

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 Leielandscholen Campus Sint- Niklaas Kortrijk te KORTRIJK

Hoofdstructuur voltijds secundair onderwijs

Instellingsnummer 34926
Instelling Leielandscholen Campus Sint- Niklaas Kortrijk
Directeur Jan VANMARCKE
Adres Burgemeester Nolfstraat 35 - 8500 KORTRIJK
Telefoon 056-22.33.21
Fax 056-22.38.32
E-mail jan.vanmarcke@leielandscholen.be
Website <http://www.snik.be>

Bestuur van de instelling VZW Leielandscholen
Adres Beverlaai 75 - 8500 KORTRIJK

Scholengemeenschap SGKSO Groeninge
Adres Doorniksesteenweg 157 - 8500 KORTRIJK
CLB Vrij CLB Groeninge
Adres Kasteelstraat 27 - 8500 KORTRIJK

Dagen van het doorlichtingsbezoek 26-11-2012; 27-11-2012; 28-11-2012; 29-11-2012; 30-11-2012

Einddatum van het doorlichtingsbezoek 30-11-2012
Datum bespreking verslag met de instelling 18-01-2013

Samenstelling inspectieteam
Inspecteur-verslaggever Marc D'hoop
Teamleden Lieve Claes
Gino Malfait
Herman Ros
Monique Van der Straeten
Trui Van Rie

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

INHOUDSTAFEL

INLEIDING	4
1 SAMENVATTING	6
2 DOORLICHTINGSFOCUS.....	8
2.1 Structuuronderdelen in de doorlichtingsfocus.....	8
2.2 Procesindicatoren of procesvariabelen in de doorlichtingsfocus.....	8
3 RESPECTEERT DE SCHOOL DE ONDERWIJSREGLEMENTERING?	9
3.1 Respecteert de school de erkenningsvoorwaarden?	9
3.1.1 Voldoet de school aan de onderwijsdoelstellingen?	9
3.1.1.1 Frans in de eerste graad a-stroom (leerplan D/2010/7841/014), in het bso tweede en derde graad Restaurant en keuken (leerplannen D/2010/7841/099 en D/2002/0279/058) en het tso derde graad Gezondheids- en welzijnswetenschappen (leerplan D/2004/0279/01)	9
3.1.1.2 Geschiedenis in de eerste graad a-stroom (leerplan D/2009/7841/037) en in het tso derde graad Gezondheids- en welzijnswetenschappen (leerplan D/2003/0279/006)	11
3.1.1.3 Maatschappelijke vorming in het bso derde graad Restaurant en keuken (leerplan D/2004/0279/062)	13
3.1.1.4 Muzikale opvoeding in de basisvorming van de eerste graad a-stroom en b-stroom (leerplannen D/2009/029 en D/2011/020) en in het specifiek gedeelte in het bso tweede graad Verzorging-voeding (leerplannen D/2000/028 en D/2012/028)	15
3.1.1.5 Beroepenveld Verzorging-voeding in het beroepsvoorbereidend leerjaar Kantoor en verkoop - Verzorging-voeding (leerplan D/2003/0279/011)	17
3.1.1.6 Technische en praktische vakken hotel in het specifiek gedeelte in het bso tweede graad Restaurant en keuken (leerplan D/2012/7841/016) en technische en praktische vakken en stages hotel in het specifiek gedeelte in het bso derde graad Restaurant en keuken (leerplan D/2012/7841/032)	19
3.1.1.7 Opvoedkunde, verzorging, seminars en stages in het specifiek gedeelte van het tso derde graad Gezondheids- en welzijnswetenschappen (leerplan D/2002/0279/041)	23
3.1.2 Voldoet de school aan de overige erkenningsvoorwaarden?.....	26
3.2 Respecteert de school de overige reglementering?.....	27
4 BEWAAKT DE SCHOOL DE EIGEN KWALITEIT?	28
4.1 Professionalisering	28
4.1.1 Aanvangsbegeleiding.....	28
4.1.2 Deskundigheidsbevordering	29
4.2 Welzijn.....	30
4.3 Begeleiding.....	30
4.3.1 Leerbegeleiding	30
4.4 Evaluatie.....	31
4.4.1 Evaluatiepraktijk	31
4.4.2 Rapporteringspraktijk	33
5 ALGEMEEN BELEID VAN DE SCHOOL.....	34
6 STERKTES EN ZWAKTES VAN DE SCHOOL.....	36
6.1 Wat doet de school goed?.....	36
6.2 Wat kan de school verbeteren?	36
6.3 Wat moet de school verbeteren?.....	36

7	ADVIES EN REGELING VOOR HET VERVOLG	37
7.1	Onderwijsdoelstellingen: advies en regeling voor het vervolg	37
7.2	Overige erkenningsvoorwaarden: advies en regeling voor het vervolg	37

INLEIDING

De decretale basis van het onderzoek

Tijdens een doorlichting gaat de onderwijsinspectie na of de school

1. de onderwijsreglementering respecteert,
 2. op systematische wijze haar eigen kwaliteit onderzoekt en bewaakt,
 3. haar tekorten al dan niet zelfstandig kan wegwerken
- (zie artikel 38 van het decreet betreffende de kwaliteit van onderwijs, 8 mei 2009).

Een doorlichting is dus een onderzoek van

1. de onderwijsreglementering,
2. de kwaliteitsbewaking door de school,
3. het algemeen beleid van de school.

Een onderzoek in drie fasen

Een doorlichting bestaat uit drie fasen: het vooronderzoek, het doorlichtingsbezoek en het doorlichtingsverslag.

- Tijdens het vooronderzoek bekijkt het inspectieteam de gehele school aan de hand van het CIPO-referentiekader. Het vooronderzoek wordt afgesloten met een doorlichtingsfocus: een selectie van te onderzoeken aspecten tijdens het doorlichtingsbezoek.
- Tijdens het doorlichtingsbezoek voert de onderwijsinspectie het onderzoek uit aan de hand van observaties, gesprekken en analyse van documenten.
- Het doorlichtingsverslag beschrijft het resultaat van de doorlichting, bevat een advies over de verdere erkenning en wordt gepubliceerd op www.doorlichtingsverslagen.be.

Een gedifferentieerd onderzoek

1. Omdat de onderwijsinspectie gedifferentieerd doorlicht, onderzoekt het inspectieteam in de instelling een selectie van de onderwijsreglementering:
 - een selectie van structuuronderdelen om het voldoen aan de onderwijsdoelstellingen na te gaan. Hierbij onderzoekt de onderwijsinspectie altijd de volgende procesvariabelen uit het CIPO-referentiekader:
 - o het onderwijsaanbod
 - o de uitrusting
 - o de evaluatiepraktijk
 - o de leerbegeleiding
 - een selectie van andere erkenningsvoorwaarden
 - een selectie van overige regelgeving.
2. Om de kwaliteitsbewaking door de school na te gaan, selecteert het inspectieteam een aantal procesvariabelen. Het inspectieteam gaat met de kwaliteitswijzer na of de school voor deze procesvariabelen aandacht heeft voor
 - doelgerichtheid: welke doelen stelt de school voorop?
 - ondersteuning: welke ondersteunende initiatieven neemt de school om efficiënt en doelgericht te werken?
 - doeltreffendheid: bereikt de school de doelen en gaat de instelling dit na?
 - ontwikkeling: heeft de school aandacht voor nieuwe ontwikkelingen?
3. Het inspectieteam onderzoekt ten slotte het algemeen beleid van de school aan de hand van vier procesvariabelen: leiderschap, visieontwikkeling, besluitvorming, kwaliteitszorg.

Het onderzoek naar de hygiëne, veiligheid en bewoonbaarheid

De controle van de erkenningsvoorwaarden betreffende de bewoonbaarheid, veiligheid en hygiëne van de instelling vindt gelijktijdig met de doorlichting plaats. Deze controle resulteert in een afzonderlijk verslag dat bij het doorlichtingsverslag wordt gevoegd en eveneens verschijnt op www.doorlichtingsverslagen.be.

Het advies

De adviezen die de onderwijsinspectie uitbrengt, hebben betrekking op alle of op afzonderlijke structuuronderdelen van de school. De onderwijsinspectie kan drie adviezen uitbrengen:

- een gunstig advies: het inspectieteam adviseert gunstig over de verdere erkenning van de school of van structuuronderdelen.
- een beperkt gunstig advies: het inspectieteam adviseert gunstig over de erkenning van de school of van structuuronderdelen als de school 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 school of van structuuronderdelen op te starten.

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

Tot slot

Binnen een termijn van dertig kalenderdagen na ontvangst van het definitieve doorlichtingsverslag informeert de directeur van de school de ouders, leerlingen of cursisten over de mogelijkheid tot inzage. Binnen de dertig kalenderdagen na ontvangst moet de directeur van de school het verslag volledig bespreken tijdens een personeelsvergadering. Het bestuur van de school 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 school mag het verslag niet gebruiken voor publicitaire doeleinden.

Meer informatie?

www.onderwijsinspectie.be en www.doorlichtingsverslagen.be

1 SAMENVATTING

De Leielandscholen Campus Sint-Niklaas te Kortrijk is een school met een eerste graad a- en b-stroom en een studietoer aanbod bso en tso Personenverzorging en Voeding. Daarnaast biedt de school op een andere campus hoger beroepsonderwijs (hbo) Verpleegkunde aan. Deze opleiding maakt geen deel uit van de doorlichting. Als gevolg van het toenemende leerlingenaantal in de laatste jaren kampt de school met ruimtegebrek. De infrastructuur is voor een groot deel verouderd. Een masterplan van nieuwbouw en renovatie moet op korte termijn dit probleem oplossen. In het studiegebied Personenverzorging overlappen enkele studierichtingen met het aanbod in andere scholen van dezelfde inrichtende macht. Het schoolbestuur wil zijn studietoer aanbod rationaliseren via een geprofileerd aanbod van studierichtingen per campus.

Op het moment van de doorlichting bevindt de school zich in de ontwikkelingsfase naar de nieuwe organisatiestructuur. In de context van de rationalisering wil het schoolbestuur het pedagogisch project en de organisatie in zijn scholen gelijkgericht maken. In de school zelf gaat heel veel energie naar de operationalisering van dit project in alle betrokken beleidsdomeinen. Het directieteam slaagt erin om op een gecoördineerde manier het vernieuwd project voor te bereiden en geleidelijk aan gestalte te geven. Het coördinerend kader, de overlegorganen en werkgroepen worden daarbij actief en complementair betrokken. Ook de heroriëntering van enkele onderwijskundige processen wordt voorbereid. De opvolging van de interne onderwijskundige processen verloopt ondertussen minder doeltreffend.

