



Vlaams Ministerie
van Onderwijs en Vorming

Onderwijsinspectie
Hendrik Consciencegebouw
Koning Albert II-laan 15
1210 BRUSSEL

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

Verslag over de doorlichting van de Steinerschool Antwerpen Middelbaar

Hoofdstructuur so

	Instellingsnummer	29553
	Instelling	Steinerschool Antwerpen middelbaar
directeur		Ingrid VAN DER HEYDEN
adres		Volkstraat 40 - 2000 ANTWERPEN 1
telefoon		03-248.40.34
fax		03-248.75.09
e-mail		onthaal@steinerschoolantwerpen.be
website/URL		http://www.steinerschoolantwerpen.be
	Bestuur van de instelling	974162 - VZW Steinerschool Antwerpen
adres		Volkstraat 40 - 2000 ANTWERPEN 1
	Scholengemeenschap	125658 - SG Steinerscholen SO te GENT
adres		Kasteellaan 54 - 9000 GENT
	CLB	114942 - Vrij CLB De Wissel Antwerpen te DEURNE
adres		Hallershofstraat 7 - 2100 DEURNE
	Dagen van het doorlichtingsbezoek	23/04/2012, 24/04/2012, 25/04/2012, 26/04/2012, 27/04/2012
	Einddatum van het doorlichtingsbezoek	27/04/2012
	Datum bespreking verslag met de instelling	22/06/2012
	Samenstelling inspectieteam	
	Inspecteur-verslaggever	Vinciane Vanderheyde
	Teamleden	Marina Droessaert Erik Van Nieuwenhuyze
	Deskundige(n) behorend tot de administratie	nihil
	Externe deskundige(n)	nihil

INHOUDSOPGAVE

INLEIDING	3
1. SAMENVATTING	5
2. FOCUS VAN DE DOORLICHTING	7
2.1 Structuuronderdelen/vakken in de focus	7
2.2 Procesindicatoren of -variabelen in de focus	7
3. VOLDOET DE SCHOOL AAN DE ERKENNINGSVOORWAARDEN?	8
3.1 Aardrijkskunde in de eerste graad A-stroom en in de tweede en de derde graad aso Rudolf Steinerpedagogie	8
3.2 Biologie in de tweede en de derde graad aso Rudolf Steinerpedagogie	9
3.3 Chemie in de tweede en de derde graad aso Rudolf Steinerpedagogie	11
3.4 Fysica in de tweede en de derde graad aso Rudolf Steinerpedagogie	13
3.5 Engels en Frans in de eerste graad A-stroom Rudolf Steinerpedagogie	15
3.6 Engels in de derde graad aso Rudolf Steinerpedagogie	17
3.7 Frans in de derde graad aso Rudolf Steinerpedagogie	19
4. BEWAAKT DE SCHOOL DE EIGEN KWALITEIT?	22
4.2 Evaluatie	24
5. ALGEMEEN BELEID VAN DE SCHOOL	26
6. STERKTES EN ZWAKTES VAN DE SCHOOL	29
6.1 Wat doet de school goed?	29
6.2 Wat kan de school verbeteren?	29
6.3 Wat moet de school verbeteren?	29
7. ADVIES	30
8. REGELING VOOR HET VERVOLG	30

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

De Steinerschool Antwerpen Middelaar is als eerste middelbare Steinerschool in België in 1970 opgericht. Administratief is zij autonoom en onafhankelijk van de andere Steinerscholen in Vlaanderen, waarmee zij evenwel, op basis van het gemeenschappelijk pedagogisch project, op onderwijskundig vlak samenwerkingsverbanden heeft via de Federatie Steinerscholen en de scholengemeenschap secundair onderwijs. Met de basisschool, gehuisvest in dezelfde gebouwen, werkt ze op administratief, bestuurs- en onderwijskundig vlak nauw samen. Haar aanbod bestaat uit één studierichting, de Rudolf Steinerpedagogie die voor de eerste graad aansluit bij de a-stroom en voor de tweede en de derde graad bij het aso.

Het erkenningsonderzoek op basis van de geselecteerde structuuronderdelen en vakken wijst op een wisselende kwaliteit van het onderwijs. De school heeft veel aandacht voor een brede vorming. Het curriculum is gebaseerd op het evenwichtig aanbod van vier domeinen (ambachtelijke vakken, kunstvakken, talen en wetenschappen) die in samenhang de ontwikkeling van het denken, het willen en het voelen van de leerlingen moeten bewerkstellingen. De school levert verder veel inspanningen om via pedagogische uitstappen, schoolfeesten en –reizen leerlingen uit te dagen.

Voor chemie in de tweede en de derde graad is het onderwijs globaal voldoende gericht op het bereiken van de decretaal vastgelegde leerplandoelen. Conform de fenomenologische benadering van het wetenschapsonderwijs, is de lespraktijk sterk gericht op het waarnemen en sluit hij aan bij de leefwereld van de leerlingen. In het onderzoekend leren ligt er nog een groeimarge.

De leerplanrealisatie voor Frans en Engels in de derde graad voldoet. De leerinhouden, thema's en methodologische aanpak dragen bij tot het verwerven van taalvaardigheid en tot het verruimen en verrijken van de gedachten, wilsimpulsen en gevoelens van de leerlingen. Via het culturele facet van de taal beoogt men de ontwikkeling van sociale flexibiliteit en van kosmopolitisme. Leerlingen leren ook kunstzinnig omgaan met de taal.

Voor aardrijkskunde, biologie en fysica in de tweede en de derde graad is het onderwijs onvoldoende afgestemd op het realiseren van de doelstellingen. Er zijn belangrijke lacunes in het aanbod van de leerinhouden die bovendien ook veeleer gericht zijn op het aanleren van kennis dan op het verwerven van inzicht en vaardigheden. Verder werd vastgesteld dat de benadering van sommige leerinhouden bij aardrijkskunde en biologie niet altijd getuigt van een nauwgezette wetenschappelijke aanpak en te weinig aansluit bij de bedoeling van het leerplan om onbevangen te leren en te vergelijken. Beide vaststellingen wijzen op een paradox tussen de onderwijspraktijk en de doelstelling van de Steinerpedagogie om een helder, zorgvuldig en kritisch denken te ontwikkelen. De materiële uitrusting voor deze vakken voldoet niet en belemmert mede de leerplanrealisatie.

Ook de leerplanrealisatie voor Frans en Engels in de eerste graad vertoont te veel hiaten. Er wordt veel tijd besteed aan het onderrichten van grammatica en woordenschat en aan het lezen van verhalen. Hierdoor blijft er echter te weinig tijd over voor de realisatie van de doelen voor luisteren, spreken en schrijven. In alle onderzochte vakken is de integratie van ict voor verbetering vatbaar.

De tekortkomingen in de leerplanrealisatie zijn te wijten aan een onvoldoende leerplanstudie. Het pedagogisch overleg focust eenzijdig op de Steinerpedagogie en gaat niet voldoende uit van de vakgebonden referentiekaders vastgelegd in de decretale eindtermen en van inzicht in actuele onderwijskundige ontwikkelingen. De onderwijsorganisatie werkt in de hand dat leraren vaak veel verschillende vakken geven en wisselende lesopdrachten krijgen, wat de taakbelasting verhoogt en het opbouwen van expertise belemmert. De grote uitdaging voor de school is om de meerwaarden van de

Steinerpedagogie te verzoenen met haar maatschappelijke opdracht om de eindtermen en de leerplandoelstellingen te bereiken met de leerlingen. Professionalisering, waarbij men het referentiekader verbreedt, kan hierbij een hulpmiddel zijn.

Coherent met haar opvoedingsproject wil de school de beoordeling van haar leerlingen op drie evenwaardige componenten baseren: de ontwikkeling van het denken, van de wil en van het gevoel. De manier waarop ze echter haar visie op de evaluatie operationaliseert biedt nog te weinig garantie voor het verzamelen van betrouwbare en transparante informatie over de studievorderingen van de leerlingen. Dit werd ook bij de vorige doorlichting in 2002 vastgesteld. Voor de beoordeling van de wils- en de gevoelscomponent, die vooral via procesevaluatie worden geëvalueerd, werd geen duidelijk afsprakenkader met criteria ontwikkeld. Hierdoor verschilt de invulling leraarafhankelijk en is de relatie met de vakgebonden attitudinale leerplandoelen onduidelijk. Voor de evaluatie van de cognitieve component vormen de leerplandoelen niet voldoende het uitgangspunt. In het geheel van de verwerkingsopdrachten en toetsen, beoordeelt men geen representatief aantal doelen om te kunnen aantonen dat de leerlingen een voldoende studiepeil bereikt hebben voor het vak. De leerlingenresultaten die aan de delibererende klassenraden worden voorgelegd zijn bijgevolg weinig betrouwbaar als basis voor de attestering en de oriëntering en de informatiewaarde van de getuigschriften van de leerlingen is beperkt. In dat kader is het bovendien moeilijk om de attesteringsgegevens van de school te interpreteren. De school heeft ook nog geen analyse gemaakt van de slaagkansen van de leerlingen in het hoger onderwijs als indicator van de kwaliteit van haar onderwijs.

Een essentiële pijler in de school is de leerlingenbegeleiding. De school valt op door haar warm en stimulerend opvoedingsklimaat met aandacht voor het ontwikkelingsritme van de individuele leerling. Ze gaat zorgvuldig om met het verstrekken van informatie aan de instromende leerlingen over het studieaanbod in de Steinerschool. Ze helpt leerlingen die na de eerste of de tweede graad uit de school weg gaan, bij het zoeken naar een aangepaste studierichting. Ook op het einde van de derde graad worden leerlingen goed begeleid bij het maken van een studiekeuze. De leerbegeleiding wordt ondersteund door een aantal structurele maatregelen (inhaallessen, gedifferentieerde keuzepakketten, handelingsplannen, overleg, ...). Leraren nemen hun rol in de leerbegeleiding doorgaans ter harte. Door het ontbreken van een schoolbreed kader zijn de aandacht voor leren leren en de remediëringsinitiatieven echter leraargebonden kwalitatief verschillend. Op basis van klas- en reflectiegesprekken worden relevante gegevens verzameld, maar die leiden nog niet tot een gecoördineerd en langlopend traject met de leerlingen. De geringe diagnostische waarde van de beoordeling en de timing van de periodetoetsen laten niet toe om de evaluatie efficiënt aan te wenden voor het bijsturen van het leerproces van de leerlingen. Ook voor differentiatie binnen de klasgroepen is er nog een groeimarge. De school onderzoekt het verband tussen de leerbegeleiding en de leerlingenresultaten nog niet. Sinds het aantreden van de nieuwe directie werkt de school aan een meer schoolbrede benadering van de leerbegeleiding.

In het kader van de kwaliteitszorg werden recent een aantal initiatieven genomen op het vlak van het personeelsbeleid, het zorgbeleid, de digitalisering van de werkomgeving en de rekrutering van leerlingen.

De inspectie besluit de doorlichting met een gunstig advies beperkt in de tijd. De school staat voor de uitdaging om de meerwaarden van de Steinerpedagogie te borgen en de leerplanrealisatie, de evaluatiepraktijk en de leerbegeleiding op school- en op vakniveau verder uit te bouwen en te verbeteren. De recente herwerking van de beleidsstructuren en het ondersteunend leiderschap van de directie, gecombineerd met de dynamische traditie van participatie en reflectie, bieden een goede basis om deze uitdaging aan te gaan. De verdere uitbouw van de interne kwaliteitszorg kan hierbij tevens ondersteuning bieden.

