan de ouders toegelicht tijdens de oudercontacten. Daarnaast worden de ouders van leerlingen, voor wie de klassenraad een gesprek noodzakelijk acht, naar school uitgenodigd.
- De onderbouwing van de attestering is voldoende tot goed. Het B-attest leidt vaak tot een vrij strikte clausulering. In de tweede graad komen opvallend meer B-attesten voor. Vaak worden die gemotiveerd vanuit het falen van leerlingen op te complexe examenvragen in wiskundeleerweg 5.
- Het leerlingenrapport wordt sinds dit jaar gekoppeld aan het elektronisch leerlingenvolgsysteem. Hierdoor wordt het makkelijker om vakcommentaren uit te brengen bij de proefwerkresultaten. Door de koppeling van het rapport aan het leerlingvolgsysteem wordt het bovendien mogelijk de remediëring beter op te volgen en erover te rapporteren.

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 met een duidelijke taakverdeling op organisatorisch en inhoudelijk vlak. Voor enkele beleidsaspecten is er samenwerking met de andere scholen van de inrichtende macht of scholengemeenschap: bijv. logistiek beleid, personeelsplanning en -evaluatie, nascholing. Er zijn coördinatoren en medeverantwoordelijken aangesteld, die het directieteam in verschillende onderdelen van de schoolwerking bijstaan.
- Er is een duidelijke beleidsmatige aansturing van de onderwijsprocessen. De algemene visie is uitgeschreven in het pedagogisch project van de school en in een uitgebreide langetermijn visie, waarin strategische doelen, operationele doelen en concrete acties werden uitgewerkt. De verschillende prioriteiten worden via specifieke visieteksten en actieplannen geconcretiseerd en geactualiseerd. Hier horen de belangrijkste actuele onderwijskundige thema's bij. Dit gebeurde in overleg met het personeel.
- De school heeft een masterplan met het oog op een grondige vernieuwing van de infrastructuur.
- De implementatie tot op het vakniveau verloopt meestal via de vakgroepen. De doeltreffendheid van aansturing en opvolging hangt nauw samen met de interne kwaliteit van de respectieve vakgroepwerking, die nog vaak vak- en leraarafhankelijke verschillen vertoont.
- De schoolleiding heeft een visie ontwikkeld over haar talenbeleid. De opvolging van eindterm- en leerplanrealisatie ontbreekt echter. Er is op het uitvoeringsniveau een te beperkt draagvlak om doelgericht vorm te kunnen geven aan het beoogde talenbeleid. Er wordt waardevol samengewerkt met externen (bijv. basisonderwijs, lerarenopleiding) in verscheidene projecten.
- De schoolorganisatie kent een participatieve besluitvormingsstructuur. De wettelijke participatieorganen zijn schooloverstijgend samengesteld waar dit reglementair toegelaten is, en functioneren op het niveau van de inrichtende macht (of op het niveau van de scholengemeenschap). Intern zijn er informele participatieorganen die als klankbord en adviesorganen voor de schoolwerking en de beleidsprioriteiten ingezet worden. De directieraad vervult hierbij een cruciale rol. De samenwerking met coördinatoren en werkgroepen werkt participatieve besluitvorming en geregelde reflectie eveneens in de hand. Toch voelen niet alle personeelsleden zich hier even sterk bij betrokken. De schoolleiding hecht belang aan de inspraak van leerlingen en houdt sterk rekening met de visie van de ouders. Het vasthouden aan productevaluatie (80 % van de punten op proefwerken), de kennisgerichte evaluatie, de overwegend traditionele en leraargestuurde werkvormen, het overaanbod aan uitbreidingsleerstof bij wiskunde, enz. worden ondermeer hierdoor verklaard.