De school slaagt erin om de grote meerderheid van haar leerlingen een succesvolle schoolloopbaan te laten afleggen. Het aantal A-attesten ligt over het algemeen hoger dan de Vlaamse referentiegegevens. Het vervolgonderwijs na heroriëntering buiten de school verloopt voor de meeste leerlingen succesvol. De deelnemingsgraad en het studiesucces in het hoger onderwijs scoren hoger dan de Vlaamse referentiegegevens (vooral vanuit tso Gezondheids- en welzijnswetenschappen). De doorstroming naar hbo Verpleegkunde of tewerkstelling verloopt eveneens vlot.

Bevorderende randvoorwaarden die het goede rendement mee kunnen verklaren, zijn de goede organisatie van de schoolwerking, de schoolbetrokkenheid van de meeste personeelsleden en de zorg voor een positief leef- en leerklimaat, waarin ook de brede en culturele vorming een belangrijke plaats heeft.

De realisatie van de leerplandoelen op vak- en studierichtingsniveau voldoet niet overal. In de doorgelichte structuuronderdelen voldoet die in de basisvorming voor Frans, geschiedenis en muzikale opvoeding, maar niet voor maatschappelijke vorming (derde graad bso). In het beroepenveld Verzorging-voeding (beroepsvoorbereidend leerjaar) en het specifiek gedeelte van de tweede en derde graad bso Restaurant en keuken en de derde graad tso Gezondheids- en welzijnswetenschappen vertoont de leerplanrealisatie tekorten. De evolutie naar competentieontwikkelen leren, zoals in de betrokken leerplannen voorgeschreven, veronderstelt een doelgerichte samenhang tussen kennis, vaardigheden, toepassingen en attitudes. In de specifieke vorming van de doorgelichte studierichtingen voldoet deze samenhang niet. Bovendien is de benadering dikwijls te kennisgericht of door gebrek aan samenwerking zijn er overlappingen en hiaten. De evaluatie is niet overal voldoende op de leerplandoelen afgestemd. Voor sommige vakken hebben beperkingen van infrastructuur en uitrusting een negatief effect op de leerplanrealisatie. De integratie van ICT is over het algemeen voor verbetering vatbaar.

Uit het onderzoek van de onderwijskundige processen in de focus blijkt dat de school meestal voldoende oog heeft voor organisatie, maar dat richtlijnen en acties niet altijd voldoende gebaseerd zijn op een coherente visie en krachtlijnen. Zo heeft de school een gelaagde structuur uitgetekend voor de aanpak van de leerlingenbegeleiding, waarin ook de leerbegeleiding vervat zit. Daarmee is er een organisatorisch kader met verschillende nuttige preventieve en curatieve acties voor leerbegeleiding. Inhoudelijk worden deze acties echter onvoldoende aan de progressieve opbouw van de eindtermen leren leren en aan de rol van elk vak daarin gelinkt. Voor leerlingen met leerstoornissen is er voldoende ondersteunende begeleiding op school- en vakniveau. De doeltreffendheid van de remediërsacties is voor verbetering vatbaar. De aanpak van leerproblemen wordt soms te snel met sanctionering van houding en gedrag vermengd.

De school heeft uitgeschreven richtlijnen voor de evaluatiepraktijk. Het evaluatiesysteem voorziet in differentiatie van evaluatievormen en puntenverhoudingen naargelang van de graden, onderwijsvormen, vakken en vormingscomponenten (kennis, vaardigheden, attitudes, praktijk, stage, werkplekleren, geïntegreerde proef, ...). Over inhoudelijke aspecten zoals de afstemming van de evaluatie op de leerplandoelen, de kwaliteit van de vraagstelling, de evaluatiecriteria en de remediërende functie van de evaluatie bestaan geen schoolbrede afspraken. In de vakgroepen ontbreekt het op dit vlak vaak aan de nodige diepgang, samenhang en professionaliteit. De kwaliteit van de evaluatie vertoont veel vak- en leraarafhankelijke verschillen en is algemeen een belangrijk verbeterpunt in de schoolwerking.

Voor de studiebekräftiging van de leerlingen hanteert de school deliberatiecriteria die voor alle scholen van het schoolbestuur gelden. De afstemming daarvan op de respectieve studieprofielen is voor verbetering vatbaar. In de derde graad sluiten de criteria voor uitgestelde beslissingen onvoldoende bij de regelgeving aan. In de uitvoering echter beperkt de school de uitgestelde beslissingen in alle leerjaren tot uitzonderlijke en individuele gevallen. De motivering van B- en C-attesten gebeurt hoofdzakelijk op basis van standaardformuleringen. Daardoor gebeurt de onderbouwing van de studiebekräftiging onvoldoende op maat van de leerling. De leerlingen en ouders worden naargelang van de vormingscomponent op verschillende manieren op de hoogte gehouden van de studieresultaten en de leer- en leefhouding van de leerlingen. De informatiewaarde van de commentaren op de rapporten is een verbeterpunt.

In het personeelsbeleid gaat voldoende aandacht naar aanvangsbegeleiding. Ze is degelijk uitgewerkt op school- en vakniveau. Ze wordt passend gedifferentieerd voor enerzijds beginnende leraren en interimarissen en anderzijds ervaren leraren die recentelijk via affectatie of reffectatie aangeworven zijn. Het begeleidingsprogramma leidt tot een doelgerichte integratie en tot tevredenheid van de betrokkenen. Er is een strikte scheiding tussen aanvangsbegeleiding en evaluatie.

De deskundigheidsbevordering wordt aangestuurd door een nascholingsplan op het niveau van het schoolbestuur. Het plan laat voldoende ruimte voor schoolgebonden accenten. Voor de coördinatie van de professionalisering is er een nascholingscoördinator. Het nascholingsplan voorziet in behoeftepeiling en stuurt de professionalisering aan op het niveau van schoolprioriteiten, vakgebonden prioriteiten en persoonlijke noden. Het niveau van de persoonlijke noden is nog niet operationeel, omwille van het herstructureringsproces. De prioriteitenbepaling en professionalisering op schoolniveau zijn overwegend verbonden met de operationalisering van het vernieuwd pedagogisch project en het schoolwerkplan. De vakgroepwerking wordt doelgericht aangestuurd met een inhoudelijke leidraad. Niet alle vakgroepen volgen deze leidraad met voldoende diepgang. De vakgerichte nascholing is in sommige vakgroepen nog te veel gefocust op het beschikbare aanbod en onvoldoende op de reële behoeften. De samenhang tussen nascholingsprioriteiten op schoolniveau en nascholingsthema's op vakniveau staat nog niet op punt.

De herstructurering en de operationalisering van het vernieuwd pedagogisch project gaan gepaard met een meer systematische aanpak van kwaliteitszorg. De meeste acties worden bepaald door kwaliteitsvolle gegevensverzameling, sterkte-zwakte analyse en prioriteitenbepaling. Voor de lopende onderwijskundige processen en de vakgroepwerking verlopen de opvolging en zelfevaluatie overwegend situationeel. Niet alle vakgroepen zijn toe aan zelfevaluatie. In sommige onderdelen van de schoolwerking is er wel aandacht voor reflectie en bijsturing, maar die zijn nog te veel gebaseerd op de eigen perceptie van onderwijskwaliteit en onvoldoende op objectieve referentiekaders.

De integratie van het vernieuwd pedagogisch project in de lopende onderwijskundige processen is een grote uitdaging voor het schoolbeleid. De huidige gecoördineerde aanpak van het veranderingsproces biedt perspectieven voor het verdere verloop en de afronding ervan.

2 DOORLICHTINGSFOCUS

Op basis van het vooronderzoek en in het kader van een gedifferentieerde doorlichting selecteerde de onderwijsinspectie onderstaande structuuronderdelen en procesindicatoren/procesvariabelen voor verder onderzoek.

2.1 Structuuronderdelen in de doorlichtingsfocus

Structuuronderdeel	Basisvorming	Specifiek gedeelte
Graad 1 A	Frans, geschiedenis, muzikale opvoeding	
Graad 1 B	muzikale opvoeding	
Graad 1 Hotel-bakkerij-slagerij	muzikale opvoeding	
Graad 1 Hotel-voeding	Frans, geschiedenis, muzikale opvoeding	
Graad 1 Kantoor en verkoop - Verzorging-voeding	muzikale opvoeding	verzorging, voeding
Graad 1 Sociale en technische vorming	Frans, geschiedenis, muzikale opvoeding	
Graad 2 BSO Restaurant en keuken	Frans	hotel
Graad 2 BSO Verzorging-voeding		muzikale opvoeding
Graad 3 BSO Restaurant en keuken	maatschappelijke vorming	Frans, hotel, stages
Graad 3 TSO Gezondheids- en welzijnswetenschappen	Frans, geschiedenis	opvoedkunde, seminaries, stages, verzorging

2.2 Procesindicatoren of procesvariabelen in de doorlichtingsfocus

Personeel

Professionalisering

Aanvangsbegeleiding

Deskundigheidsbevordering

Logistiek

Welzijn

Veiligheid

Onderwijs

Begeleiding

Leerbegeleiding

Onderwijs

Evaluatie

Evaluatiepraktijk

Rapporteringspraktijk

3 RESPECTEERT DE SCHOOL DE ONDERWIJSREGLEMENTERING?

3.1 Respecteert de school de erkenningsvoorwaarden?

3.1.1 Voldoet de school aan de onderwijsdoelstellingen?

Het onderzoek naar het voldoen aan de onderwijsdoelstellingen levert voor de geselecteerde structuuronderdelen het volgende op.

3.1.1.1 Frans in de eerste graad a-stroom (leerplan D/2010/7841/014), in het bso tweede en derde graad Restaurant en keuken (leerplannen D/2010/7841/099 en D/2002/0279/058) en het tso derde graad Gezondheids- en welzijnswetenschappen (leerplan D/2004/0279/01)

Voldoet

In de doorgelichte structuuronderdelen worden de leerplandoelen voldoende gerealiseerd. Deze vaststelling geldt zowel voor de basisvorming als voor het specifiek gedeelte.