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	Keuze/Specifiek gedeelte
Graad 1	A	aardrijkskunde, Frans, Engels	
Graad 1	Rudolf Steinerpedagogie	aardrijkskunde, Frans, Engels	
Graad 2 ASO	Rudolf Steinerpedagogie	aardrijkskunde, chemie, fysica, biologie	
Graad 3 ASO	Rudolf Steinerpedagogie	aardrijkskunde, chemie, fysica, biologie, Frans, Engels	

2.2 Procesindicatoren of -variabelen in de focus

Onderwijs

Begeleiding

Leerbegeleiding

Loopbaanbegeleiding

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 Aardrijkskunde in de eerste graad A-stroom en in de tweede en de derde graad aso Rudolf Steinerpedagogie

Voldoet niet

Motivering

- In het eerste leerjaar van de eerste graad bevatten de periodeschriften enkel inhouden met betrekking tot de twee leerplandoelstellingen uit het onderdeel 'Het heelal' en oefeningen op het gebruik van coördinaten en tijdzones. In het tweede leerjaar maken de leerlingen, voorafgaand aan de periode, een studie van een land als jaarwerk. Tijdens de periode worden deze voorgesteld als spreekbeurt en voorziet de betrokken leerling in een blad met de belangrijkste karakteristieken voor de medeleerlingen. Naast deze verzameling bladen bevat het periodeschrift een overzicht van landschapsvormen en klimaattypes en werkkaarten met o.a. lokalisering van contextgebonden landen. Daarnaast is er voor de leerlingen van beide leerjaren een meerdaagse extra-muros activiteit in de Ardennen waarover een kopie van een topografische kaart met enkele aanduidingen aanwezig is. Over een ondernomen leerwandeling in de eigen omgeving zijn geen documenten beschikbaar. Globaal zijn minder dan de helft van de leerplandoelstellingen voor de eerste graad aan bod gekomen. Het behandelen van een deel van deze doelstellingen door de leerlingen zelf via het jaarwerk is bovendien beperkt qua diepgang en het aantal doelstellingen dat daarmee in verband kan gebracht worden is leerlingafhankelijk.
- In de tweede graad komen alle grote leerplanonderdelen aan bod. In het eerste leerjaar wordt de platentektoniek echter tendentiekus behandeld en worden 'vraagtekens' bij dit gangbare model uitvoerig opgelijst, waarna alternatieve theorieën worden geponeerd. Noch de vraagtekens, noch de alternatieve theorieën worden kritisch benaderd en tegenover elkaar afgewogen. Dit is wetenschappelijk en intellectueel oneerlijk en spoort niet met de verwachting van het leerplan dat het model en het alternatief naast elkaar geplaatst worden. Sommige gebruikte termen in de cursus zijn niet de meest gangbare in Vlaanderen. In het tweede leerjaar wordt het onderdeel 'Landschappen', samen met doelstellingen voor wiskunde opgenomen in het project 'Topografie'. De leerplandoelstellingen worden daarbij gerealiseerd, met uitzondering van een gedetailleerde beschrijving van een landschap. In de overige onderdelen van het tweede leerjaar ontbreken enkele verspreide leerplandoelen, maar de uitwerking is evenwichtig.
- In de derde graad worden demografie en de stad als thema uitgewerkt en klassikaal behandeld, daarnaast stelt elke leerling een persoonlijk werk voor rond waterproblematiek. Actualiteit komt als rode draad aan bod doorheen de periode. De verwachting met betrekking tot kaartkennis wordt onder de vorm van een niet-contextgebonden lijst ter beschikking gesteld. Het aanbod vertoont echter belangrijke hiaten wat betreft de fysische inhouden en de studie van regio's waarbij verbanden moeten gelegd worden tussen de verschillende factoren. De bijsturing die dit schooljaar gebeurde door 2 regio's te behandelen, komt slechts gedeeltelijk tegemoet aan de verwachtingen die in het leerplan geformuleerd worden.
- De minimale materiële vereisten zijn onvoldoende aanwezig. De fysische wandkaarten van de wereld en van de verschillende werelddelen en de topografische kaarten van de eigen streek ontbreken in belangrijke mate. Niet alle leerlingen beschikken over een schoolatlas. Het gebruik van dit materiaal en van beeldmateriaal ter ondersteuning van de lesgang varieert leraarafhankelijk, is behoorlijk in de tweede graad, maar m.u.v. atlasgebruik en krantenknipsels nagenoeg afwezig in de derde graad. Het gebruik van

de pc-klas om leerlingen informatie te laten opzoeken en verwerken is aanzienlijk in het tweede leerjaar van de eerste graad waardoor een belangrijke bijdrage geleverd wordt aan het nastreven van de vakoverschrijdende ICT-eindtermen. In de andere leerjaren is het gebruik van de pc-klas eerder uitzonderlijk.

- In de eerste graad is de periodetest in het eerste leerjaar representatief voor de behandelde doelen, in het tweede leerjaar worden enkel kaartkennis en klimaattypes getoetst. De bevraging over beide leerjaren heen bestrijkt daardoor slechts een fractie van de leerplandoelstellingen. De evaluatie mist dan ook representativiteit en is niet valide. In de tweede graad komen de leerplandoelen met betrekking tot aardbevingen en vulkanisme zeer beperkt aan bod in de periodetest. In het tweede leerjaar wordt de evaluatie van de leerplandoelen aardrijkskunde in het project topografie niet als een onderdeel van aardrijkskunde beschouwd. De evaluatie van de overige doelstellingen is evenwichtig, maar vertrekt vooral vanuit de leerinhouden, minder vanuit de doelstellingen. In de derde graad werd vorig schooljaar in het eerste leerjaar enkel kaartkennis getoetst, in het tweede leerjaar werden naast kaartkennis een zeer beperkt aantal leerplandoelstellingen geëvalueerd. De evaluatie is dan ook niet valide. De correctie gebeurt niet steeds zorgvuldig.
- De ondersteuning van de leerlingen met studiemateriaal is in de meeste leerjaren beperkt. Soms beschikken ze enkel over hun eigen notities, zelf getekende figuren en eventueel op eigen initiatief verzameld bijkomend materiaal. Het nazicht ervan op juistheid van inhoud en schrijfwijze, zelfs van vakterminologie, gebeurt niet systematisch. In enkele gevallen wordt voorzien in kopieën van bronnenmateriaal, maar zelden in uitgeschreven cursustekst. Door de belangrijke eigen inbreng van de leerling is de kwaliteit van het ondersteunend materiaal leerlinggebonden. Voor de voorbereiding op de periodetoets kunnen ze dan ook zelden terugvallen op materiaal waarvan de volledigheid en correctheid niet in vraag kan gesteld worden.
- In bijna alle gevallen is de periodetest de enige toetsing van de behandelde inhouden. De resultaten ervan kunnen daardoor niet gebruikt worden om het leerproces eventueel bij te sturen. De dagelijkse verifiëring van het beheersingsniveau van de behandelde inhouden via een klasgesprek en de eventueel bijhorende leerbegeleiding gebeuren weinig in functie van het bereiken van de leerplandoelstellingen en de onderliggende eindtermen. Dit blijkt uit de vaststelling dat in verschillende leerjaren weinig leerplangericht gewerkt en geëvalueerd wordt.
- De gevolgde nascholing is leraarafankelijk en blijft beperkt tot initiatieven binnen de Steinerpedagogie. Hoewel het opleidingsprofiel van sommige leraren vakinhoudelijke nascholing noodzakelijk maakt, blijft deze beperkt tot zelfstudie met wisselende intensiteit. Noch binnen de school, noch in een ruimere context zorgt vakinhoudelijk overleg voor een spiegel die tot reflectie over de eigen praktijk en tot uitwisseling van ideeën en materiaal kan leiden. De leraren zijn zich niet steeds bewust van de leerlijn die in de leerplannen vervat zit.

3.2 Biologie in de tweede en de derde graad aso Rudolf Steinerpedagogie.

Voldoet niet

Motivering

- In de tweede graad komen de leerinhouden onevenwichtig aan bod. Bij de leerplandoelen die in het eerste leerjaar gepland worden, ontbraken vorig schooljaar de verschillen tussen aangeboren en aangeleerd gedrag, het begrip evolutie, het inzicht in de beperkte draagkracht van de aarde en de gerichte waarneming van organismen op het terrein met de beschrijving van hun habitat. De behandelde doelen uit het onderdeel ecologie werden met weinig diepgang uitgewerkt, terwijl veel aandacht besteed is aan uitbreidingsdoelstellingen met betrekking tot de plant en het skelet. In de evaluatie heeft de bevraging over de verplichte leerplandoelen een uitgesproken kleiner gewicht dan dit over de uitbreidingsdoelen. Dit schooljaar werd er meer planmatig en leerplangerichter gewerkt. Toch blijven enkele belangrijke leerplandoelen, waaronder de biotoopstudie, onbehandeld. In het tweede leerjaar van de tweede graad

worden nagenoeg alle leerplandoelen met betrekking tot de verschillende stelsels met voldoende diepgang behandeld.

- In het eerste leerjaar van de derde graad worden de leerplandoelstellingen over de cel, voortplanting en erfelijkheidsleer met voldoende diepgang gerealiseerd. De leerinhouden die verband houden met de doelstellingen over plant- en dierkunde worden door de leerlingen verwerkt op basis van een begeleidende vragenlijst. Ze krijgen hierover ook zelfstandige opdrachten, zoals het vergelijken van verschillende diergroepen. Er worden hiervoor geen inhoudelijke doelen gesteld, zodat de uitwerking van deze opdrachten sterk in kwaliteit verschilt en de meerwaarde ervan in vraag kan gesteld worden.
- In het tweede leerjaar van de derde graad zijn het aangereikte cursusmateriaal en de daarop gebaseerde lesopbouw onvoldoende gericht op het realiseren van de leerplandoelstellingen over evolutie². Deze leerplandoelstellingen verwijzen naar het kunnen vergelijken van de lichaamsbouw en de ontwikkeling van de mens met deze van dieren, in het bijzonder van primaten en van fossiele mensachtigen. Verder moeten leerlingen de verschillende evolutietheorieën en de retardatietheorie met elkaar kunnen vergelijken. De leerlingen worden hierop te weinig voorbereid en geoefend. De teksten bevatten fouten tegen het vakjargon en door een onzorgvuldige zinsbouw is de betekenis van sommige zinnen niet te achterhalen. De onnauwkeurigheden worden niet altijd rechtgezet in de les of door de leerlingen opgespoord en bijgevolg aangeleerd. De voorstelling van verschillende theorieën over de ontwikkeling van de mens en evolutie gebeurt niet vanuit een denkkader dat overeenstemt met de actuele stand van zaken in het wetenschappelijk onderzoek. De verschillende besproken theorieën worden niet op dezelfde manier onderworpen aan kritische vragen. De gevolgde werkwijze zorgt bijvoorbeeld voor een duidelijke sturing van de leerlingen naar het aanvaarden van de retardatietheorie van Bolk, als oplossing voor de 'twijfels' die worden opgeroepen bij de evolutietheorie van Darwin. Deze gekleurde aanpak is onwetenschappelijk en leidt niet tot het onbevangen leren en vergelijken zoals het leerplan bedoelt.
- De minimale materiële vereisten zijn slechts gedeeltelijk aanwezig. Er zijn voldoende microscopen en preparaten, maar de staat van het aanwezige menselijk skelet voldoet niet meer en enkele minimaal vereiste schedels van dieren ontbreken. ICT-integratie en het gebruik van multimedia zijn beperkt.
- In de tweede graad gebeurt het nagaan in welke mate de leerlingen de leerstof beheersen hoofdzakelijk in klasgesprekken. De evaluatie van individuele leerlingen berust vooral op de periodetest, aangevuld met een beoordeling van de notities na het behandelen van het geheel van de leerstof. In het eerste leerjaar miste de evaluatie vooral vorig schooljaar representativiteit en validiteit door de hiaten in de realisatie en het onevenwicht in de bevraging. In het tweede leerjaar wordt evenwichtig geëvalueerd.
- In de derde graad gebeurt de evaluatie van de leerlingen op basis van een afsluitende periodetoets met een puntengewicht van 2/3 en dagelijks werk met een puntengewicht van 1/3. Het dagelijks werk omvat de medewerking aan klasgesprekken, de zorg voor het periodeschrift en het uitvoeren van de zelfstandige opdrachten. De onvolkomenheden in de leerplanrealisatie over het thema evolutie, worden weerspiegeld in de evaluatie. De vraagstelling over dit thema peilt louter naar de kennis en de reproductie van de kwestieuze stellingnamen in de cursus. Voor de overige leerplanitems is de vraagstelling beter afgestemd op de leerplandoelstellingen. Ze peilt wel sterker naar kennis en reproductie dan naar inzicht en vaardigheden. Er wordt weinig gebruik gemaakt van contexten om de opgaven levensecht en meer probleemstellend te maken. De toetsvragen worden jaar na jaar hernomen, waardoor ze aan betrouwbaarheid inboeten. Het zelfstandig werk van de leerlingen wordt klassikaal verbeterd, maar niet altijd individueel geëvalueerd. De evaluatiepraktijk mist

² Leerplan biologie IIIde graad – februari 2004 – p. 7, nrs. 50, 51, 52

om bovenstaande redenen validiteit, waardoor de waarde van de leerlingresultaten gehypothetiseerd wordt.