- De kwaliteitszorg vloeit voort uit de langetermijnvisie. Structureel ondersteunt de school de kwaliteitszorg via de aanstelling van een kwaliteitscoördinator en de installatie van een werkgroep. De school maakt gebruik van een formeel kwaliteitssysteem waarbij “leraren leren van leerlingen”, dat leraren inbrengen tijdens functioneringsgesprekken.
- Het beleid verzamelt gegevens over verschillende proces- en outputonderdelen van de schoolwerking. Daarover wordt geregeld tot frequent gereflecteerd, vaak op systematische wijze (bijv. over de beleidsprioriteiten). De kwaliteitszorg is wel nog niet integraal, daar waar de langetermijnvisie dat wel is. Voor kritische toetsing van het onderwijsproces steunt de school duidelijk te eenzijdig op het interne zelfbeeld van kwaliteit en in mindere mate op externe impulsen of referentiekaders. Veranderingsprocessen worden meestal aangepakt volgens de weg van de geleidelijkheid en met respect voor traditie, met een zekere traagheid als gevolg.

6. STERKTES EN ZWAKTES VAN DE SCHOOL

6.1 Wat doet de school goed?

Wat betreft de erkenningsvoorwaarden:

- De gunstige attesteringsgegevens.

Wat betreft de kwaliteit/kwaliteitsbewaking van de processen:

- Het leer- en leefklimaat.
- De materiële ondersteuning van de leerplanrealisatie in de gewone leslokalen.
- De invulling van het complementair gedeelte in de derde graad.
- Het aanbod van extra-muros activiteiten en het aanbod tijdens de middagpauze.

Wat betreft het algemeen beleid:

- De langetermijn visie met strategische doelen, operationele doelen en concrete acties.
- Het masterplan voor de infrastructuur.

6.2 Wat kan de school verbeteren?

Wat betreft de erkenningsvoorwaarden:

- De aandacht voor de competentiegerichtheid in sommige vakken.
- De leerplangerichtheid.
- De invulling van verdieping en uitbreiding in wiskunde.

Wat betreft de kwaliteit/kwaliteitsbewaking van de processen:

- Het afstemmen van de evaluatie op de leerplandoelstellingen.
- De implementatie van activerende werkvormen en vernieuwingen in de onderwijspraktijk.
- De evaluatie van de vakattitudes.
- Het talenbeleid.

Wat betreft het algemeen beleid:

- De opvolging van de implementatie van de langetermijnvisie tot op vak- en leraarniveau.
- De opvolging van de vakgroepwerking.
- De analyse van de verzamelde gegevens met het oog op kwaliteitsbewaking.

6.3 Wat moet de school verbeteren?

Wat betreft de erkenningsvoorwaarden:

- De leerplanrealisatie voor Nederlands in de basisvorming van de eerste graad.
- De leerplanrealisatie voor Nederlands in de basisvorming van de derde graad aso Economie-moderne talen, Grieks-Latijn, Humane wetenschappen en Latijn-moderne talen.
- De leerplanrealisatie voor Engels, Frans en Duits in het specifiek gedeelte van de derde graad aso Economie-moderne talen en Latijn-moderne talen.
- De leerplanrealisatie voor Grieks en Latijn in het specifiek gedeelte van de derde graad aso Grieks-Latijn.
- De leerplanrealisatie voor Latijn in het specifiek gedeelte van de derde graad aso Latijn-moderne talen.
- De leerplanrealisatie voor cultuur- en gedragswetenschappen in het specifiek gedeelte van de derde graad aso Humane wetenschappen.

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	Nederlands	
Graad 1	Grieks-Latijn	Nederlands	
Graad 1	Latijn	Nederlands	
Graad 1	Moderne wetenschappen	Nederlands	
Graad 3 ASO	Economie-moderne talen	Nederlands	Engels Frans Duits
Graad 3 ASO	Grieks-Latijn	Nederlands	Grieks Latijn
Graad 3 ASO	Humane wetenschappen	Nederlands	Cultuurwetenschappen Gedragswetenschappen
Graad 3 ASO	Latijn-moderne talen	Nederlands	Latijn Engels Frans Duits

8. REGELING VOOR HET VERVOLG

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

Namens het inspectieteam, de inspecteur-verslaggever

William Vroonen

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

Voor kennisname
Het bestuur of zijn gemandateerde

Annick Van Petegem