Onderwijsaanbod In de a-stroom en de tweede graad bso Restaurant en keuken werd de overgang naar de nieuwe leerplannen goed verwerkt. In de A-stroom leidt dit tot een curriculum waarin de leerlingen leren functioneren in eenvoudige en courante communicatiesituaties. Ze krijgen daarvoor de ondersteunende kennis van woordenschat en grammatica aangereikt en leren taalleerstrategieën toepassen. Er is aandacht voor instructietaal en metataal.

In de tweede graad bso Restaurant en keuken wordt goed omgegaan met de heterogeniteit van de instroom en wordt niveau A1 van het Europees referentiekader gehaald. Daarbij wordt voldoende aangesloten bij de doelstellingen van het specifiek gedeelte. De taaltaken beantwoorden doorgaans aan de vereiste verwerkingsniveaus. Sommige grammaticale items worden niet functioneel aangebracht en worden overbelicht zonder hun communicatieve relevantie af te wegen.

Het leerstofpakket in de derde graad bso Restaurant en keuken is sterk ingekleurd volgens het specifiek gedeelte zoals het leerplan vraagt, maar bouwt op veeleer beperkte schaal verder aan de doelstellingen van de basisvorming. Hierdoor ligt het taalbeheersingsniveau van de leerlingen niet voor alle vaardigheden op het verwachte peil. Dit wordt gedeeltelijk gecompenseerd door de ruime aandacht voor taalfuncties die relevant zijn voor de horecasector. Die worden geoefend tijdens simulaties in de klas en occasioneel in de praktijk.

De leerplandoelen voor de derde graad tso Gezondheids- en welzijnswetenschappen worden voldoende gerealiseerd, maar op een veeleer laag beheersingsniveau. Er wordt rekening gehouden met de heterogene instroom, maar men richt zich daarbij overwegend op de zwakste schakel. Dit blijkt zowel uit het onderwijsaanbod als uit de evaluatie.

Over het algemeen krijgt de interculturele component veel aandacht. Studieuittappen, uitwisselingen en filmvoorstellingen zijn gericht op de ontwikkeling van de interculturele competentie. Ze worden geïntegreerd in de lessen en maken deel uit van de evaluatie. De realisatie van de leerplandoelen voor luisteren wordt ondersteund door het vlot en verzorgd gebruik van de doeltaal door de leraren.

Er wordt veel gewerkt rond studierichtingsspecifieke woordenschat, maar de nadruk ligt daarbij nog te veel op het oefenen van geïsoleerde woorden. De verankering van woordenschat gebeurt nog overwegend op basis van woordenlijsten en wordt te weinig cyclisch opgebouwd in wisselende contexten.

Op een aantal terreinen zijn er leraargebonden verschillen, met name de deductieve versus inductieve behandeling van grammatica en de divergerende aanpak voor spreken en schrijven. Naast enkele taakspecifieke checklists worden over het algemeen algemene parameters gebruikt die weinig ruimte bieden voor concrete correctieve feedback. De criteria worden niet opgebouwd volgens een toenemende moeilijkheidsgraad. De taaltaken voor spreken en schrijven worden te weinig afgestemd op de tekstsoorten die de leerplannen vermelden. Voor spreken zijn de opdrachten niet altijd functioneel en voor schrijven ontbreekt doorgaans de tekstrevisie.

Evaluatiepraktijk De evaluatiepraktijk is gebaseerd op een puntenverdeling, zowel wat de verhouding kennis / vaardigheden als de vaardigheden onderling betreft. De verhoudingen sporen met de gewichten die het leerplan aan de verschillende componenten toekent. De puntenverdeling wordt evenwel niet transparant gemaakt voor de leerlingen. De frequentie van de toetsing staat garant voor de betrouwbaarheid van het resultaat.

Bij de keuze van de taaltaken wordt ingespeeld op de specificiteit van de studierichtingen. De evaluatie van lezen en luisteren berust op een goede variatie van tekstsoorten en vraagtypes. Onder schrijven worden vaak oefeningen gecatalogeerd die geen eigenlijk schrijven zijn, maar toepassingen van kennis.

De evaluatie van de taalkundige component blijft doorgaans steken op het reproductieniveau. Er is een goede variatie van gesloten oefentypes (soms ondersteund met illustraties), maar dit taxonomisch niveau wordt zelden overstegen. Afhankelijk van de onderwijsvorm worden vakspecifieke attitudes mee betrokken in de evaluatie, maar daarbij doet zich een vermenging voor van algemene schoolse attitudes.

Het vak Frans levert een bijdrage tot de geïntegreerde proef, maar niet alle opdrachten zijn even functioneel. De resultaten voor Frans zijn goed. Merkwaardig is evenwel dat de scores voor vaardigheden soms significant hoger liggen dan de scores voor kennis.

Rapporteringspraktijk Over de resultaten wordt frequent gerapporteerd. Dit gebeurt overwegend cijfermatig. De cijfers worden zelden toegelicht met diagnostische en leerondersteunende rapportcommentaren.

Leerbegeleiding De leraren investeren veel in de ondersteuning van het leerproces: een positief leerklimaat, duidelijke afspraken, stappenplannen en leerstofoverzichten, maatregelen voor leerlingen met leerstoornissen en remediëring. Via allerlei vormen van zelfevaluatie leren de leerlingen reflecteren over hun eigen taalleerproces. Over de vormelijke aspecten van de geïntegreerde proef krijgen ze tips.

Uitrusting De uitrusting voldoet, maar is zeker niet riant. De ICT-infrastructuur is ontoereikend voor een vlotte integratie in de lessen, al is de beperkte ICT-vaardigheid van sommige leraren hiervoor ook een belemmerende factor. De leraren hechten veel belang aan de talige aankleding van de lokalen en proberen die te realiseren, al is het ontbreken van een permanent beschikbare taalklas hiervoor een handicap.

Op het vlak van het materieel beleid krijgt de vakgroep veel verantwoordelijkheid en hij maakt daar goed gebruik van. Hij dient jaarlijks een budgetaanvraag in en heeft een verantwoordelijke aangesteld voor vakdocumentatie en didactisch materiaal.

Deskundigheidsbevordering De gedreven vakgroep maakt gebruik van de leidraad die de school ter beschikking stelt om zijn werking te stroomlijnen. Hij vertrekt van een prioriteitenbepaling, volgt geplande acties op, detecteert nascholingsnoden, multipliceert gevolgde nascholing en verzorgt de aanvangsbegeleiding. Hij beschikt over een flinke dosis zelfreflecterend vermogen en is zich bewust van de werkpunten. De optimalisering van de horizontale en verticale samenhang staat prioritair op zijn agenda.

3.1.1.2 Geschiedenis in de eerste graad a-stroom (leerplan D/2009/7841/037) en in het tso derde graad Gezondheids- en welzijnswetenschappen (leerplan D/2003/0279/006)

Voldoet

In de eerste graad a-stroom wordt de grote meerderheid van de leerplandoelen voldoende aangeboden. De evaluatie is niet volledig op de leerplandoelen afgestemd, maar voldoet nipt. In de derde graad tso worden de leerplandoelen voldoende evenwichtig en met voldoende diepgang aangeboden en geëvalueerd.

Onderwijsaanbod In leerjaar 1A verloopt de initiatie in het historische referentiekader leerplangericht. De kennismaking met de historische methode blijft beperkt tot kennis van de soorten bronnen; de elementaire vragen van historische kritiek komen onvoldoende aan bod. In de studie van de samenlevingen worden de meest kenmerkende feiten en ontwikkelingen uit de verschillende domeinen van de socialiteit bestudeerd. In het tweede leerjaar A verloopt de geïntegreerde benadering van de studie van de mediterrane samenlevingen volgens de structuur van het leerboek. Het begrippenkader wordt geïntegreerd opgebouwd. De historische feiten worden voldoende in tijd en ruimte gesitueerd. De verdieping van kennis naar inzicht en duiding is voor verbetering vatbaar (zie leerplan D/2009/7841/037, leerplandoelen 'de mens en de samenleving', 2.6 - 2.13). Probleemstellende duiding van feiten en ontwikkelingen, wisselwerking tussen de domeinen van socialiteit en actualisering komen weinig uitgesproken aan bod.

In de derde graad tso worden bij de studie van de samenlevingen en historische probleemvelden de leerplancriteria voor ordening en selectie voldoende gevolgd. Enkel het sociaal-culturele domein komt te weinig aan bod. De historische feiten en probleemvelden worden met voldoende diepgang bestudeerd. Er is aandacht voor situering in lange termijnontwikkelingen, duiding van wisselwerking en relaties, actualisering en ontwikkeling van kritische zin.

In beide graden gebeurt de opbouw van de historische inhouden voldoende op basis van leertekst- en bronnenanalyse. Op die manier verwerven de leerlingen de nodige vaardigheden om informatie uit verschillende soorten bronnen te halen en te verwerken. Daarbij worden ook multimediale leermiddelen ingezet. Het werken met bronnen is in de eerste graad echter te weinig afgestemd op de leerplandoelen m.b.t. heuristiek en historische methode (zie leerplan D/2009/7841/037, leerplandoelen 'werken met bronnen', b5 - b10). In de derde graad bevatten de leerlingencursussen daarover inleidende informatie, maar slechts weinig toepassingen in de studie van de samenlevingen en historische probleemvelden. Aansluitend bij de geïntegreerde proef is er wel een relevante onderzoeksoopdracht voor geschiedenis. De daarbij veronderstelde onderzoeksvaardigheden worden onvoldoende expliciet geoefend in het onderwijsproces (zie leerplan D/2003/0279/006, leerplandoelen 17 - 22).

Uitrusting De lessen geschiedenis vinden plaats in lokalen die met voldoende leermiddelen uitgerust zijn. Bronnen, historische atlas (enkel in de derde graad) en multimedia worden geregeld ingezet voor begeleidende en zelfstandige informatieverwerving en -verwerking. Integratie van ICT voor zoek- en verwerkingsopdrachten en voor de toepassing van historisch onderzoek komt zelden voor.

Evaluatiepraktijk De evaluatie is samengesteld uit dagelijks werk en examens. Het dagelijks werk bestaat hoofdzakelijk uit herhalingsproeven. In de eerste graad sluit de evaluatie logisch aan bij het onderwijsleerproces, maar de afstemming op de leerplandoelen is voor verbetering vatbaar. Er wordt overwegend kennisgericht geëvalueerd op het niveau van beschrijvend en verklarend historisch denken. Probleemstellende duiding van feiten en ontwikkelingen, wisselwerking tussen de domeinen van socialiteit en actualisering zijn onvoldoende in de evaluatie opgenomen. Vaardigheden m.b.t. situeren in tijd en ruimte (kaartoefeningen) en analyse van beeldbronnen worden voldoende geëvalueerd. Analyse van tekstbronnen en de toepassing van historische methode worden te weinig geëvalueerd.