- De evaluatiecriteria zijn transparant voor de periodetoetsen, vermits er gewerkt wordt met een oplossingsmodel en een puntenverdeling. De beoordelingscriteria voor het dagelijks werk zijn veeleer vaag omschreven en vermengd met algemene attitudes zoals inzet en houding. Ze resulteren in een waardeoordeel op basis van een woordschaal (van onvoldoende tot uitstekend). Noch voor de periodetoetsen, noch voor het dagelijks werk worden beoordelingscriteria meegedeeld aan de leerlingen. Hierdoor is voor hen weinig duidelijk aan welke concrete verwachtingen ze moeten voldoen en hoe ze hun leerproces kunnen bijsturen. Doordat er geen tussentijdse toetsen worden afgenomen, kan er op basis van behaalde resultaten weinig worden geredigeerd. Leerlingen die zwak presteren op een periodetoets krijgen eventueel een tweede kans, maar daar gaat niet altijd een bijsturingproces aan vooraf.
- De leerlingen kunnen functioneren in een veilige leeromgeving. Hun deelname aan het onderwijsleergesprek is wisselend. Een aantal leerlingen concentreert zich in de les immers vooral op het aanvullen van het periodeschrift of de cursus. In de tweede graad verwerken de leerlingen de lesgang in zelf geschreven notities, ondersteund met zwart-wit kopieën van bronnenmateriaal. Afbeeldingen in kleur zijn beschikbaar voor projectie tijdens de les. Door het weinig verstrekken van tekstondersteuning bevatten de notities soms foutief geschreven vakterminologie. In de derde graad worden overwegend kopieën aangereikt, soms samen met begeleidende vragen om de leerstof zelfstandig te verwerken. De inhouden over evolutie worden in het cursusmateriaal meermaals hernomen in andere bewoordingen en indelingen. Hoofd- en bijzaken zijn er nauwelijks in te onderscheiden, waardoor het gestructureerd verwerken van dit thema bemoeilijkt wordt.
- Er wordt niet expliciet uitgegaan van de vakoverschrijdende eindtermen over leren leren, maar impliciet worden wel aspecten van leren leren aangereikt. Er is aandacht voor het leren onderscheiden van hoofd- en bijzaken en voor het maken van samenvattingen. De schriften worden vóór de periodetoetsen nagezien op volledigheid. Er worden geen inhoudelijke of taalkundige correcties aangebracht, zodat de notities soms fouten tegen de vakterminologie bevatten. Leerlingen met vak- of studieproblemen worden opgevolgd. Leerlingen die vakproblemen signaleren, krijgen tijdens of na de lessen extra aandacht. Sticordi-maatregelen die op schoolniveau werden afgesproken, worden adequaat toegepast.
- De leraren wetenschappen volgen geregeld nascholingen over de Steinerpedagogie en over hoe het vakkenonderwijs zich daarin situeert. De vakgroepen van de verschillende Steinerscholen en hun vestigingen worden jaarlijks samengebracht in structureel overleg. Daarbuiten zijn geen contacten met andere scholen en er is nagenoeg geen deelname aan externe nascholingsinitiatieven. Daardoor is het referentiekader voor het opbouwen van expertise en het vastleggen van het gewenste studiepeil beperkt. Positief zijn de initiatieven om zich door de leerlingen te laten evalueren en de bereidheid tot zelfreflectie.

3.3 Chemie in de tweede en de derde graad aso Rudolf Steinerpedagogie.

Voldoet

Motivering

- In beide graden wordt de beschikbare lestijd evenwichtig verdeeld over de leerinhouden. Er wordt leerplangericht gewerkt en alle inhouden komen aan bod. Soms zorgt lesuitval wel voor een minder diepgaande aanpak, zoals de voorbije periodes voor eigenschappen van zouten in de tweede graad en de fenomenologische benadering van stoffen in de derde graad.
- Doorgaans vormen demonstratieproeven het vertrekpunt van de lessen, waardoor - conform de Steinerpedagogie- veel aandacht kan worden besteed aan het waarnemen. De leerinhouden worden gekaderd in voor de leerlingen herkenbare contexten en

toepassingen uit het dagelijks leven. De opdrachten voor zelfstandig werk dragen bij aan het ontwikkelen van vaardigheden op het vlak van informatieverwerking en -verwerking en het leren rapporteren.

- Het door de leerplannen opgelegde aantal leerlingenproeven wordt uitgevoerd, weliswaar in tijd losgekoppeld van de periode waarin de theorielessen worden gegeven. Enerzijds genereert dit kansen tot herhaling van de leerinhouden, anderzijds kunnen leerlingenproeven geen inductieve rol spelen in het leerproces. De opdrachten voor de leerlingenproeven zetten aan tot nauwkeurig waarnemen en beschrijven. Door hun veeleer gesloten en receptmatige aanpak, stimuleren ze echter weinig het zelfstandig denken en missen ze een leerlijn die de leerjaren overstijgt. Aan de practicumverslagen worden weinig eisen gesteld; ze zijn meestal weinig kwaliteitsvol. De bijdrage van het practicumwerk aan een aantal leerplandoelstellingen over onderzoekend leren³ is bijgevolg nog niet optimaal.
- De infrastructuur en de leermiddelen beantwoorden aan de materiële vereisten van de leerplannen en ze worden efficiënt ingezet. Tijdens de practica leren de leerlingen veilig en verantwoord omgaan met producten en materiaal. Er is nog een groeimarge voor de ICT-integratie in de lessen en bij de leerlingenopdrachten en voor het benutten van meer actueel beeldmateriaal.
- De evaluatie van de leerlingen gebeurt op basis van een afsluitende periodetoets met een puntengewicht van 2/3 en dagelijks werk met een puntengewicht van 1/3. Het dagelijks werk omvat de zorg voor het periodeschrift, schriftelijke taken (portfolio), de manier waarop practica worden uitgevoerd, inzet en houding. De vraagstelling op de periodetoetsen is afgestemd op de leerinhouden, maar nog te weinig op de leerplandoelstellingen. Ze peilt sterker naar kennis en reproductie dan naar inzicht en vaardigheden. Tabellen en grafieken komen tijdens de evaluatie slechts sporadisch aan bod. Er wordt weinig gebruik gemaakt van contexten om de opgaven levensecht en meer probleemstellend te maken. De toetsvragen worden jaar na jaar hernomen, waardoor ze aan betrouwbaarheid inboeten. Sommige leerstofitems worden zelfstandig door de leerlingen verwerkt via vragenlijsten die klassikaal worden verbeterd, maar niet altijd individueel worden geëvalueerd. Vakattitudes en vaardigheden tijdens leerlingenpractica krijgen een globale beoordeling; het verslag wordt niet geëvalueerd. De evaluatiepraktijk mist om bovenstaande redenen validiteit, waardoor de waarde van de leerlingenresultaten gehypothetiseerd wordt.
- De evaluatiecriteria zijn transparant voor de periodetoetsen, vermits er gewerkt wordt met een oplossingsmodel en een puntenverdeling. De beoordelingscriteria voor het dagelijks werk zijn veeleer vaag omschreven en vermengd met algemene attitudes zoals inzet en houding. Ze resulteren in een waardeoordeel op basis van een woordschaal (van onvoldoende tot uitstekend). Noch voor de periodetoetsen, noch voor het dagelijks werk worden beoordelingscriteria meegedeeld aan de leerlingen. Hierdoor is voor hen weinig duidelijk aan welke concrete verwachtingen ze moeten voldoen en hoe ze hun leerproces kunnen bijsturen. Doordat er geen tussentijdse toetsen worden afgenomen, kan er op basis van behaalde resultaten weinig worden geredigeerd. Leerlingen die zwak presteren op een periodetoets krijgen eventueel een tweede kans, maar daar gaat niet altijd een bijsturingsproces aan vooraf.
- De leerlingen kunnen functioneren in een veilige leeromgeving. De leerlingen zijn oplettend maar hun deelname aan het onderwijsleergesprek is wisselend. Een aantal leerlingen concentreert zich in de les immers vooral op het noteren in het periodeschrift. Dit vormt de belangrijkste studiebron voor de leerlingen. Het wordt samengesteld op basis van notities uit de lessen en cursusmateriaal dat hen wordt aangereikt. Het cursusmateriaal is weinig beeldrijk.
- Er wordt niet expliciet aangeknoopt bij de vakoverschrijdende eindtermen over leren leren, maar impliciet worden wel aspecten van leren leren aangereikt. Er is aandacht voor het leren onderscheiden van hoofd- en bijzaken en voor het maken van samenvattingen. De schriften worden vóór de periodetoetsen nagezien op volledigheid.

³ Algemene doelstellingen 2^{de} graad nr. 6, 7, 8, 22 en 3^{de} graad nr. 5, 7

Er worden geen inhoudelijke of taalkundige correcties aangebracht, zodat de notities soms fouten tegen de vakterminologie bevatten. Leerlingen met vak- of studieproblemen worden opgevolgd. Leerlingen die vakproblemen signaleren, krijgen tijdens of na de lessen extra aandacht. Sticordi-maatregelen die op schoolniveau werden afgesproken, worden adequaat toegepast.

- De leraren wetenschappen volgen geregeld nascholingen over de Steinerpedagogie en over hoe het vakkenonderwijs zich daarin situeert. De vakgroepen van de verschillende Steinerscholen en hun vestigingen worden jaarlijks samengebracht in structureel overleg. Daarbuiten zijn geen contacten met andere scholen en er is nagenoeg geen deelname aan externe nascholingsinitiatieven. Daardoor is het referentiekader voor het opbouwen van expertise en het vastleggen van het gewenste studiepeil beperkt. Positief zijn de initiatieven om zich door de leerlingen te laten evalueren en de bereidheid tot zelfreflectie.