In de derde graad is de vraagstelling in de toetsen en de examens voldoende op de leerplandoelen afgestemd. De evaluatie peilt geproportioneerd naar kennis, inzicht, kritische zin en vaardigheden m.b.t. analyse van verschillende soorten bronnen. De toepassing van historische methode komt weinig en met onvoldoende diepgang voor in de evaluatie. De onderzoeksoopdracht aansluitend bij de geïntegreerde proef vormt daarop een uitzondering. De bijhorende instructies en criteria waren vorig schooljaar onvoldoende richtinggevend om doelgericht proces- en productgericht te kunnen evalueren. Ze zijn dit jaar in positieve zin bijgesteld.

Leerbegeleiding In de eerste graad is de leerbegeleiding vooral georiënteerd op studiehouding, studieplanning en studiemethode gericht op memoriserend leren. Het klasmanagement, het onderwijsproces en de leerlingencursus zijn daar op afgestemd. Er wordt rekening gehouden met het studieniveau en het leertempo van de leerlingen. Mede daardoor komen de realisatie van het jaarplan en de diepgang van de leerplanrealisatie onder druk te staan. Met uitzondering van enkele toepassingen van begeleid zelfstandig leren, is er weinig aandacht voor de ontwikkeling van leerstrategieën gericht op probleemoplossend leren.

In de derde graad is de aandacht voor leerbegeleiding en leren leren weinig uitgesproken. Er is wel zorg voor een gestructureerd en constructief leerklimaat. Leerlingen krijgen voldoende informatie over wat ze moeten kennen en kunnen. Er is feedback op evaluatie en leerresultaten. Leerstrategieën gericht op onderzoekend en probleemoplossend leren zijn onvoldoende in het onderwijsleerproces opgenomen. Remediëring gebeurt enkel informeel en situationeel. Ze is onvoldoende afgestemd op analyse en bijsturing van leerstrategieën. Er zijn wel ondersteunende maatregelen voor leerlingen met leerstoornissen.

Deskundigheidsbevordering Ondanks de aansturing door middel van een doelgerichte leidraad is de vakgroepwerking geen hefboom voor deskundigheidsbevordering en kwaliteitsverbetering. De vakoverstijgende samenstelling (geschiedenis, aardrijkskunde en maatschappelijke vorming) belemmert een doelgerichte werking en diepgang. In de vakgroep is er weinig aandacht voor leerplanstudie, samenhang en zelfevaluatie. De leraren staan open voor deskundigheidsbevordering, maar gaan daarbij vooral in op het beschikbare aanbod, indien interessant. Professionalisering gebeurt zelden op basis van doelgerichte analyse van behoeften in de vakgroep.

3.1.1.3 Maatschappelijke vorming in het bso derde graad Restaurant en keuken (leerplan D/2004/0279/062)

Voldoet niet

De leerplanrealisatie voor maatschappelijke vorming (mavo) voldoet niet omdat de leerplandoelen m.b.t. ondersteunende basisvaardigheden en functionele rekenvaardigheden niet volledig en met onvoldoende diepgang aangeboden worden. Heel wat maatschappelijke doelen worden te theoretisch aangeboden en dragen onvoldoende bij tot de maatschappelijke weerbaarheid van de leerlingen (algemene doelstellingen). De leerlingenevaluatie is onvoldoende op de leerplandoelen afgestemd.

Onderwijsaanbod De aangeboden thema's omvatten de meerderheid van de maatschappelijke doelen, maar niet allemaal. Leren omgaan met culturele verschillen (leerplandoel 8), het eigen wereldburgerschap inzien (leerplandoel 9) en ruimtewustzijn zitten onvoldoende vervat in de thema's. Daarmee worden de eindtermen uit de clusters 'tijd- en ruimtewustzijn' en 'maatschappelijk en ethisch bewustzijn' niet volledig aangeboden. De manier waarop de leerinhouden verwerkt worden, is overwegend cognitief. De leerlingen verwerven op die manier vooral kennis en inzicht m.b.t. de maatschappelijke leerplandoelen, maar passen die onvoldoende toe in probleemstellende, realiteitsgebonden contexten (zie algemene leerplandoelen en leerplandoel 4, 'reflecteren om de maatschappelijke weerbaarheid te verhogen'). De inbreng van actualiteit gebeurt o.a. via bespreking van actualiteit verbonden aan de thema's en via een kennisgerichte verwerking van het jaaroverzicht. De bespreking leidt niet tot de nodige diepgang van tijd- en ruimtewustzijn.

De ondersteunende basisvaardigheden zijn onvoldoende doelgericht geïntegreerd in de uitwerking van de maatschappelijke doelen. Ze worden hoofdzakelijk verworven via de oefeningen in het leerwerkboek en de verwerking van aangereikte aanvullende informatie (geschreven en audiovisueel). De nadruk ligt te eenzijdig op het gebruik en de verwerking van informatie (leerplandoel 3). Informatieverwerving, -selectie en presentatie (onder andere door middel van ICT-toepassingen) komen onvoldoende aan bod. De toepassing van ondersteunende basisvaardigheden gebeurt onvoldoende aan de hand van

probleemoplossende zoek-, leer- en organisatiestrategieën met toepassing van het OVUR-procedure (oriënteren, voorbereiden, uitvoeren, reflecteren).

Uitrusting De lessen mavo vinden plaats in lokalen die met voldoende leermiddelen uitgerust zijn. Voor de informatieverwerking en -verwerking worden echter bijna uitsluitend het leerwerkboek en slechts enkele keren aanvullende documentatie, naslagwerken en multimedia ingezet. Voor de toepassing van de ondersteunende basisvaardigheden wordt te weinig gebruikgemaakt van ICT (zie leerplandoelen 1 - 2).

Evaluatiepraktijk De leerlingenevaluatie is samengesteld uit dagelijks werk en examens. Het dagelijks werk bestaat uit taken en toetsen. De taken zijn hoofdzakelijk verwerkingsopdrachten op basis van het leerwerkboek of op basis van aangeboden informatiebronnen. Zoek- en verwerkingsopdrachten waarbij de ondersteunende basisvaardigheden doelgericht en met voldoende diepgang geëvalueerd worden, komen onvoldoende voor. De vraagstelling in toetsen en examens is bijna uitsluitend gericht op reproductie van aangeleerde kennis en vaardigheden. De aansluiting op de leerplandoelen voldoet niet. Functionele vaardigheden en toepassingen in probleemstellende realiteitsgebonden contexten worden zelden of nooit geëvalueerd. Vakattitudes zijn niet expliciet opgenomen in de evaluatie en de attitudebeoordeling.

Leerbegeleiding In het onderwijsproces is er weinig uitgesproken aandacht voor leerbegeleiding en leren leren. Er is wel zorg voor een gestructureerd en constructief leerklimaat. Leerlingen krijgen voldoende informatie over wat ze moeten kennen en kunnen. Er is feedback op evaluatie en leerresultaten. De leerbegeleiding is onvoldoende afgestemd op de ontwikkeling van leer- en organisatiestrategieën in het teken van functioneel en probleemoplossend leren en organisatiebekwaamheid. Remediëring gebeurt overwegend informeel en situationeel. Ze is onvoldoende gericht op analyse en bijsturing van leerstrategieën.

Deskundigheidsbevordering De vakoverschrijdende samenstelling van de vakgroep (geschiedenis, aardrijkskunde en maatschappelijke vorming) belemmert een doelgerichte werking en diepgang. Er is weinig aandacht voor leerplanstudie, samenhang en zelfevaluatie. Daardoor is de vakgroepwerking geen hefboom voor kwaliteitsverbetering. De overstap van mavo naar project algemene vakken (pav) heeft voor gevolg dat er veel geïnvesteerd wordt in de vakgroepwerking pav en dat de ontwikkelingsdynamiek in mavo (derde graad) stilgevallen is. Ondanks het gegeven dat de onderliggende eindtermen samenvallen, is er in de overgang naar pav geen samenwerking tussen enerzijds mavo en Nederlands (derde graad) en anderzijds pav (tweede graad).

3.1.1.4 Muzikale opvoeding in de basisvorming van de eerste graad a-stroom en b-stroom (leerplannen D/2009/029 en D/2011/020) en in het specifiek gedeelte in het bso tweede graad Verzorging-voeding (leerplannen D/2000/028 en D/2012/028)

Voldoet

De leerplanrealisatie voldoet. De leerplanbehandeling is goed afgestemd op de verschillende doelgroepen. De evaluatie is valide.

Muzikale opvoeding in de eerste graad A-stroom (leerplannr. 2009/029), B-stroom (leerplannr. 2011/020) en in de tweede graad BSO studierichting Verzorging-voeding (leerplannrs. 2000/028 en 2012/028).

Onderwijsaanbod In de a- en b-stroom worden de verschillende leerplandoelen voldoende behandeld. De diepgang vertoont wel aanzienlijke leraargebonden verschillen. De muziekpraxis focust vooral op het vocale vanuit een goed geselecteerd liedrepertoire. De instrumentale praxis en de daaraan gerelateerde leerdoelen m.b.t. het ontwerpen en improviseren krijgen maar beperkte aandacht. De mogelijkheden om met de beschikbare middelen het muziekspele interessant en uitdagend uit te werken, zijn nog niet grondig bestudeerd. De verkenning van klankkleuren krijgt ruime aandacht en deze wordt ook ingezet bij de kennismaking met diverse muziekwerken. Deze zijn geselecteerd vanuit een genre-vrije benadering, zoals voorgeschreven in de leerplannen. De behandeling van het leerdoel 'verwoorden' of spreken over muziek zit goed verankerd in het geheel van de leerplanrealisatie. De inzet van ICT is een meerwaarde voor het verstrekte muziekonderwijs. De brug van het muziekonderwijs naar de actuele samenleving alsook de gezondheidseducatie krijgt onder meer gestalte via de lesmomenten rond gehoorschade en stemhygiëne. Vanuit de leerplanrealisatie voor muzikale opvoeding zijn er tal van linken naar projectwerking binnen de verschillende onderwijsvormen en studierichtingen.

In de studierichting Verzorging-voeding is er de uitdaging van de overstap naar het nieuwe leerplan (D/2012/28). Dit betekent dat enerzijds voldoende tijd gaat naar de muzikale vorming van de individuele leerling en anderzijds een initiatie gebeurt over de omgang met muziek in de zorgsector. Het muziekonderwijs levert met deze inkleuring een meerwaarde voor de studierichting Verzorging-voeding en het vervolgonderwijs. De concretisering van het nieuwe leerplan zit momenteel in een ontwikkelingsfase. Leerplanstudie gekoppeld aan het kritisch reflecteren over ingezet lesmateriaal versus leerdoelen en leerinhouden is daarbij nog niet gebeurd, maar wel noodzakelijk.

Onder meer door personeelwissels is binnen het muziekonderwijs ook te beperkt gewerkt aan het uitzetten van leerlijnen over de verschillende graden. Op grond van het ruime aanbod van muzikale opvoeding en de instroom van leerlingen, is het aangewezen om daar prioritair werk van te maken.

Voor het realiseren van de leerplannen worden ook verschillende parascolaire initiatieven genomen waarin muziek een toonaangevende rol speelt. Deze bieden niet alleen een meerwaarde voor de leerplanrealisatie, maar geven ook klank en kleur aan het schoolleven en dragen bij tot de brede en harmonische vorming van de leerlingen.

Uitrusting	Zowel de staat als de inrichting van het muzieklokaal staan veraf van een uitnodigende leeromgeving voor inspirerend muziekonderwijs. Grondig overleg en actie binnen de vakgroep in dialoog met de schoolleiding zijn een absolute noodzaak om binnen het groeiend masterplan te komen tot een volwaardige muziekklas.
Evaluatiepraktijk	De school kiest voor permanente evaluatie. Deze keuze leunt goed aan bij het leerplanconcept en wordt degelijk ingevuld. De evaluatiepraktijk is valide omdat nagenoeg alle leerplandoelen, leerinhouden en vakattitudes aan de orde zijn. Het evalueren van de instrumentale praxis is te beperkt. De evaluatiecriteria sluiten aan bij de vigerende leerplannen. Ze zijn transparant en worden naar de leerlingen en hun ouders goed gecommuniceerd. Het gebruik ervan is geïmplementeerd na het volgen van vakgerichte nascholing. In de schriftelijke evaluatie is het aantal luistervragen te beperkt. Leraargebonden dient de verhouding tussen de onderwijstijd voor instructie en evaluatie sterker bewaakt te worden. De leerlingenresultaten voor muzikale opvoeding variëren van behoorlijk tot heel goed.
Leerbegeleiding	In het merendeel van de gevolgde lessen is het leerklimaat positief. De grootte van de lesgroepen is beheersbaar en de opgestelde leef- en leerregels zijn duidelijk. Leraargebonden kan het klasmanagement versterkt worden. Er wordt binnen eenzelfde les gestreefd naar een interessante afwisseling waardoor er verschillende muzikale omgangsvormen aan de orde zijn. De interactie binnen de muzieklessen is goed en er worden aan de leerlingen veel spreekkansen gegeven die behoorlijk worden benut. Binnen het geheel van de leerlingenbegeleiding wordt ook de muziek uit de leefwereld van de jongeren voldoende ingezet. In sommige lesgroepen is het tempo van de les te traag. Voorts dient het gebruik van de lestijd beter bewaakt, bijvoorbeeld bij leswissels. Een aantal leerlingen komt te laat, waardoor de eigenlijke muziekles wordt verstoord. Bij de opmaak van de lesbladen is de aandacht voor vorm en structuur ter ondersteuning van het leren leren voor verbetering vatbaar. Positief is wel dat bepaalde luisterfragmenten via het digitaal schoolplatform opnieuw worden aangeboden, ter ondersteuning van het leerproces. Het uittekenen van leerlijnen (zie ook hoger) zal de leerwinst behoorlijk optillen. Tijdens lesobservaties is immers vastgesteld dat het leerrendement in sommige lesgroepen heel beperkt is.

Deskundigheidsbevordering Er worden voldoende inspanningen geleverd voor het volgen van vakgerichte nascholing. In de lespraktijk is zichtbaar dat sommige interessante zaken in het verstrekte muziekonderwijs worden geïmplementeerd.

De vakgroep komt op geregelde tijdstippen samen en de verslaglegging is behoorlijk. De vakgroep functioneert vooralsnog uitsluitend als een rondetafelgesprek over organisatorische en praktische items. Hij is nog geen forum voor diepgaand overleg op basis van collectieve leerplanstudie met het oog op ontwikkelingsdynamiek in de leerplanrealisatie.

3.1.1.5 Beroepenveld Verzorging-voeding in het beroepsvoorbereidend leerjaar Kantoor en verkoop - Verzorging-voeding (leerplan D/2003/0279/011)

Voldoet niet

De lessen, het studiemateriaal en de evaluatie sluiten onvoldoende aan bij de leerplandoelstellingen. De kennisgerichte en leraargestuurde aanpak staat haaks op de vaardigheidsgerichte en geïntegreerde benadering die het leerplan voorschrijft. De tekorten op het vlak van infrastructuur en uitrusting vormen een bijkomende belemmering voor de realisatie van de doelen voor 'personenzorg'.

Onderwijsaanbod De verschillende thema's waarrond de leerplandoelen zijn geclusterd, komen inhoudelijk aan bod in de verschillende vakken, maar de lessen sluiten onvoldoende aan bij de beheersingsniveaus en bij de geïntegreerde aanpak die het leerplan voorschrijft.

Binnen de component personenzorg ligt de nadruk op een theoretische benadering van leerinhouden. Dit maakt dat er onvoldoende onderwijstijd overblijft om alle leerplandoelen voldoende diepgaand en praktijkgericht te exploreren. Leerlingen krijgen te weinig kansen om ervaringsgericht en vaardigheidsgericht te leren. Toepassingen worden systematisch naar de component 'zorg voor leef- en woonsituatie' (ZLW) doorgeschoven. Er worden geen aanzetten gegeven tot zelfgestuurd leren zoals het formuleren van conclusies op basis van zelfstandig verworven informatie en het opstellen en bijsturen van een zelfzorgplan. Het studiemateriaal bestaat uit een invulcursus die in hoofdzaak mikt op kennis. Deze cursus is al gedurende verschillende jaren in gebruik en werd niet of nauwelijks geactualiseerd.

Binnen de component ZLW is er tevens een gemis aan progressieve opbouw van het lesgebeuren. Verschillende thema's starten vanuit een theoretische aanpak. Zelfactiviteit van leerlingen wordt beperkt tot het uitvoeren van een door de leraar opgemaakt stappenplan. Door gebrek aan onderzoekopdrachten, studiebezoeken en/of gastsprekers missen de leerlingen kansen op ervaringsgericht, levensecht en herkenbaar onderwijs. Probleemoplossende vaardigheden worden onvoldoende actief ontwikkeld en het zelfzorgplan en het zelfzorgproces blijven steken op het niveau van de aangeboden cursus. De decoratieve/functionele werkvormen die aangeboden worden, zijn wel gevarieerd en voorzien van een technische fiche.

Binnen de component 'zorg voor voeding' (ZvV) wordt er gebruik gemaakt van werkfiches. Er is een progressieve opbouw van de thema's naar moeilijkheidsgraad. Het gebruik van een voedingsvoorlichtingsmodel blijft veeleer beperkt. Ook hier is de ruimte om meer in te spelen op de leefwereld van de leerling en zo meer gedifferentieerd en geïntegreerd te

werken voor verbetering vatbaar.

Er worden vakoverschrijdende projecten gerealiseerd rond gezonde voeding, Moederdag, kinderrechten ... Ook vakken van de basisvorming zijn hierin betrokken.

Uitrusting De voorziene infrastructuur voor de component personenzorg beantwoordt niet aan de vereisten van het leerplan. De beperkte ruimte van het klaslokaal biedt geen mogelijkheden om in kleine of grote groepen thematisch te werken of om activerende werkvormen aan te bieden. Een zone voor praktijk ontbreekt en documentatiemateriaal is niet standaard aanwezig. Er is geen nutsvoorziening voor koud en warm water. Binnen alle componenten is de ICT-uitrusting onvoldoende beschikbaar voor de leerlingen. Er is recent wel een computer met beamer geïnstalleerd. De lokalen ZLW bevinden zich in een gebouw dat niet aan alle voorwaarden van veiligheid en bewoonbaarheid voldoet.

Evaluatiepraktijk De permanente evaluatie is onvoldoende afgestemd op de leerplandoelen omdat de vaardigheidsdoelen via kennisgerichte vragen geëvalueerd worden. Hierdoor verliest de evaluatie aan validiteit. Het niveau van de toetsen is niet aangepast aan de doelgroep en mist een opbouwende moeilijkheidsgraad. Het doel van sommige vragen is soms onduidelijk. Bij de beoordeling van vaardigheden moeten de criteria volgens het leerplan evenwichtig verdeeld worden over proces en product. Een beoordeling die enkel op het eindproduct gebaseerd is, ondermijnt het belang van het proces. Voor de beoordeling van vaardigheden en attitudes werd recentelijk een evaluatie-instrument ontwikkeld met objectieve criteria en ruimte voor remediërvorstellen en zelfevaluatie van leerlingen. Dit instrument vraagt echter om verdere verfijning en een betere integratie in het geheel van de leerlingenevaluatie. Globaal genomen krijgen geïsoleerde en reproductieve kennis een te groot aandeel in de beoordeling. De evaluatie is nog te weinig toegespitst op het onderbouwen van het oriënteringsadvies, gebaseerd op leerprestaties, talenten en interesses. De algemene doelstelling van het beroepsvoorbereidend leerjaar wordt daardoor onvoldoende gerealiseerd.

Leerbegeleiding Het contact met de leerlingen verloopt vriendelijk en respectvol. Lessen worden hoofdzakelijk opgebouwd vanuit een onderwijsleergesprek. Het ontbreekt aan werkvormen die leerlingen op hun niveau ontwikkelingskansen bieden en aanzetten tot samenwerken en het opnemen van verantwoordelijkheid. De kleine lesgroep wordt voor ZLW en ZvV onvoldoende aangegrepen om te differentiëren en optimale leerkansen te creëren. Binnen het onderwijsleergesprek laten de leraren voldoende ruimte voor actieve inbreng, maar deze aanpak is niet voor alle leerlingen voldoende uitdagend. Door het apart aanbieden van theoretische lessen wordt de onderwijstijd niet efficiënt benut. Leren leren beperkt zich tot het aanbieden van studietips en richtvragen op het einde van ieder hoofdstuk. Eventuele inhaaltoetsen worden tijdens de lessen gepland. De richtlijn van het leerplan om te werken met een woordenlijst van nieuwe en moeilijke woorden wordt niet gevolgd. Het gebruik van standaardtaal vraagt nog aandacht.