3.4 Fysica in de tweede en de derde graad aso Rudolf Steinerpedagogie.

Voldoet niet

Motivering

- De realisatie van de leerplandoelstellingen voldoet niet omdat er te weinig leerlingenproeven worden georganiseerd. Hierdoor worden een aantal algemene leerplandoelstellingen⁴ over onderzoekend leren onvoldoende bereikt. In het vorige en het huidige schooljaar werd van de vier door de leerplannen opgelegde leerlingenproeven per graad slechts de helft (tweede graad) of minder (derde graad) uitgevoerd. Dit beperkte aantal practica verhindert het opbouwen van een leerlijn over de leerjaren heen. De experimenten verlopen doorgaans volgens een gesloten en receptmatig stramien, hoewel sommige opdrachten (zoals de loopproeven) een meer creatieve inbreng van de leerlingen verwachten. Er worden weinig eisen gesteld aan de practicumverslagen, waardoor de verslaggeving door de leerlingen onvolledig en weinig kwaliteitsvol gebeurt.
- Het theoretische luik van de leerplannen komt globaal voldoende aan bod, zij het dat vooral wordt uitgegaan van de leerinhouden en nog te weinig van de leerplandoelstellingen. De diepgang waarmee sommige begrippen worden aangebracht en ingeoeft is wisselend en niet altijd volgens een toenemende graad van abstractie. Zo worden de leerinhouden over bewegingsleer in de tweede graad op een hoger begripsniveau aangebracht en geëvalueerd dan die over elektriciteit en optica in de derde graad. Lesuitval zet de beschikbare lestijd soms onder druk, waardoor het voorbije schooljaar de elektriciteitsleer in het eerste leerjaar van de tweede graad oppervlakkig werd behandeld. Sommige thema's uit de onderdelen elektriciteit en ioniserende straling worden door de leerlingen zelfstandig verwerkt in een portfolio. Zo wordt bijgedragen aan het ontwikkelen van vaardigheden op het vlak van informatieverwerving en -verwerking en het leren rapporteren. Er is bij het uitwerken van de portfolio's weinig systematische begeleiding.
- Doorgaans vormen demonstratieproeven het vertrekpunt van de lessen, waardoor - conform de Steinerpedagogie- veel aandacht kan worden besteed aan het waarnemen. De leerinhouden worden gekaderd in voor de leerlingen herkenbare contexten en toepassingen uit het dagelijks leven. Hierin past ook een waardevolle uitstap in het kader van de leerinhouden over kernenergie.
- De beschikbare infrastructuur en de leermiddelen worden efficiënt ingezet. Ze beantwoorden echter niet volledig aan de materiële vereisten van de leerplannen. In de tweede graad zijn bijkomende leermiddelen nodig voor het uitvoeren van leerlingenproeven over elektriciteit en in de derde graad voor optica. In beide graden is het demonstratiemateriaal aan actualisering toe. Er is geen inventaris van de aanwezige leermiddelen voor fysica, die weinig geordend worden opgeslagen. De beschikbare ICT-middelen worden aangewend voor het visualiseren en illustreren van

⁴ Algemene doelstellingen 2^{de} graad nrs. 6, 8, 18 en algemene doelstellingen 3^{de} graad nrs. 7, 23

de leerinhouden. ICT wordt nog onvoldoende gehanteerd als hulpmiddel bij het verwerken van meetgegevens.

- De evaluatiepraktijk is onvoldoende valide en transparant, waardoor niet kan worden aangetoond dat de leerplandoelstellingen door de meeste leerlingen worden bereikt. Hierdoor wordt de waarde van de leerlingenresultaten gehypothekeerd. De leerlingen worden geëvalueerd op basis van een afsluitende periodetoets met een puntengewicht van 2/3 en dagelijks werk met een puntengewicht van 1/3. Het dagelijks werk omvat de zorg voor het periodeschrift, schriftelijke taken, inzet en houding. De vraagstelling op de periodetoetsen is afgestemd op de leerinhouden, maar onvoldoende op de leerplandoelstellingen. Er wordt gepeild naar kennis en inzicht maar bij de inzichtsvragen is het verband met wat de leerlingen tijdens de lessen hebben ingeoefend soms onduidelijk. Probleemoplossende vaardigheden komen aan bod tijdens de vraagstukken, practicumvaardigheden worden niet geëvalueerd.
- Er worden inspanningen geleverd om variatie aan te brengen in de vragen en om de opgaven levensecht te maken voor de leerlingen. Sommige opgaven bevatten echter onzorgvuldigheden in taal en terminologie en in eenduidigheid van de vraagstelling. Bijsturingen van het onderwijsproces op basis van de leerlingenresultaten gebeuren nog niet consequent. Soms worden opgaven waarop een meerderheid van de leerlingen een foutief antwoord formuleert het jaar erop hernomen, met hetzelfde zwakke resultaat.
- De evaluatiecriteria zijn niet altijd gekoppeld aan duidelijk omschreven verwachtingen en ze worden niet gecommuniceerd aan de leerlingen. Zo is het onduidelijk aan welke doelstellingen het portfolio van de leerlingen moet beantwoorden. Op de periodetoetsen wordt soms de keuze gelaten om meer of minder vragen te beantwoorden, zonder dat de meerwaarde hiervan duidelijk is. De antwoorden op juist/fout vragen kunnen niet toegelicht worden en geven daardoor mogelijk een verkeerd beeld van het beheersingsniveau van de leerlingen. Voor de periodetoetsen worden een oplossingsmodel en een globale puntenverdeling opgesteld. De beoordelingscriteria voor het dagelijks werk zijn veeleer vaag omschreven en vermengd met algemene attitudes zoals inzet en houding. Ze resulteren in een waardeoordeel op basis van een woordschaal (van onvoldoende tot uitstekend). Door de weinig transparante evaluatiepraktijk is het voor de leerlingen weinig duidelijk aan welke concrete verwachtingen ze moeten voldoen en hoe ze hun leerproces kunnen bijsturen. Doordat er geen tussentijdse toetsen worden afgenomen, kan er op basis van behaalde resultaten weinig worden geredigeerd. Leerlingen die zwak presteren op een periodetoets krijgen eventueel een tweede kans, maar daar gaat niet altijd een bijsturingproces aan vooraf.
- De leerlingen kunnen functioneren in een veilige leeromgeving. De leerlingen zijn oplettend, maar hun deelname aan het onderwijsleergesprek is wisselend. Een aantal leerlingen concentreert zich in de les immers vooral op het noteren in het periodeschrift. Dit vormt hun belangrijkste studiebron. Het periodeschrift wordt samengesteld op basis van notities uit de lessen en kopieën uit diverse bronnen. Vaak zijn de kopieën van minder goede kwaliteit en de verschillen in lay-out en indeling nodigen weinig uit tot studie en verwerking. De schriften worden meestal slechts na de periodetoetsen nagekeken op volledigheid. Er is bijgevolg geen garantie dat de leerlingen de begrippen, definities en formules volledig en foutloos kunnen studeren en verwerken. Doordat er geen inhoudelijke of taalkundige correcties worden aangebracht, bevatten de notities soms fouten tegen de vakterminologie. In het eerste leerjaar van de derde graad wordt bijkomend een leerboek als naslagwerk gehanteerd. In het algemeen is het materiaal weinig beeldrijk.
- Hoewel niet expliciet wordt uitgegaan van de vakoverschrijdende eindtermen over leren leren, worden impliciet wel aspecten van leren leren aangereikt. Overzichtelijke bordschema's helpen de leerlingen met het aanbrengen van structuur. Er is aandacht voor het leren onderscheiden van hoofd- en bijzaken en voor het maken van samenvattingen. Leerlingen met vak- of studieproblemen worden opgevolgd. Leerlingen die vakproblemen signaleren, krijgen tijdens of na de lessen extra aandacht.

Sticordi-maatregelen die op schoolniveau werden afgesproken, worden adequaat toegepast.

- De leraren wetenschappen volgen geregeld nascholingen over de Steinerpedagogie en over hoe het vakkenonderwijs zich daarin situeert. De vakgroepen van de verschillende Steinerscholen en hun vestigingen worden jaarlijks samengebracht in structureel overleg. Daarbuiten zijn geen contacten met andere scholen en er is nagenoeg geen deelname aan externe nascholingsinitiatieven. Daardoor is het referentiekader voor het opbouwen van expertise en het vastleggen van het gewenste studiepeil beperkt. Positief zijn de initiatieven om zich door de leerlingen te laten evalueren en de bereidheid tot zelfreflectie.

3.5 Engels en Frans in de eerste graad A-stroom Rudolf Steinerpedagogie

Voldoet niet

Motivering

- De leerlingenresultaten zijn gebaseerd op een onvolledig aanbod aan leerplandoelen en op een niet representatieve evaluatie zodat ze geen correcte informatie geven over het bereik van de leerplandoelen en het reële studiepeil van de leerlingen. Dit leidt tot de conclusie ‘voldoet niet’.
- Conform het pedagogisch project van de Steinerscholen, legt de vakgroep veel nadruk op de attitudinale leerplandoelen. De ‘beleving van de taalrijkdom’ (ET 37 tot 40)⁵ wordt vooral nagestreefd door het beluisteren van taal, het reciteren en nabootsen van artistiek-literaire teksten, het zingen van liedjes en het spelen van toneel. Ook de bereidheid en durf om de vreemde taal te leren, het verzorgde taalgebruik en de aandacht voor de esthetische component is sterk aanwezig in de onderwijspraktijk (ET 41 tot 44). Deze doelen worden globaal beoordeeld via de rubrieken leerhouding/inzet en betrokkenheid in de getuigschriften. Het ontbreekt echter aan een meer transparante en criteriumgerichte evaluatie van deze attitudinale doelen.
- De grammatica wordt grotendeels als op zichzelf staande leerstof grondig onderwezen en geëvalueerd. Conform de eisen van het leerplan leren de leerlingen inzicht krijgen in de morfologie en de syntaxis. Er wordt een combinatie gebruikt van een deductieve en inductieve benadering. Leerlingen moeten doorgaans reflecteren over de vormen en de betekenis. Het functionele karakter van de grammatica komt echter minder systematisch aan bod en er worden veeleer weinig transferoefeningen in communicatieve beklijvende contexten aangeboden. Dit vermindert het rendement van de taalvaardigheidstraining met het oog op het ontwikkelen van communicatievaardigheid. Het lexicon wordt vooral onderwezen naar aanleiding van het lezen van teksten. De afbakening tussen de actief te verwerven woordenschat en het passief te kennen vocabularium is hierbij niet altijd even duidelijk. De kenniscomponent wordt voldoende geëvalueerd maar de kwaliteit van de evaluatie is voor verbetering vatbaar. Er werden talrijke contextloze oefeningen aangetroffen vooral bij Engels.
- Zowel bij de luister- als bij de leesvaardigheidstraining is er veel aandacht voor narratieve en artistiek-literaire teksten. Hierdoor gaat er een ruime aandacht naar de taal als cultuurfenomeen, naar de tekst als drager van beeldende en morele waarden van een volk en naar het kunstzinnig omgaan met taal en tekst. Daarnaast worden voor deze teksten ook de eindtermen 1 tot 4 en 7 tot 10 geoefend. Er is echter te weinig variatie in tekstsoorten. Prescriptieve teksten komen te beperkt aan bod. Informatieve teksten komen vooral in het vak Engels te weinig aan bod. Voorts is er ook niet voldoende aandacht voor het herkennen van de tekststructuur en –samenhang van informatieve en narratieve teksten (ET 5 en 11). Tenslotte leren de leerlingen niet systematisch genoeg om lees- en luisterstrategieën in te zetten (ET 6

⁵ De verwijzingen naar de nummers van de eindtermen refereren naar de leerplannen Frans en Engels voor de eerste graad van de A-stroom van de Federatie Steinerscholen in Vlaanderen vzw.

en 12). In de lessen Frans wordt de luistervaardigheidstraining niet altijd ondersteund door het gebruik van de doeltaal. De receptieve vaardigheden worden niet geëvalueerd.