3.1.1.6 Technische en praktische vakken hotel in het specifiek gedeelte in het bso tweede graad Restaurant en keuken (leerplan D/2012/7841/016) en technische en praktische vakken en stages hotel in het specifiek gedeelte in het bso derde graad Restaurant en keuken (leerplan D/2012/7841/032)

Voldoet niet

Binnen het specifiek gedeelte van de tweede graad Restaurant en keuken (leerplannummer D/2012/7841/016) worden de leerplandoelstellingen voor hotel niet bereikt conform de vereisten van het competentieontwikkellend leerplan: functionele kennis, vaardigheden en attitudes worden niet in samenhang aangeboden. Bovendien worden de leerplandoelstellingen niet volledig, niet evenwichtig en soms niet met de nodige diepgang gerealiseerd. Mede daardoor is de evaluatiepraktijk niet evenwichtig en niet valide.

Binnen het specifiek gedeelte van de derde graad Restaurant en keuken (leerplannummer D/2012/7841/032) worden de leerplandoelstellingen voor hotel niet bereikt conform de vereisten van het competentieontwikkellend leerplan: functionele kennis, vaardigheden en attitudes worden niet in samenhang aangeboden. Bovendien worden de leerplandoelstellingen die focussen op organisatie en beheer verre van volledig, evenwichtig en met de nodige diepgang gerealiseerd. Mede daardoor is de evaluatiepraktijk niet evenwichtig en niet valide. De evaluatie van de stages is evenmin valide en transparant.

Onderwijsorganisatie De school nam op organisatorisch en onderwijskundig vlak en vanuit het oogpunt van de zorg voor de eigen kwaliteit onvoldoende maatregelen om het competentieontwikkellend leerplan, dat sinds 1 september 2010 van kracht is, op een geïntegreerde en doeltreffende wijze te realiseren. De vakgroep nam recentelijk enkele initiatieven om het curriculum, bestaande uit basiscompetenties (bc) en kerncompetenties (kc), in beide graden meer doelgericht te concretiseren. Daarvan zijn op het uitvoeringsniveau amper effecten merkbaar, zeker wat de basiscompetenties betreft (leerplandoelen II.1 t.e.m. II.17 in de tweede graad en III.1 t.e.m. III.14 in de derde graad). Die competenties zijn nog in onvoldoende mate ingebed in het onderwijsproces van de leraar en het leerproces van de leerling. Het proces van implementatie van het leerplan dient dan ook verder te worden voorbereid en ingevoerd.

Onderwijsaanbod Voor een doeltreffende leerplanrealisatie ontbreken een uitgewerkte leerlijn en een strategie om de doelreeksen en de drie competentieaspecten, namelijk functionele kennis, vaardigheden en attitudes in samenhang en met progressie te realiseren. Dat gebrek leidt soms tot een niet-consecutieve opbouw van het onderwijs- en leerproces en gaat gepaard met een goed bedoelde, maar te traditionele aanpak waarin zowel overlappingsen als hiaten voorkomen. Ter ondersteuning van het onderwijs- en leerproces worden de leerlingen aangezet om de praktijkopdrachten op een verantwoorde wijze voor te bereiden.

Hoewel aan attitudevorming veel belang gehecht wordt, worden de beroepsattitudes, met uitzondering van het dragen van de beroepskledij en het bij zich hebben van materieel, nagenoeg uitsluitend impliciet ontwikkeld.

In de tweede graad wordt gefocust op de basiskarakteristieken van de opleiding kelner en kok, zij het met eenzijdige klemtoon op de klassieke keuken en de traditionele bediening. Conform de leerplanvereisten koos de vakgroep voor drie contexten, namelijk voor de burgerkeuken, de grootkeuken en het gastronomisch restaurant. De leerplandoelen worden echter niet binnen de eigenheid van de gekozen contexten gerealiseerd,

wat net de bedoeling is van leerplandoelen II.25 en II.35.

Voor kc1 'onder begeleiding de basisbereidingen uitvoeren; eenvoudige gerechten zelfstandig kunnen voorbereiden en bereiden; meehelpen aan het klaarmaken van een meer complexe maaltijd onder leiding van een kok' worden de leerplandoelen II.18 t.e.m. II.24 die specifiek focussen op de uitvoering van de voorbereidende werkzaamheden, de basisversnijdingen, de basisbereidingen en de bereiding van gerechten ruimschoots bereikt in een kruising van de drie gekozen contexten. Leerplandoel II.17 over de toepassing van de principes van gezonde voeding wordt echter niet geëxploreerd.

Voor kc2 'onder begeleiding klanten in een restaurant gastvrij ontvangen en bedienen' gelden voor de realisatie van de doelen II.26 t.e.m. II.34 nagenoeg dezelfde vaststellingen. De leerlingen kunnen bijgevolg een variatie van kwaliteitsvolle maaltijden bereiden en klanten gastvrij onthalen en serveren.

Voor kc3 'onder begeleiding de wetgeving van veilig, hygiënisch en milieubewust handelen toepassen' worden de doelen i.v.m. goede manieren van produceren (GMP) in onvoldoende mate bereikt. Het daartoe door het convenant onderwijs-horeca aangereikte lesmateriaal wordt niet benut, ook niet in de derde graad.

Voor kc4 'in de keuken en in het restaurant in teams werken' is de relatie met bc3 diffuus. Er worden te weinig initiatieven ontplooid, opdat de leerlingen zich goed zouden kunnen oriënteren op de brede taakdifferentiatie in de horecabedrijven en als dusdanig een verantwoorde studiekeuze kunnen maken in de derde graad.

Voorts wordt kc5 'onder begeleiding prijsbewust handelen binnen de context van een restaurant, brasserie, bistro of grootkeuken' in onvoldoende mate ontwikkeld. De notie van prijzen van basis- en seizoenproducten, materieel, toestellen en onderhoudsprijzen is ondermaats. Mede daardoor worden de leerlingen slechts mondjesmaat aangesproken op het prijsbewust handelen.

In de derde graad wordt overwegend gefocust op de gastronomische keuken en op de stijlvolle bediening van de klanten, terwijl de organisatorische en de economische aspecten van de opleiding kelner en kok in onvoldoende mate worden ontwikkeld.

Voor kc1 'zelfstandig een maaltijd voorbereiden en klaarmaken met een culinaire meerwaarde' worden de leerplandoelen III.15 t.e.m. III.22 die specifiek focussen op het zelfstandig uitvoeren van de voorbereidende werkzaamheden, de basisversnijdingen, de basisbereidingen en de bereiding van gerechten met een culinaire meerwaarde in voldoende mate bereikt. Niettemin vormen de leerplandoelen III.18 en III.19 over de toepassing van de regels van gezonde voeding bij het samenstellen van gerechten en de aanpassing van bestaande gerechten aan de specifieke vragen van de klant, daarop een uitzondering. Werkschema's opmaken en kwaliteitscontrole op de klaargemaakte gerechten uitvoeren, missen diepgang en zijn onvoldoende ingebed.

M.b.t. kc2 'klanten in een restaurant gastvrij ontvangen en bedienen' gelden positieve vaststellingen voor de realisatie van de doelen III.24 t.e.m. III.32. De focus ligt echter te weinig op het opmaken van werkfiches voor de 'mise en place' en op het opstellen van zaalplannen. De doelen III.26 en 27

over het toelichten van gerechten en vooral van dranken en de combinatie van gerechten en dranken worden meer dan voortreffelijk behandeld, in die mate dat er onvoldoende tijd rest om de organisatorische en de economische aspecten van de opleiding te exploreren.

Voor beide kc's verdiepen de leerlingen de basissen van keuken en restaurant en leren ze een variatie van verfijnde gerechten en menu's bereiden waarin de nodige versnijdings- en bereidingstechnieken en een verscheidenheid van producten geïntegreerd zijn. Ook worden inspanningen geleverd om de gasten/klanten op een gastvrije manier te onthalen, goed te informeren, eigentijds te bedienen, vlot af te rekenen en respectvol uit te geleiden. De keuzes leiden tot een hedendaagse gastronomie die gepaard gaat met een stijlvolle en klantgerichte dienst. Daarnaast worden voor kc3 'veilig, milieubewust en voedselveilig handelen en de bijbehorende administratie en registratie verrichten' de doelen III.33 t.e.m. III.39 net zoals in de tweede graad in onvoldoende mate bereikt. Een beurtelingse kennismaking met de werking van het economaat en een partiële verkenning van het HACCP-systeem (Hazard analysis critical control points) zijn ontoereikend om zich de methodiek van voedselveilig werken eigen te maken, vooral omdat in de opleiding ook te weinig gebruik wordt gemaakt van instrumenten zoals het schooleigen voedselveiligheidsplan (reinigings- en onderhoudsplannen, ...) autocontrole gidsen, gegevensbestanden, enz. Bovendien krijgt de attitudeontwikkeling die daarmee gepaard gaat te weinig aandacht.

Voor kc4 'in de keuken en in het restaurant werken in een team, als medewerker maar evengoed als leidinggevende' is de relatie met bc3 diffuus, net zoals in de tweede graad. Met het oog op teamwerk worden tal van initiatieven genomen, maar die zijn zelden gericht op leidinggevende taken en op de autonomie die daarmee gepaard gaat.

Ten slotte worden de doelen III.44 t.e.m. t III.51 voor kc5 'binnen de context van een restaurant prijsbewust handelen' onvoldoende ontwikkeld. Zo worden de leerlingen niet procesmatig geïnitieerd in het bepalen van de verkoopprijs van gerechten en menu's. Bovendien leren ze de keuze van voedingsproducten niet toetsen aan de reële verkoopprijs en evenmin op basis van het profiel van een zaak een kaart samenstellen. Met de doelen i.v.m. voorraadbeheer maken de leerlingen slechts occasioneel kennis. Het prijsbewuste handelen vormt een blinde vlek in de opleiding.

Aan de leerlingenstages wordt veel belang gehecht. Ze beogen een versterking van het levensechte en eigentijdse karakter van de opleiding. De organisatie sluit bij de geldende omzendbrief aan, met uitzondering van een voorafgaande verkenning van de stagedocumenten met de leerlingen, het ontbreken van de geplande lijst van stageactiviteiten als bijlage van de overeenkomst en het nakomen van de stagetijdstippen. Uit de inventaris van stageopdrachten blijkt een goede inhoudelijke aansluiting bij kc1 en 2.

Uitrusting	Enerzijds bieden de infrastructuur en uitrusting voldoende tot optimale kansen voor de ontwikkeling van praktijkgerichte vaardigheden en de aansluitende attitudes. Anderzijds missen de leslokalen waarin de nodige functionele kennis wordt ontwikkeld een minimum aan uitstraling en in verhouding tot de klasgrootte zijn ze te klein om actieve werkvormen toe te passen. Voor het opzoeken, selecteren en verwerken van informatie dient naar een ICT-lokaal te worden uitgeweken, maar het reservatiesysteem en/of de drukke bezetting door andere studierichtingen maken een geïntegreerde toepassing van de doelen i.v.m. informatieverwerking en verwerking onmogelijk.
Evaluatiepraktijk	De evaluatiepraktijk staat op het vlak van evenwichtigheid, validiteit en transparantie niet op punt. Ze sluit bovendien onvoldoende aan bij het concept van competentieontwikkend leren. De kennisdoelen worden regelmatig getoetst en trimestrieel via examens geëvalueerd met vragen die overwegend peilen naar reproductie van vaak losstaande kennis. In het evaluatieschrift worden de (beroeps)attitudes geëvalueerd onder de vage noemer 'werkethiek en -dynamiek' en de beoordeling van praktijk gebeurt competentiegericht met punten, maar aan beide componenten zijn geen transparante criteria gekoppeld. De evaluatiepraktijk brengt de mate waarin de leerlingen functionele kennis en vaardigheden verwerven en attitudes bereiken niet duidelijk in kaart. De evaluatie van de stages staat op het vlak van validiteit en transparantie evenmin op punt. De beoordeling gebeurt eenmalig op het einde van de stageperiode. Niet alle beoordelingscriteria zijn doordacht en aan de scores zijn geen waardeschalen gekoppeld. De geïntegreerde proef bestaat uit verscheidene vakgebonden opdrachten die overwegend gerelateerd zijn aan de bereiding van een menu. Hoewel de opdrachten relevant zijn, dekken ze in onvoldoende mate kc5 'binnen de context van een restaurant prijsbewust handelen'. De evaluatie verloopt procesgericht en de puntenverdeling is vrij evenwichtig. Toch leveren de evaluatieresultaten te weinig adequate informatie op voor de besluitvorming over het al dan niet slagen van de leerling en voor het aanreiken van een geïndividualiseerd studieadvies in het specialisatiejaar.
Leerbegeleiding	De taakgerichtheid is groot, maar de kwaliteit van de leerbegeleiding is matig. De theoretische lessen worden vooral aangestuurd door leerboeken, die onvoldoende bij de leerplannen aansluiten. Werkvormen zoals structureren, concretiseren en relateren van kennis worden te weinig toegepast. Het onderwijsproces verloopt bijgevolg vooral frontaal en leraarafhankelijk wordt het proces verrijkt met de interactie van de leerlingen. In de praktijklessen wordt vooral receptief geleerd, vaak op basis van recepturen en demonstraties in combinatie met gerichte feedback. Hoewel het leerplan van de derde graad op regulerend leren aanstuurt, worden vaardigheden zoals zich kunnen oriënteren, kunnen plannen, uitvoeren, evalueren, bijsturen, reflecteren ... niet doelbewust aangeleerd en niet systematisch toegepast. Van de leerlingen wordt nochtans verwacht dat ze reflecteren over hun prestaties en/of dat ze zelfevaluatie toepassen. De stagebegeleiding is zwak, ondanks het belang dat aan de stages gehecht wordt. De leerlingen worden niet aangezet om interessante leerervaringen en valkuilen te benoemen en om erover te reflecteren. Met betrekking tot

de opvolging en bijsturing van het leerproces van de leerling zijn evenmin sporen te vinden van gerichte en ondersteunende feedback van de stagebegeleiders. Het stageverslag is omvangrijk en de doelmatigheid van sommige opdrachten is beperkt.

Deskundigheidsbevordering De vakgroep werkt taakgericht, maar focust vooral op organisatorische en materiële aspecten van de opleiding. Recentelijk wordt meer aandacht besteed aan de implementatie van de nieuwe leerplannen. Dat proces komt echter moeizaam op gang, omdat men het opgeheven leerplan op inhoudelijk en organisatorisch vlak niet durft los te laten. Bovendien volgen leraren vooral vakgerichte nascholing over aspecten waarin ze reeds deskundig zijn en waarmee ze enkel hun vakbekwaamheid verdiepen. Algemeen pedagogische en vakoverschrijdende nascholing wordt in veeleer beperkte mate gevolgd, ondanks de behoefte.

3.1.1.7 Opvoedkunde, verzorging, seminars en stages in het specifiek gedeelte van het tso derde graad Gezondheids- en welzijnswetenschappen (leerplan D/2002/0279/041)

Voldoet niet

Tijdens de doorlichting werden de volgende vakken van het specifiek gedeelte onderzocht: opvoedkunde, seminarie, stages en verzorging. Het ontbreekt het lerarenteam aan de nodige teamgerichtheid om een coherente en gelijkgerichte visie op de opleiding te ontwikkelen en om de vakken van het specifiek gedeelte op elkaar af te stemmen naar planning, inhoud, werkvormen en evaluatie. Dit leidt tot tekorten in het onderwijsaanbod en het inefficiënt gebruik van onderwijstijd. Beperkingen op het vlak van leermiddelen en infrastructuur zorgen voor een weinig krachtige leeromgeving. Voor opvoedkunde, verzorging en seminarie is de leerlingenevaluatie in onvoldoende mate op de leerplandoelstellingen afgestemd.

Onderwijsaanbod Voor opvoedkunde zijn er tekorten voor 'ontwikkelingspsychologie en (ped)agogisch handelen'. Van alle doelstellingen komt slechts de helft aan bod. De leeftijdsfasen van het lagere schoolkind, de adolescent, de volwassene, de bejaarde alsook de ontwikkeling tijdens de fase van het levenseinde maken geen deel uit van het curriculum. De doelen die wel aan bod komen, krijgen een leerplangerichte invulling. Ze worden voldoende toepassingsgericht benaderd en de aandacht voor het consequent integreren van de stage-ervaringen van de leerlingen is een voorbeeld van goede praktijk. Van de doelen i.v.m. sociale vaardigheden wordt de meerderheid gerealiseerd. Alleen voor de doelen in verband met 'zelfbeeld en persoonlijkheid' zijn er tekorten. Een gebrek aan aangepaste infrastructuur (zie uitrusting) en de grootte van de lesgroepen vormen belemmerende factoren. De leslokalen zijn immers te klein om de verschillende sociale vaardigheden in te oefenen.

De leerplanrealisatie van het vak seminarie heeft een uitgesproken werkveldgericht karakter en biedt de leerlingen waardevolle kansen op een gevarieerde kennismaking met verschillende organisaties en voorzieningen binnen de gezondheids- en welzijnssector. Het knelpunt situeert zich niet in het aanbod maar wel in de aanpak en de verwerking. De projectmatige benadering is nog onvoldoende krachtig en de verwerking van de input situeert zich te eenzijdig op het illustratieve en descriptieve niveau. Het vergelijkend, analyserend en reflecterend niveau krijgt een te smalle invulling. Bovendien liggen er nog tal van kansen open om deze vorm van werkplekleren consequent te verbinden met de leerplanrealisatie van de andere vakken van het specifiek gedeelte. Dit is een gevolg van het feit dat de vakgroep geen globale en geïntegreerde planning heeft ontwikkeld voor

het geheel van de schoolse- en buitenschoolse vorming (zie deskundigheidsbevordering).

De stages worden via de introductiedagen goed voorbereid en krijgen een kwaliteitsvolle en leerplangerichte invulling. Doordat de school kiest voor blokstages biedt ze de leerlingen voldoende kansen om de werkplek in haar complexiteit en diversiteit te verkennen. De stage-opdrachten zijn in overeenstemming met het profiel van de studierichting en de stagedoelstellingen. De feedback van leerlingen, mentoren en stagebegeleiders vormt de basis voor de bijsturing van de opdrachten. In termen van interne kwaliteitszorg is dit een pluspunt. Het is echter een probleem dat slechts een deel van de leraren van het specifiek gedeelte bij de stages betrokken zijn. Dit verzwakt de relatie tussen het werkplekleren en het schools leren. In III, 1 lopen de leerlingen een stage in het basisonderwijs alsook in een woon- en zorgcentrum. Dat de planning van opvoedkunde hier niet voldoende is op afgestemd, wijst op een gebrek aan doortastend overleg op het niveau van de vakgroep. Omdat de stages bovendien erg vroeg in het schooljaar georganiseerd worden, zijn de basisinzichten waarover de leerlingen op dat moment beschikken nog erg beperkt. In III, 2 opteert de school voor twee keuzestages die ingebed zijn in het studiekeuzeproces voor het vervolgonderwijs. Deze stages vormen een meerwaarde in het geheel van de vorming.

Voor verzorging is het curriculum voldoende afgestemd op de doelen in verband met 'visies op gezondheid en welzijn' en 'gezondheids- en welzijnsgerichte vaardigheden en attitudes', maar voor de doelen in verband met EHBO is de onderwijstijd veel te omvangrijk in verhouding tot de leerplanvereisten. De twee andere categorieën van doelstellingen worden in onvoldoende mate gerealiseerd: 'gezondheidsvoorlichting en -opvoeding en gezondheidspromotie' en 'gezondheidszorg en welzijnszorg'. Heel wat doelen komen niet aan bod op het verwerkingsniveau dat in de doelstellingen is ingeschreven. De diepgang en samenhang vertonen ernstige tekorten. De realisatie van de doelen in verband met het verkennen en evalueren van gezondheidsvoorlichting en gezondheidspromotie, de financiering van gezondheid en welzijn voor de individuele burger, het lokaal beleid inzake gezondheid en welzijn en de kwaliteitszorg in instellingen en voorzieningen is ondermaats. Het studiemateriaal is niet geactualiseerd en het is evenmin afgestemd op de evoluties in het werkveld en op de maatschappelijke debatten over sectorgebonden problematieken.