- De doelen voor spreekvaardigheid en mondelinge interactie worden voor Frans globaal aangeboden. Het studiepeil van de leerlingen is echter zeer heterogeen en varieert van zwak tot behoorlijk. Het geven van een spontane mening (ET 17) en het uitbrengen van een verslag (ET 21) komen niet aan bod. Verder is de evaluatie ook niet voldoende representatief voor de leerplandoelen.
- In het vak Engels is de leerplanrealisatie voor de componenten spreekvaardigheid en mondelinge interactie onvoldoende. De training blijft beperkt tot het luisteren, het zingen van liederen, het reciteren en het opvoeren van toneel. Volgende eindtermen komen niet aan bod: het navertellen/bondig weergeven van gelezen en beluisterde teksten (ET 16/20); het geven van een spontane mening (ET 17) het beschrijven (ET 18); het uitbrengen van een verslag (ET 21) en het geven van een presentatie (ET 22). Ook hier leren de leerlingen niet genoeg om strategieën te gebruiken (ET 23 en 27). De doelen voor spreekvaardigheid en mondelinge interactie worden niet geëvalueerd.
- Het aantal teksten dat leerlingen schrijven voor Frans is gering, al is er een aanzet tot het variëren van de tekstsoorten (kerstkaarten, navertellen van een verhaal, iets beschrijven). Het studiepeil van de leerlingen is hier dan ook te zwak. Voor Engels beperkt de schrijfvaardigheidstraining zich vooral tot het kopiëren/overschrijven van stukken tekst uit een gelezen verhaal. De eindtermen 28 tot 34 komen dus niet aan bod. De schrijfoopdrachten worden wel verbeterd maar de resultaten worden niet verrekend in het rapportcijfer.
- De leerlingresultaten voor Frans en Engels worden geëvalueerd op drie domeinen: de inzet/leerhouding (ontwikkeling van de wil), de betrokkenheid (ontwikkeling van het gevoel) en de kennis en inzicht (ontwikkeling van het denken). De attitudinale doelstellingen van het leerplan worden globaal opgenomen in de domeinen 'inzet/leerhouding' en 'betrokkenheid'. De evaluatie is hier echter niet transparant en ze krijgt een leraargebonden invulling. In het domein 'kennis en inzicht' wordt de evaluatie van de kennis van grammatica en woordenschat ondergebracht. De vier taalvaardigheden worden echter niet gericht en valide beoordeeld. De evaluatie is dus niet representatief voor de leerplandoelen. Aangezien er geen afspraken zijn over het gewicht dat aan elk van de domeinen wordt toegekend, is het bovendien niet duidelijk hoe de globale beoordeling tot stand komt, waarbij wordt aangegeven of een leerling voor het vak slaagt of niet. Door het gebrek aan representativiteit en aan transparantie van de scoring vormt de evaluatiepraktijk een weinig betrouwbare basis om een uitspraak te doen over het bereiken van de leerplandoelen door de leerlingen. Hierdoor is de informatiewaarde van de beknopte rapporten en de getuigschriften ook beperkt. Het is een dringende opdracht voor de vakgroep om de kwaliteit van de evaluatie te verbeteren. Professionalisering kan hierbij ondersteuning bieden.
- De leerbegeleiding wordt structureel ondersteund in de eerste graad doordat de klasgroepen bewust haalbaar worden gehouden (splitsklassen). Er heerst doorgaans voor beide vakken een leerlingvriendelijk klimaat in de lessen. De betrokkenheid van de leraren is hoog. De communicatie is laagdrempelig. Leerlingen worden aangemoedigd tot interactie. In het algemeen wordt het onderwijsleergesprek gebruikt als werkvorm. Leerlingen krijgen kopieën met teksten en oefeningen. Het studiemateriaal ondersteunt de leerlingen nog beperkt omdat het te weinig gestructureerd is. Leerlingennotities zijn ook niet altijd foutloos.
- Er wordt intensief gewerkt aan opvattingen over het leren/studiemotivatie, reguleringsvaardigheden (planning via agenda), informatie verwerven en kritisch verwerken en aan probleemoplossend denken. Toch valt op dat de leraren dit niet doen vanuit kennis van de vakoverschrijdende eindtermen leren leren. Er is aandacht voor reflectie over het leerproces, maar het ontbreekt aan gestructureerde vakgerichte

studietips. Leerlingen leren zelfstandig werken. De handelingsplannen voor leerlingen met leerstoornissen worden opgevolgd. De taalvaardigheid van de leerlingen van 1,1 wordt gescreend, maar het is niet duidelijk of de verkregen informatie leidt tot een gestructureerde aanpak van de leerbegeleiding. Conform de schoolvisie op de rol van de leraar op remediëring, bepalen leraren zelf in samenspraak met de leerlingen welke noden moeten gelenigd worden. Specifieke leerlingenproblematieken worden met het voltallige pedagogisch college besproken. Leraren kennen hun leerlingen goed en zijn bereid tot extra studiebegeleiding. Aangezien de evaluatie niet representatief is voor de leerplandoelen is haar diagnostische waarde gering en dient ze weinig ter ondersteuning van het leerproces. Over de aspecten die wel worden geëvalueerd krijgen de leerlingen kwaliteitsvolle feedback. Er worden echter geen voorstellen tot remediëring geformuleerd op de beknopte rapporten en getuigschriften.

- De lokalen zijn voldoende uitgerust. Leraren kunnen beschikken over audiovisuele apparatuur. Er zijn te weinig woordenboeken beschikbaar. Lokalen zijn doorgaans aangekleed met didactisch ondersteunend materiaal. Het gebruik van ICT voor het aanbrengen van leerinhouden (audiovisuele tekstgenres, cultuurelementen), voor visuele ondersteuning van de lessen, voor het inoefenen van leerstof of voor communicatie met de leerlingen is nog beperkt.
- Leraren werken vanuit een uitgeschreven visie op het onderwijs van talen volgens de Steinerpedagogie. Ze volgen vooral nascholingen i.v.m. de specifieke Steinerpedagogie, schoolintern of op het niveau van de Federatie van Steinerscholen. Daarbuiten wordt leraarafhankelijk een gering aantal externe studiedagen bijgewoond. Tijdens de doorlichting werd vastgesteld dat het referentiekader voor het didactisch en leerplangericht handelen beperkt is. Er is geen echte schoolinterne taalgebonden of taaloverschrijdende vakgroepwerking. Wel overleggen leraren informeel met elkaar. Er is echter nog geen traditie van systematische kwaliteitszorg. Hierdoor worden vakspecifieke problemen qua didactische aanpak en evaluatie niet altijd grondig aangepakt. Het is een opdracht voor de vakgroep om de leerplanrealisatie en evaluatie te optimaliseren.

3.6 Engels in de derde graad aso Rudolf Steinerpedagogie

Voldoet

Motivering

- De leerplanrealisatie voldoet globaal voor de basisvorming. De studieresultaten van de leerlingen zijn goed voor Engels. Deze studieresultaten geven echter geen duidelijke informatie over het bereik van de leerplandoelen door de leerlingen omdat ze gebaseerd zijn op een onvoldoende representatieve, valide en transparante evaluatie. Het onderzoek van de leerlingendocumenten en de klasbezoeken geeft evenwel aan dat de leerplandoelen globaal worden bereikt door de leerlingen en dat het studiepeil voldoet.
- De leerlingen werken met een dossier, samengesteld door de leraar, met een leerboek voor literatuuronderwijs (stromingen en tekstuittreksels), met integrale literaire werken en af en toe ook met audiovisueel materiaal (bijv. films en internetsites). De via teksten behandelde thema's beogen de algemene zelfontwikkeling, de sociale vorming, de cultuurverkenning en de ontwikkeling van de esthetische beleving. Leerlingen zijn geboeid door de onderwerpen. De vakgroep levert ernstige inspanningen om de leerlingen te motiveren voor de taal o.a. door het organiseren van een studiereis naar Londen.
- Het onderwijs van de kenniscomponenten (woordenschat, grammatica en kennis van de vreemde cultuur) gebeurt deels geïntegreerd in het vaardigheidsonderwijs en deels afzonderlijk. De leerlingen breiden systematisch hun kennis van het lexicon uit via het lezen en beluisteren van teksten (vooral passieve kennis) en ook door het zelfstandig systematisch instuderen van thematische woordenschat (actieve kennis). De thematische woordenschat wordt hoofdzakelijk cijfermatig geëvalueerd via vertalingen waardoor het transferegehalte naar de vaardigheden beperkt blijft. De grammatica wordt

doorgaans in transfersituaties ingeoeft (bij het lezen, luisteren, spreken en schrijven) maar soms wordt ook een onderwerp hernomen en/of uitgediept afhankelijk van de noden van de leerlingen. Hierover zijn er meestal ook toetsen.

- Leesvaardigheidstraining en literatuuronderwijs nemen een belangrijke plaats in. De behandelde literaire en zakelijke teksten, meestal over cultuurgebonden onderwerpen, vormen vaak het uitgangspunt voor een geïntegreerde benadering van het taalonderwijs waarbij de vier taalvaardigheden, de taalbeschouwing en de kennis van de vreemde cultuur een plaats krijgen. Leerlingen lezen veel authentieke teksten op hoog niveau en moeten hier uitdagende verwerkingsopdrachten bij uitvoeren die het tekstbegrip nagaan (ET 5 – ET 30)⁶ en de vaardigheid om een tekst kritisch te benaderen (leerplandoel 10 – ET 31). De literaire uittreksels en boeken omvatten een variatie aan tekstgenres (theater, romans, poëzie) en geven aanleiding tot het in kaart brengen van literaire stromingen (ET 28 en 29), het leggen van verbanden tussen de geschiedenis en de literatuur en in mindere mate tussen de geschiedenis van de Engelse taal en de literatuur. Leerlingen leren naslagwerken gebruiken (ET 9) en leesdurf opbrengen (ET 7). Zakelijke brieven komen niet aan bod (ET 8). De evaluatie van de leesvaardigheid is erg beperkt en niet altijd valide. Vragen peilen vaak naar de reproductie van inhoud van reeds geziene teksten en niet naar het begrijpend lezen van een ongeziene tekst. Literatuur wordt soms inzichtelijk en toepassingsgericht maar vaak ook reproductief bevraagd. De scoring is niet transparant en het is niet duidelijk op welke manier de resultaten worden verrekend in de uiteindelijke beoordeling. Bij verwerkingsopdrachten is niet altijd duidelijk of de inhoud dan wel de taalcorrectheid wordt beoordeeld.
- Het systematisch spreken van het Engels tijdens de lessen ondersteunt de luistervaardigheidstraining. Het gebruik van authentiek audiovisueel materiaal is echter gering. Leerlingen luisteren occasioneel naar filmfragmenten, naar een biografie of een historische reportage. Het begrijpend luisteren wordt niet gericht geëvalueerd.
- De gespreksvaardigheid krijgt ruime aandacht. De meeste leerplandoelen worden behandeld in de lessen. Het presenteren van een artikel of een roman/boek neemt een belangrijke plaats in. Dit leerplandoel is het enige dat gericht wordt beoordeeld op basis van criteria. Ook hier vertoont de evaluatie dus lacunes.
- Leerlingen oefenen de schrijfvaardigheid vooral n.a.v. verwerkingsopdrachten voor leesvaardigheid en literatuur. De meeste leerplandoelen worden aangeboden en geëvalueerd. Het schrijven van een persoonlijke en zakelijke brief komt echter niet aan bod (ET 15). Er is verder ook een groeimarge voor het werken aan de tekstopbouw (doel 25) en de interpunctie (ET 19) van de producties. De feedback bij oefeningen geeft nog niet altijd voldoende aanleiding tot een gericht leerproces omdat ze niet gebeurt op basis van duidelijke criteria en omdat de leerlingen doorgaans geen tweede versie moeten schrijven.
- Leerlingen verkennen een uitgebreid aantal karakteristieken van de Engelse cultuur (ET 32). Er ligt echter een groeimarge in het gericht verwerven van interculturele vaardigheden (ET 33). Cultuuraspecten worden vooral reproductief geëvalueerd.
- De benadering van de component ‘taalbeschouwing’ vertoont hiaten. Het reflecteren over non-verbaal gedrag (ET 23), het inschatten van verschillende taalregisters (ET 24), het maken van een onderscheid tussen verschillende tekstsoorten (ET 25) en het reflecteren over de functie van interpunctie en lay-out (ET 27) komen zeer beperkt aan bod.
- De medewerking tijdens de lessen, de persoonsgebonden attitudes en de inzet en betrokkenheid die leerlingen vertonen bij het uitvoeren van de zelfstandige verwerkingsopdrachten, waarbij luister- lees- gespreks- en schrijfvaardigheid en (toegepaste) literatuur aan bod komen, vormen de basis van de scores voor de domeinen ‘leerhouding’ (ontwikkeling van de wil) en ‘betrokkenheid’ (ontwikkeling van

⁶ De verwijzingen refereren naar de nummers van de eindtermen en leerplandoelen van de leerplannen Engels en Frans voor de derde graad aso van de Federatie Steinerscholen in Vlaanderen vzw.

het gevoel). De resultaten van de leerlingen voor het domein 'kennis en inzicht' (ontwikkeling van het denken) zijn gebaseerd op de evaluatie van de kennis van grammatica, woordenschat en aspecten van de literatuur en cultuur die veeleer reproductief worden bevraagd (domein). De vaardigheidsdoelen bij luisteren, spreken, lezen, schrijven, literatuur en kennis van land en cultuur worden echter niet gericht geëvalueerd. Leraren hebben geen afspraken gemaakt over het gewicht dat wordt toegekend aan de verschillende geëvalueerde domeinen en leerplancomponenten noch over de criteria die gelden bij de scoring, zodat het niet duidelijk is hoe de eindbeoordeling tot stand komt. Ook voor de leerlingen en de ouders is de evaluatiepraktijk niet voldoende transparant. Door het gebrek aan representativiteit en aan transparantie van de scoring vormt de evaluatiepraktijk een weinig betrouwbare basis om een uitspraak te doen over het bereik van de leerplandoelen door de leerlingen. Hierdoor is de informatiewaarde van de beknopte rapporten en de getuigschriften ook beperkt.

- Het onderzoek m.b.t. de leerbegeleiding levert dezelfde vaststellingen op als voor de eerste graad.
- De vaststellingen m.b.t. de materiële uitrusting en het pedagogisch overleg sluiten aan bij de bevindingen voor de eerste graad.

3.7 Frans in de derde graad aso Rudolf Steinerpedagogie

Voldoet

Motivering

- De leerplanrealisatie voldoet globaal voor de basisvorming in de derde graad aso. De studieresultaten van de leerlingen zijn behoorlijk tot goed. Deze studieresultaten geven echter geen duidelijke informatie over het bereik van de leerplandoelen door de leerlingen omdat ze gebaseerd zijn op een onvoldoende representatieve, valide en transparante evaluatie. Het onderzoek van de leerlingendocumenten en de klasbezoeken geeft evenwel aan dat de leerplandoelen globaal worden bereikt door de leerlingen en dat het studiepeil voldoet.
- Het leermateriaal voor het vak Frans bestaat enerzijds uit kopieën en anderzijds uit literaire werken. Er worden occasioneel ook films gebruikt en internetsites. De leerinhouden, de keuze van de teksten en ook de methodologische aanpak dragen, naast het verwerven van taalvaardigheid, bij tot het verruimen en verrijken van de gedachten, wilsimpulsen en gevoelens van de leerlingen. Via het culturele facet van de taal beoogt men de ontwikkeling van sociale flexibiliteit en van kosmopolitisme. Tenslotte leert men leerlingen kunstzinnig omgaan met de taal.
- Grammatica wordt hoofdzakelijk onderwezen als op zichzelf staande leerstof. Bij verwerkingopdrachten gebruiken leerlingen de grammaticale kennis functioneel. Ook het verruimen van de actieve woordenschatkennis is systematisch ingebouwd in het curriculum via het leren van woorden. Voorts leren leerlingen ook onbekende woorden begrijpen in de context van de luister- en leesteksten. Ze leren werken met naslagwerken waardoor ze zelfstandigheid verwerven bij het oplossen van problemen. Via toetsen wordt de kennis van nieuwe aangeleerde grammatica en woordenschat regelmatig geëvalueerd.
- De luistervaardigheidstraining gebeurt vooral op basis van het luisteren naar de leraar en de medeleerlingen. Bij presentaties moeten leerlingen notities nemen van de hoofdgedachten. Het begrijpen van films en liedjes maakt deel uit van de training. Het overwicht ligt op artistiek-literaire teksten. Er worden te weinig authentieke zakelijke teksten beluisterd. Bovendien maakt men weinig gebruik van audiovisuele documenten (reportages, nieuwsberichten, ...). Dit is een gemiste kans om naast het oefenen van begrijpend luisteren ook aspecten van de cultuur te verkennen. De luistervaardigheid wordt niet gericht geëvalueerd.

- Leerlingen lezen heel wat teksten van een hoog talig niveau in de klas onder begeleiding en ook zelfstandig als huislectuur. Hierbij krijgen het tekstbegrip en ook het aanwenden van strategieën (zoals het afleiden van de betekenis van onbekende woorden uit de context en het raadplegen van naslagwerken), een belangrijke plaats. Ook hier weer primeert het literaire genre op de zakelijke teksten. Er worden weinig informatieve artikelen behandeld en zakelijke brieven (ET 7). Daartegenover staat dat leerlingen de expressieve kwaliteit van literaire teksten leren appreciëren, plezier in het lezen ontwikkelen en ook karakteristieken van het Franse volk en de Franse cultuur leren kennen (ET 32). Leerlingen verwerken een aantal leeservaringen in een schrift of in een mondelinge presentatie. Het onderwijs van literatuur is nog niet voldoende gericht op het omschrijven, beoordelen en met voorbeelden illustreren van tendensen uit de Franse literatuurgeschiedenis (ET 28) noch op het maken van een onderscheid tussen verschillende literaire genres (ET 29). De beoordeling van leesvaardigheid gebeurt erg globaal. Beoordelingscriteria en scoring zijn weinig transparant. Bij toetsen valt men te vaak terug op reproductie van inhouden van geziene teksten. Dit strookt niet met de moderne didactische inzichten ter zake.
- De leerplandoelen voor spreken worden bereikt door de meeste leerlingen al zijn er wel veel verschillen in niveau vooral bij het spontaan spreken in onvoorbereide situaties. Er is veel aandacht voor het ontwikkelen van spreekdurf. Leerlingen geven regelmatig presentaties. Deze worden beoordeeld a.h.v. gerichte criteria (scorewijzer) maar het is niet duidelijk op welke manier de resultaten worden verrekend in het totaal.
- Leerlingen krijgen heel wat oefenkansen voor schrijfvaardigheid. De opdrachten bestrijken een behoorlijke variatie aan tekstsoorten (argumentatie, verhaal, poëzie, brief). De werkjes worden verbeterd maar niet geëvalueerd op basis van criteria. Meestal ondersteunt de feedback het leerproces.
- De component 'cultuur' krijgt ruime aandacht (ET 32) maar toch werkt men nog niet gericht aan een interculturele benadering (ET 33) van culturen waarbij verschillen en overeenkomsten tussen de eigen en de Franstalige culturen worden onderzocht. Voorts beperkt de cultuurverkenning zich vooral tot Franstalige Europese landen en vergeet men hierbij de andere Franstalige landen in andere continenten.
- De component 'taalbeschuwing' krijgt onvoldoende aandacht. Het reflecteren over non-verbaal gedrag (ET 23), het inschatten van verschillende taalregisters (ET 24), het maken van een onderscheid tussen verschillende tekstsoorten (ET 25) en het reflecteren over de functie van interpunctie en lay-out (ET 27) worden te beperkt behandeld.
- De medewerking tijdens de lessen, de persoonsgebonden attitudes en de inzet en betrokkenheid die leerlingen vertonen bij het uitvoeren van de zelfstandige verwerkingsopdrachten, waarbij luister- lees- gespreks- en schrijfvaardigheid en (toegepaste) literatuur aan bod komen, vormen de basis van de scores voor de domeinen 'leerhouding' (ontwikkeling van de wil) en 'betrokkenheid' (ontwikkeling van het gevoel). De resultaten van de leerlingen voor het domein 'kennis en inzicht' (ontwikkeling van het denken) zijn gebaseerd op de evaluatie van de kennis van grammatica, woordenschat en aspecten van de literatuur en cultuur die veeleer reproductief worden bevraagd (domein). De vaardigheidsdoelen bij luisteren, spreken, lezen, schrijven, literatuur en kennis van land en cultuur worden echter niet gericht geëvalueerd. Voor de leerlingen en de ouders is de evaluatiepraktijk niet voldoende transparant. Door het gebrek aan representativiteit en aan transparantie van de scoring vormt de evaluatiepraktijk een weinig betrouwbare basis om een uitspraak te doen over het bereik van de leerplandoelen door de leerlingen. Hierdoor is de informatiewaarde van de beknopte rapporten en de getuigschriften ook beperkt. De leraren geven aan dat ze nood hebben aan deskundigheidsontwikkeling op het vlak van de evaluatiepraktijk.
- Het onderzoek m.b.t. de leerbegeleiding levert dezelfde vaststellingen op als voor de eerste graad. Specifiek voor Frans in de derde graad is de aandacht voor differentiatie die structureel is ingebouwd. Sterkere leerlingen krijgen een verplicht uitbreidingspakket. Het valt op dat de lessen worden gegeven op een hoog niveau en

dat een aantal leerlingen moeilijk kunnen volgen. Al worden er inspanningen geleverd om deze leerlingen toch de essentie te doen vatten, toch werkt dit voor sommige leerlingen demotiverend.

- De vaststellingen m.b.t. de materiële uitrusting en het pedagogisch overleg sluiten aan bij de bevindingen voor de eerste graad.

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:

4.1.1 Leerbegeleiding

De vaststellingen wijzen op redelijke tot sterke aandacht voor:

- ondersteuning
- ontwikkeling.

Motivering

- De school werkt sinds het aantreden van de nieuwe directie aan een schoolbrede benadering van het zorgbeleid. Hierin passen zowel preventieve als curatieve aspecten van de leerbegeleiding. De nieuwe visie vertrekt van de bestaande zorginitiatieven, maar wil meer eenvormigheid in de aanpak van de leraren brengen en de onderlinge communicatie hierover versterken. Een belangrijke doelstelling is het verzamelen en breder implementeren van voorbeelden van goede praktijk.
- Voor het begeleiden van de leerlingen stelt de school enkele uren (vorig schooljaar twee en dit schooljaar vier) uit het lestijdenpakket ter beschikking van een 'zorgleerkracht'. Vorig schooljaar werden de uren voornamelijk gebruikt om tegemoet te komen aan dringende zorgvragen, zowel op het vlak van studiebegeleiding als van sociale en emotionele begeleiding. Dit schooljaar wordt het accent gelegd op het uitwerken van gecoördineerde ondersteuning voor de klastitularissen en de vakleraren.
- De school krijgt zicht op leer- en studieproblemen tijdens de 'aannamesgesprekken' bij inschrijving. In het kader van curatieve leerbegeleiding worden de leraren tijdens het eerste trimester op de hoogte gebracht van de noden en van de stimulerende, compenserende, remediërende en dispenserende (STICORDI) maatregelen die door de zorgleerkracht met ouders en leerlingen werden afgesproken. Er wordt nauw samengewerkt met het centrum voor leerlingbegeleiding (CLB) en met de begeleiders voor geïntegreerd onderwijs (gon).
- De organisatie van het onderwijs met periodes, leraren die aan eenzelfde klasgroep verschillende vakken onderwijzen en klastitularissen die meerdere jaren met hun klas meelopen, faciliteert het opsporen van leermoeilijkheden. Er is bovendien intensieve communicatie met de ouders. Het formele overleg over de leerlingen gebeurt tijdens de wekelijkse bijeenkomsten van het pedagogisch college, onder leiding van de klastitularissen. Zij zijn verantwoordelijk voor de registratie van de gegevens in de leerlingendossiers. Dit gebeurt naar eigen inzicht, waardoor de registratie kwalitatieve verschillen vertoont. De kleinschaligheid van de school nodigt uit tot informele afspraken, die doorgaans niet voor verdere opvolging in de leerlingendossiers terechtkomen. Ook de koppeling van preventieve acties of remediërvorstellen aan leerlingresultaten gebeurt nog niet. Met een meer beleidsmatige aansturing en het invoeren van een digitaal leerlingvolgsysteem, wil de schoolleiding komen tot het efficiënter aanwenden van de beschikbare gegevens en het meten van de doeltreffendheid van de ondernomen acties.
- Voor de preventieve leerbegeleiding zijn er in de eerste graad initiatieven op schoolniveau. Naast de keuze voor het vak Latijn, kan geopteerd worden voor een 3-uurspakket talen, wetenschappen en wiskunde om de leerstof op een rustiger tempo te kunnen verwerken. De school stelt vast dat dit initiatief vruchten afwerpt en dat leerlingen die hiervoor opteren goed voorbereid zijn op taken en toetsen. Tijdens de lessen streeft men ernaar leerlingen aan te leren om de periodeschriften samen te stellen op basis van samenvattingen en verwerkingsopdrachten. Recentelijk wordt ook de schoolagenda bewuster ingezet als planningsdocument. In de tweede en de derde graad gebeurt de preventieve leerbegeleiding op initiatief van de leraren. De afzonderlijke initiatieven werden het voorbije schooljaar opgelijst en besproken tijdens

de vergaderingen van het pedagogisch college. Dit past in de visie om expertise en voorbeelden van goede praktijk uit te wisselen.

- Uit de doorlichting is gebleken dat de leraren hun rol bij de leerbegeleiding ter harte nemen. De afgesproken STICORDI-maatregelen worden nauwgezet opgevolgd. Er zijn talrijke vormen van remediëring en preventieve acties, maar door het ontbreken van een schoolbreed kader blijven ze wel leraargebonden en kwalitatief verschillend. De initiatieven worden niet bewust gekoppeld aan de vakoverschrijdende eindtermen over leren leren. Op basis van klas- en reflectiegesprekken worden relevante gegevens verzameld, maar die leiden nog niet tot een gecoördineerd en langlopend traject met de leerlingen. Ook voor differentiatie binnen de klasgroepen is nog een groeimarge. De kwaliteit van de periodeschriften als basis voor het studeren is leerlingafhankelijk, omdat ze soms pas na de toetsperiodes worden nagekeken. In een aantal vakken worden ze niet nagekeken en bevatten ze bijgevolg fouten. De opvolging van de kwaliteit van de periodeschriften is leerlingafhankelijk. Voor een aantal vakken is de afsluitende periodetoets de enige toetsing van de behandelde leerinhouden. De toetsresultaten kunnen voor die vakken te weinig gebruikt worden om het leerproces bij te sturen. In alle graden kunnen de leerlingen vlot een beroep doen op hun leraren voor het bijspijkeren van vakgebonden studieproblemen. Sommige leerlingen kunnen hun studietraject spreiden over meer leerjaren.
- Een aantal leraren volgt gericht nascholing over leerbegeleiding. De nascholingservaringen worden verspreid en geïmplementeerd.

De schriften worden meestal slechts na de periodetoetsen nagekeken op volledigheid. Er is bijgevolg geen garantie dat de leerlingen de begrippen, definities en formules volledig en foutloos kunnen studeren en verwerken.

4.1.2 Loopbaanbegeleiding

De vaststellingen wijzen op redelijke tot sterke aandacht voor

- doelgerichtheid
- ondersteuning
- doeltreffendheid.

- De meeste leerlingen die zich inschrijven in het eerste leerjaar van de eerste graad zijn doorstromers uit Steiner-basisscholen die vertrouwd zijn met de pedagogische aanpak. Om misverstanden te vermijden wordt met de andere leerlingen die zich aanmelden voor inschrijving in 1A of in de andere leerjaren duidelijk gecommuniceerd over de uitvoering van het pedagogisch project zodat ouders op basis van een correct verwachtingspatroon bewust over de inschrijving kunnen beslissen. Ondanks deze voorzorgsmaatregel vervolledigen dergelijke instromers in relatief geringere mate hun secundair onderwijs binnen de school dan de doorstromers uit de Steiner-basisscholen.
- De instromers in de eerste graad kiezen bewust voor het pedagogisch project en dus op dat moment reeds voor een opleiding in de enige studierichting die de school aanbiedt in de bovenbouw. Men neemt dan ook in het tweede leerjaar van de eerste graad geen initiatief om schoolbreed informatie te verschaffen over de verschillende onderwijsvormen en studierichtingen in functie van een keuze voor de tweede graad. Daardoor heeft de eerste graad in deze school geen breed oriënterende functie meer. Voor leerlingen die toch via attestering de school moeten of willen verlaten, wordt ruim voor het einde van het schooljaar naar een geschikt vervolg gezocht in overleg met de ouders en het clb. Men streeft ernaar deze bijsturing in het tweede jaar van een graad te laten plaats vinden. De geformuleerde adviezen worden goed opgevolgd. De studieresultaten in de vervolgttrajecten tonen aan dat de oriëntering overwegend succesvol verloopt.
- In het tweede jaar van de derde graad besteedt de school veel aandacht aan de keuze die de leerlingen op het einde van het secundair onderwijs moeten maken. Verspreid over het schooljaar wordt het keuzeproces begeleid via clb-begeleiding, de SID⁷-in

beurs en ondersteunende brochures. Daarnaast worden in de Faustperiode, als onderdeel van het leerplan Nederlands, reflectietaken uitgevoerd over de eigen persoonlijkheid en het toekomstperspectief. Over de keuze die de leerling maakt voor zijn vervolgstudie wordt mondeling advies verstrekt.

- Dit schooljaar is er een aanzet tot het verzamelen van gegevens over het studiesucces van de leerlingen in het hoger onderwijs en/of hun verdere loopbaan. Deze gegevens werden nog niet geanalyseerd en bieden nog geen basis voor de reflectie over de kwaliteit van het verstrekte onderwijs. .

4.2 Evaluatie

4.2.1 Evaluatiepraktijk

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

Motivering

- In het schoolreglement communiceert de school dat de vakken op drie verschillende domeinen geëvalueerd worden: (1) dagelijks werk, waarmee veeleer aspecten van leerhouding in verband gebracht worden dan inhoudelijke resultaten van bevraging of opdrachten; (2) betrokkenheid, waarmee attitudes geassocieerd worden die samengaan met persoonlijkheidskenmerken; (3) kennis en inzicht, gemeten via toetsen, maar met verwachtingen die verschillen naargelang het inzicht in de persoonlijkheid van de leerling. Verder worden het 'dagelijks werk' en de 'betrokkenheid' even belangrijk geacht bij de eindbeoordeling als het kennisaspect en vormen de jaar- of eindwerken ook een belangrijk element tijdens de deliberatie. Door deze benadering primeren niet-vakgebonden attitudes en waarden op de vakinhouden.
- De school hanteert verder geen visieteksten of geschreven afspraken omtrent evaluatie. De invulling ervan verschilt daardoor leraargebonden. De gewichten waarmee de onderdelen eventueel verwerkt worden in een globale beoordeling voor het vak variëren leraarafhankelijk. Voor de onderdelen dagelijks werk en betrokkenheid ontwerpt iedereen zijn eigen verwachtingen, aandachtspunten en referentiekader.
- Evenmin als de beoordeling van het 'dagelijks werk' en de 'betrokkenheid', wordt de toetsing over kennis en vaardigheden inhoudelijk gestuurd door de doelstelling om leerplangericht te evalueren. Voor de doorgelichte vakken blijkt dat dit zelden een aandachtspunt is bij het opstellen van toetsen en het genereren van een quoteringswaarde door de school in de meeste gevallen niet kan aantonen dat de eindtermen of leerplandoelstellingen in voldoende mate gerealiseerd zijn. Omwille van het ontbreken van valide evaluatie zijn de resultaten van verschillende vakken die aan de delibererende klassenraad worden voorgelegd weinig betrouwbaar als basis voor attestering en oriëntering. Bovendien kunnen ze door hun geringe diagnostische waarde ook tijdens het schooljaar niet dienen als basis voor het bijsturen van het leerproces.
- Om te beantwoorden aan de vraag van de ouders naar meer informatie en duidelijkheid wordt er vanaf dit schooljaar per vak gecommuniceerd welke aspecten geëvalueerd worden, vaak met een omschrijving wanneer een score op de gebruikte woordschaal van onvoldoende tot uitstekend toegekend wordt. De omschrijvingen blijven dikwijls vaag en zijn voor interpretatie vatbaar. Over de gewichten die aan de verschillende aspecten toegekend worden, wordt zelden gecommuniceerd. Deze geringe transparantie uit zich ook in het meestal ontbreken van de puntenverdelingen op de (periode)toetsen en in de richtlijnen bij verwerkingsopdrachten.
- Voor sommige vakken worden leerplandoelen gerealiseerd in andere vakken of in projecten zonder de evaluatie ervan nadien samen te brengen binnen het betreffende vak. Zelfs als de evaluatie over het geheel van de verspreide doelen representatief zou

⁷ Studie-informatiedagen

zijn, geeft het eindresultaat voor het vak daardoor niet weer in welke mate de leerling de eindtermen voor het vak gerealiseerd heeft. Mogelijk zou bijvoorbeeld een tekort voor cognitieve inhouden op een periodetoets kunnen gecompenseerd worden door het bereik van vaardigheden die in een project aan bod kwamen, of omgekeerd, maar de beoordeling van de verspreide doelen wordt niet samengevoegd tot één resultaat.

- De lestijd in een periode zonder lesuitval bedraagt een equivalent van 33 gewone lestijden. Dit wordt normaal als zeer ruim ingeschat voor de realisatie van een leerplan. Toch blijft de schriftelijke evaluatie voor de vakken die alleen in periodes worden onderwezen, meestal beperkt tot slechts één periodetest waarin kennis en eventueel inzicht en vaardigheden worden getoetst. Hoewel de leraren in de dagelijkse gesprekken voeling houden met de leervorderingen, is er door het ontbreken van individuele tussenresultaten over de behandelde leerinhouden geen objectieve houvast als basis voor remediëring. Bovendien ontbreekt het daardoor mogelijk aan signalen naar de leerling zelf en naar de ouders over de mate waarin de leerplandoelen reeds verwerkt zijn. De eerste quoteringskomst komt pas na afloop van de periode. Indien dit onvoldoende is, krijgt een leerling 'die het verdient' nog een tweede kans, als de timing in de loop van het schooljaar dit nog toelaat.
- De school organiseert in bijna alle leerjaren meer dan 32 lesuren. De deliberatie steunt niet alleen op de resultaten van het geheel van de vorming die volgens de regelgeving binnen 32 lesuren moet gerealiseerd worden, maar ook op de resultaten van de facultatieve lesuren. Dit is een inbreuk op de regelgeving.
- Los van de niet-valide gegevens waarop de delibererende klassenraad zich baseert, gebeuren de attestering en het hanteren van uitgestelde beslissingen en vakantietaken volgens de geest van de regelgeving. In het schoolreglement is het gebruik van uitgestelde beslissingen evenwel nog steeds omschreven als bijkomende kans.
- De B- en C-attesten en de oriënteringsadviezen in de notulen van de delibererende klassenraden worden onvoldoende inhoudelijk onderbouwd. Het betreft enkel een opsomming van de vakken waarvoor er tekorten zijn. Men geeft niet aan welke de elementen zijn die hebben geleid tot de beslissing van de klassenraad (o.a. inhoudelijke analyse van de tekorten, de aangeboden remediëringsinitiatieven,...). De school overtreedt hierbij de regelgeving.
- Naast mogelijke communicatie via de schoolagenda of bij contact met de ouders, gebeurt de gestructureerde rapportering over de leervorderingen via een groeigetuigsschrift dat vier maal per jaar wordt uitgereikt. Twee ervan bevatten enkel een waardeoordeel per vak, uitgedrukt in een woordschaal. De twee andere bevatten, naast het waardeoordeel, ook geschreven feedback over de verschillende domeinen van de evaluatie (leerhouding, betrokkenheid, kennis en inzicht). De feedback is overwegend positief geformuleerd, maar verschilt naar informatiewaarde sterk per vak en geeft doorgaans niet voldoende zicht op de realisatie van de leerplandoelen.

Inbreuken tegen de regelgeving

- De delibererende klassenraad beperkt zich voor de attestering niet tot de resultaten van het geheel van de vorming conform de omzendbrief SO 64, art. 3.2; 3.6 en 6.3.
- De delibererende klassenraad motiveert de B- en C-attesten onvoldoende conform het Besluit van de Vlaamse Regering van 19/07/2002, art.5, §5, 6 en 8.

5. ALGEMEEN BELEID VAN DE SCHOOL

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

- In september 2010 stelde het schoolbestuur een nieuwe directeur aan in de Steinerschool Antwerpen Middelbaar. Haar aantreden heeft een nieuwe dynamiek in de school teweeggebracht op het vlak van het herwerken van efficiënte en slagkrachtige beleidsstructuren zonder de traditie en de eigenheid van de organisatie- en participatiestructuur van de school te verloochenen. Het personeelsbeleid werd grondig geherstructureerd. De verantwoordelijkheden en opdrachten werden geherdefinieerd waar nodig. Procedures en ondersteunende beleidsdocumenten werden uitgewerkt voor de personeelsorganisatie, de evaluatie en de aanvangsbegeleiding. Men evolueert stilaan naar een schoolcultuur met een evenwicht tussen de pedagogische vrijheid en zelfsturing van leraren en een gezamenlijke verantwoorde doelgerichtheid waar de directie de leiding van neemt. Ook het financieel beleid werd gesaneerd.
- De directeur coördineert en stuurt de schoolwerking aan in nauwe samenwerking met de raad van bestuur. Ze hanteert hierbij een motiverende en waarderende leiderschapsstijl. Er wordt sterk geïnvesteerd in het vormen en behouden van een hecht schoolteam en een optimale samenwerking met de ouders en de andere onderwijspartners. De schoolleiding is makkelijk bereikbaar en vlot aanspreekbaar voor alle participanten.
- De school werkt nauw samen op bestuurs-, administratief en onderwijskundig vlak met de basisschool, gelegen op dezelfde campus. De scholen delen de infrastructuur. Het secretariaat, vooral gefinancierd door de middelbare school, is operationeel voor beide scholen. De raad van bestuur en de ouderraad zijn gemeenschappelijk. Op onderwijskundig vlak is er heel wat overleg om de pedagogische-didactische verticale leerlijn van het kleuteronderwijs naar het einde van het secundair onderwijs gestalte te geven. De Steinerschool Antwerpen Middelbaar maakt deel uit van de Federatie Steinerscholen die ondersteuning biedt op het vlak van externe communicatie, visieontwikkeling, professionalisering en pedagogische begeleiding vanuit de zorg om de Steinerpedagogie kwaliteitsvol en gelijkgericht in te vullen. Samen met de Middelbare Steinerscholen Vlaanderen vormt de school een scholengemeenschap.
- De algemene visie van de school is uitgeschreven in het pedagogisch project van de school, ontwikkeld in samenwerking met de andere Steinerscholen van de Federatie. Het uitgangspunt van de visie is de Rudolf Steinerpedagogie, gebaseerd op de antroposofie. De visie wordt gecommuniceerd aan alle schoolpartners en is gedragen door het schoolteam en de ouders. Ze vormt het globale uitgangspunt voor het onderwijsaanbod (taalvakken, wetenschappelijke vakken, kunstvakken en ambachtelijke vakken), het pedagogisch-didactisch handelen en het leer- en leefklimaat op school. Een aantal aspecten van het pedagogisch project wordt geconcretiseerd in het schoolreglement, de schoolgids en de schoolbrochure. De doelstellingen die betrekking hebben op de onderwijskundige processen (leerbegeleiding, de onderwijs- en evaluatiepraktijk, deskundigheidsontwikkeling) werden evenwel tot op heden nog niet voldoende vertaald naar een helder afsprakenkader en concrete procedures die aangestuurd worden vanuit de maatschappelijke opdracht van de school om de decretale eindtermen en leerplandoelen met de leerlingen te bereiken. Dit werkt in de hand dat de onderwijskundige reflectie vooral focust op praktisch overleg, conceptuele beschouwingen en te beperkt doelgerichte besprekingen over de vorderingen van de leerlingen. Dit schooljaar werd echter, als eerste aanzet, een vademecum voor leraren ingevoerd met een aantal afspraken omtrent de algemene werking van de school en de onderwijskundige organisatie. De directie heeft de opvolging van de implementatie van de schoolvisie en de afspraken recent aangevat via klasbezoeken bij nieuwe leraren, functioneringsgesprekken en informele gesprekken met alle schoolpartners.
- De school heeft een traditie van een verregaande participatie met rechtstreekse betrokkenheid van personeelsleden en ouders. Er is geen schoolraad maar de raad

van bestuur is samengesteld uit de ouders, leraren en externen en fungeert als participatieorgaan op campusniveau. De ouderraad omvat ouders van alle onderwijsniveaus (kleuter-, basis- en secundair onderwijs) en wordt opgevat als een reële denktank. Via verschillende werkgroepen organiseert de ouderraad haar deelname aan activiteiten in de school. De leerlingenraad functioneert goed.

- De raad van bestuur is verantwoordelijk voor het beleid en de beleidsvorming. Hij delegeert de eindverantwoordelijkheid voor het personeels-, onderwijskundig- en financieel beleid en voor de schoolorganisatie aan de directeur. Het logistiek beleid en het communicatiebeleid ligt in handen van de raad. Vier mandaatgroepen, voorgezeten door ouders die ook in de raad zetelen, ondersteunen de beleidsvorming op het vlak van het personeels-, communicatie-, financieel en logistiek beleid. Het beleidscollege, waarvan leraren met minstens twee jaar anciënniteit op de school deel uitmaken, fungeert als klankbord en adviesorgaan voor de dagdagelijkse beslissingen over de schoolwerking. Conform de visie op de rol van de leraar in de Steinerpedagogie, wordt het onderwijskundig beleid gedragen door het pedagogisch college dat wekelijks vergadert met alle leraren onder het voorzitterschap van een pedagogische voorzitter. De werking van het pedagogisch college ondersteunt globaal de gezamenlijke pedagogische doelgerichtheid en de leerlingenbegeleiding, maar mist, mede door haar vakoverschrijdende samenstelling en door het gebrek aan professionalisering op het vlak van actuele onderwijskundige thema's en didactiek, diepgang op het vlak van de (vak)didactische operationalisering. Voorts waarborgt de veelheid aan inspraakorganen en overlegstructuren en de frequente vergaderingen een hoge graad van inspraak, betrokkenheid en (hierdoor) welbevinden van de verschillende onderwijsparticipanten, maar ze vergt veel tijd en inspanningen om het geheel overzichtelijk en functioneel te houden.
- Door de kleinschaligheid van de school vullen de formele en informele communicatie elkaar zinvol aan. Recent is men de weg ingeslagen van een meer gestroomlijnde digitale vormgeving van de interne communicatie die de aansturing van de werking, de opvolging en de archivering vergemakkelijkt. De sterke aandacht voor het betrekken van de ouders bij de schoolwerking staat in contrast met de weinig transparante manier waarop over de studieresultaten wordt gecommuniceerd. Er is veel aandacht voor externe communicatie. Hierbij is het een permanente zorg voor de school om, samen met de andere Steinerscholen, in te staan voor een positieve uitstraling van de Steinerpedagogie.
- De specifieke Steinerpedagogie benadrukt het belang van de taalvaardigheid van leerlingen die opgevoed moeten worden tot de mondigheid eigen aan potentieel vrije mensen. Leerlingen moeten niet alleen de taal leren hanteren als communicatiemedium maar ook kunstzinnige vormen van taal verkennen en ervaren. De school ondersteunt structureel deze visie door de opbouw van het curriculum erop af te stemmen: een derde van de lestijden wordt besteed aan taalonderricht; de luister-, lees-, spreek- en schrijfcultuur is structureel ingebed in alle vakken (schriften, interactieve werkvormen, verhalen, liederen spreuken); leerlingen krijgen heel wat gelegenheid om het Nederlands en de moderne vreemde talen te oefenen bij interne en externe vormende activiteiten. Leraren vervullen doorgaans een voorbeeldfunctie voor het gebruik van de Standaardtaal en het aanwenden van de taal als middel tot communicatie binnen een leefgemeenschap. De inspanningen van de school leveren heel wat mooie resultaten op die tot uiting komen in de mondigheid, de registregevoeligheid, de schriften en expressieve talige producties van de leerlingen. Toch zijn er ook groeimarges: de diagnosestelling van taalvaardigheid van leerlingen is beperkt; het cursusmateriaal biedt niet altijd voldoende ondersteuning voor het leerproces, het vakjargon wordt niet doelgericht onderwezen in de zaakvakken, de communicatieve waarde van de interactie in de lessen is leraarafhankelijk. Het vormt een uitdaging voor de school om de bestaande visie te verfijnen en te concretiseren in een dynamisch beleidsplan met doelen, acties, verwachte resultaten en methodieken voor de effectmeting en bijstellingen.

- Van een integrale, cyclische, en systematische kwaliteitszorg kan men nog niet spreken. Wel neemt de school een aantal initiatieven rond kwaliteitszorg. Zij verzamelt gegevens bij personeel, ouders en leerlingen over enkele aspecten van haar werking, analyseert ze en voert bijsturingen door. De kritische toetsing van de kwaliteit van het onderwijsproces, de validiteit van de evaluatie, de doeltreffendheid van de rapportering en van de aangeboden remediëring is nog niet efficiënt omdat ze te eenzijdig steunt op het intern zelfbeeld van kwaliteit en niet voldoende uitgaat van externe (decretale) referentiekaders en impulsen. De leerlingenresultaten in het hoger onderwijs worden nog niet geanalyseerd met het oog op het aftoetsen van het eigen pedagogisch-didactisch handelen. De schoolleiding is er zich van bewust dat het momenteel nog ontbreekt aan een duidelijke visie op interne kwaliteitszorg die de school in staat stelt om de eigen kwaliteit te bewaken, zoals het kwaliteitsdecreet voorschrijft.

6. STERKTES EN ZWAKTES VAN DE SCHOOL

6.1 Wat doet de school goed?

Wat betreft de kwaliteit/kwaliteitsbewaking van de processen:

- De brede vorming.
- De aandacht voor de individuele leerling .
- De betrokkenheid en inzet van het schoolteam.

Wat betreft het algemeen beleid:

- Het ondersteunend leiderschap.
- De beleidsinitiatieven om de gezamenlijke doelgerichtheid te verhogen.
- Het opstarten van interne kwaliteitszorg.

6.2 Wat kan de school verbeteren?

Wat betreft de erkenningsvoorwaarden:

- De leerplanrealisatie voor Frans en Engels in de derde graad.

Wat betreft de kwaliteit/kwaliteitsbewaking van de processen:

- De verdere structurele uitbouw van de leerbegeleiding op school- en vakniveau.
- De evaluatiepraktijk.
- De deskundigheidsbevordering.
- De integratie van ICT in het onderwijsleerproces in een aantal vakken.

Wat betreft het algemeen beleid:

- De aansturing en opvolging van het lerarenteam met het oog op het realiseren en valide evalueren van de leerplandoelen.
- De uitwerking en implementatie van een gestructureerd talenbeleid.
- De verbreding en verdieping van de interne kwaliteitszorg.

6.3 Wat moet de school verbeteren?

Wat betreft de erkenningsvoorwaarden:

- De leerplanrealisatie voor aardrijkskunde in de eerste, tweede en derde graad.
- De leerplanrealisatie voor biologie in de tweede en de derde graad.
- De leerplanrealisatie voor Frans en Engels in de eerste graad.
- De leerplanrealisatie voor fysica in de tweede en de derde graad.

Wat betreft de regelgeving:

- De regelgeving naleven m.b.t. de deliberatie van de leerlingen conform de Omzendbrief SO 64, art. 3.2; 3.6 en 6.3.
- De regelgeving naleven m.b.t. de motivering van de B- en C-attesten conform het Besluit van de Vlaamse Regering van 19/07/2002, art.5, §5, 6 en 8.

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	aardrijkskunde, Engels, Frans	
Graad 1	Rudolf Steinerpedagogie	aardrijkskunde, Engels, Frans	
Graad 2 ASO	Rudolf Steinerpedagogie	aardrijkskunde, biologie, fysica	
Graad 3 ASO	Rudolf Steinerpedagogie	aardrijkskunde, biologie, fysica	

8. REGELING VOOR HET VERVOLG

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

Namens het inspectieteam, de inspecteur-verslaggever

Vinciane Vanderheyde

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

Voor kennisname
Het bestuur of zijn gemandateerde

Ingrid Van Der Heyden