De geïntegreerde proef (GIP) is geënt op de eerste keuzestage en is een mix van groeps- en individuele opdrachten. Het eindwerk is opgebouwd rond een gemeenschappelijke onderzoeksvraag waaraan een waaier aan voorbereidende opdrachten is verbonden. Door de omvang van deze opdrachten overschaduwde de kwantiteit de kwaliteit van de werkstukken en is de studiebelasting nog amper billijk te noemen. Bovendien is de relatie tussen de verzamelde informatie en het eindwerk onvoldoende transparant. Dit geldt ook voor de relatie tussen de stage-ervaringen en de onderzoeksvraag. Omdat de specificiteit van leerlingenstages soms te uiteenlopend is, werken de leerlingen finaal rond een onderzoeksvraag waarin ze zich niet meer herkennen. Dit zet een rem op de motivatie en ondermijnt tot op een zeker niveau het eigenlijke doel van een GIP. Een

ander knelpunt is gerelateerd aan het geïntegreerd karakter van deze eindproef. In de meeste werkstukken is het aandeel van de toegepaste wetenschappen (biologie, chemie en fysica) uiterst gering in vergelijking tot pedagogische en psychologische facetten en gezondheids- en welzijnsaspecten. Het is aan de vakgroep om een concept te ontwikkelen waarin alle vakken van het specifiek gedeelte een herkenbare, leerplan- en integratiegerichte bijdrage leveren.

Uitrusting De infrastructuur en de leermiddelen vertonen ernstige tekorten. Door een chronisch plaatsgebrek zijn er onvoldoende aangepaste en geschikte lokalen voorhanden. Heel wat lessen gaan door in gewone leslokalen die alleen voorzien zijn van een computer en projectiemateriaal. Omwille van de beperkingen van de ICT-infrastructuur en het niet voorhanden zijn van een brede en geactualiseerde opleidingsspecifieke leermiddelencollectie is het allesbehalve evident om met activerende werkvormen aan de slag te gaan. De vakgroep heeft nog niet gezocht naar faciliteiten binnen de context van de stad Kortrijk die deze tekorten kunnen compenseren. De school heeft in overleg met het schoolbestuur en de andere scholen van de scholengemeenschap een masterplan ontwikkeld waar een nieuwe school 'personenzorg' deel van uitmaakt. Daarmee hoopt het beleid een structurele oplossing te kunnen bieden voor de ernstige infrastructurele problemen.

Evaluatiepraktijk De evaluatie van de verschillende opleidingsvakken is om diverse redenen problematisch. Voor opvoedkunde gaat het vooral om het niet evalueren van een behoorlijk aantal doelen (zie onderwijsaanbod). Voor seminarie ontbreekt het aan transparante en leerplangerichte evaluatiecriteria en voor verzorging zijn de evaluatievragen niet afgestemd op het verwerkingsniveau van de doelstellingen: de toets- en examenvragen zijn hoofdzakelijk kennisreproductief, zelfs voor de verzorgende vaardigheden en attitudes.

Voor de stages is de evaluatie voor het volledig studiegebied Personenzorg recent herwerkt. De stagecoördinatoren hebben hierin een sleutelrol vervuld. De criteria zijn transparant en sluiten naadloos aan bij de leerplandoelen. Via de zelfevaluatie en het reflectiedocument worden de leerlingen consequent bij het evaluatieproces betrokken. Voor de GIP zijn er transparante criteria voor de verschillende deelopdrachten. Ook over het gewicht van de deelopdrachten in de totaalscore worden de leerlingen duidelijk geïnformeerd. Het knelpunt situeert zich in het feit dat de evaluatie het niveau van de deelopdrachten niet overstijgt. De vakgroep heeft geen synthetiserende criteria ontwikkeld die gerelateerd zijn aan de kerndoelstellingen van een geïntegreerde proef.

Met uitzondering van het vak toegepaste biologie in III,1 zijn de studieresultaten voor de vakken van het specifiek gedeelte behoorlijk tot goed. Indien er tekorten zijn voor de onderzochte vakken, vallen deze samen met tekorten voor andere vakken. De attestering is gunstig. De participatie aan de vervolgopleiding op het niveau professionele bachelor is opvallend hoger dan het Vlaams gemiddelde. Ook het studiesucces van de leerlingen is hoger dan dat van hun Vlaamse studiegenoten.

Leerbegeleiding De leerbegeleiding omvat een aantal positieve punten. Zowel voor de stages als voor de GIP is de begeleiding kwaliteitsvol. De begeleidingsfrequentie is hoog en er is aandacht voor gerichte feedback tijdens het proces. De stagebegeleiders en de GIP-mentoren nemen hun begeleidingstaak ter harte en getuigen van een leerlingbetrokken houding. Voor het oefenen van de verzorgende vaardigheden alsook voor de seminaries worden de lesgroepen ont dubbeld. Op die manier creëert het beleid optimale begeleidingskansen. Ondanks leraargebonden verschillen is de leerbegeleiding voor de vakken van het specifiek gedeelte globaal genomen nog onvoldoende krachtig. Meer dan eens is het studiemateriaal te weinig gestructureerd en overzichtelijk. Omwille van infrastructurale beperkingen (zie uitrusting) domineert een leraargestuurde aanpak de lespraktijk. Een dergelijke onderwijsstijl belemmert de betrokkenheid van de leerlingen op hun eigen leerproces. Met uitzondering van het vak opvoedkunde is er onvoldoende aandacht voor gerichte en remediërende feedback op toetsen, opdrachten en examens.

Deskundigheidsbevordering Van een traditie in hechte vakgroepwerking is er voor de opleiding Gezondheids- en welzijnswetenschappen geen sprake. Het ontbreekt het lerarenteam aan de nodige teamgerichtheid om een coherente en gelijkgerichte visie op de opleiding te ontwikkelen en om de vakken van het specifiek gedeelte op elkaar af te stemmen naar planning, inhoud, werkvormen en evaluatie. Daarom vertoont het curriculum naast tekorten ook onnodige overlappingen en blijft het steken op het niveau van een losse zandstructuur. Ook de afstemming van het schools curriculum op het werkplekleren is zwak. Voor de stages en de GIP wordt er wel samengewerkt, maar daar is slechts een beperkt aantal leraren van het specifiek gedeelte bij betrokken. Opnieuw worden kansen tot integratie gemist en verliest het curriculum aan kracht en kwaliteit.

3.1.2 Voldoet de school aan de overige erkenningsvoorwaarden?

Het onderzoek naar het voldoen aan de geselecteerde erkenningsvoorwaarden levert het volgende op.

Onderzochte erkenningsvoorwaarde	ja, neen
Leeft de school de bepalingen na over de taalregeling in het onderwijs? (codex secundair, art. 15, 5°)	ja
Neemt de school de reglementering betreffende verlofregeling en aanwending van de schooltijd in acht? (codex secundair, art. 15, 7°)	ja
Heeft de school een beleidscontract of beleidsplan met een centrum voor leerlingenbegeleiding dat minstens de verplichte bepalingen vermeldt? (codex secundair, art. 15, 9° en decreet CLB, art. 39 en 40)	ja

3.2 Respecteert de school de overige reglementering?

Het onderzoek naar het voldoen aan de geselecteerde reglementering levert het volgende op.

Onderzochte regelgeving	ja, neen
Is er een schoolreglement waarin de verplichte bepalingen correct zijn opgenomen? (codex secundair, art. 111 en 112)	ja
• de bijdrageregeling en afwijkingen	ja
• bepalingen in verband met het recht op onderwijs aan huis	ja
• het evaluatiestelsel met inbegrip van de remediëringmaatregelen	ja
• de verhaalmogelijkheden tegen eindbeslissingen van klassenraden over leerlingen	ja
• studie-, orde en tuchtreglement waarbij het studiereglement de grote krachtlijnen van de organisatie van de studies bevat	ja
• engagementsverklaring waarin wederzijdse afspraken worden opgenomen (codex secundair, 110/1 t.e.m. 110/27)	ja
Is het schoolreglement conform het inschrijvingsrecht? (codex secundair, art. 15, 7°)	ja
Informeert de school ouders en leerlingen en personeel over het centrum voor leerlingenbegeleiding waarmee ze samenwerkt? (codex secundair, art. 15, 9° en decreet CLB, art. 33)	ja
Respecteert de voorziene verhaalmogelijkheid de reglementair voorgeschreven procedure? (codex secundair, art. 115, 4)	ja
Respecteert de school voor gewoon secundair onderwijs de reglementaire bepalingen met betrekking tot oriëntering en evaluatie van leerlingen? (codex secundair, art. 254, §1, 256, §1, 1° en BVR van 19-7-2002)	ja
Respecteert de school het minimumlessenrooster? (codex secundair, art. 148-157 en BVR van 19-7-2002)	ja

4 BEWAAKT DE SCHOOL DE EIGEN KWALITEIT?

Het onderzoek naar de kwaliteit en de kwaliteitsbewaking van de geselecteerde procesindicatoren of procesvariabelen levert het volgende op.

4.1 Professionalisering

4.1.1 Aanvangsbegeleiding

De vaststellingen wijzen op redelijke tot sterke aandacht voor doelgerichtheid, ondersteuning, doeltreffendheid, ontwikkeling.

Motivering

De aanvangsbegeleiding is degelijk uitgebouwd. In overleg met de schoolleiding behoort deze begeleiding tot het takenpakket van de 4 coördinatoren. Het coördinatorenteam heeft een jaarprogramma uitgewerkt dat deels gebaseerd is op een vroeger uitgebouwd traject voor aanvangsbegeleiding. Dit programma biedt een kwaliteitsvolle initiatie in nagenoeg alle facetten van het schoolleven en het leraarschap. Het programma is gefaseerd en heeft daarbij aandacht voor prioriteiten. Hoewel het programma strikt gezien over een schooljaar is uitgebouwd, doen heel wat nieuwe leraren nog af en toe een beroep op de knowhow van de aanvangsbegeleiders.

De aanvangsbegeleiding is een dynamisch gegeven. Dit betekent onder meer dat er bij het einde van sommige sessies, maar vooral bij het einde van het traject/schooljaar, voldoende aandacht gaat naar evaluatie. Dit resulteert, indien nodig, in een bijsturing van de vormingsprogramma's.

De aanvangsbegeleiding speelt gedifferentieerd in op de noden van zowel beginnende als ervaren leraren, die veelal via reffectatie de school binnenkomen. De schoolleiding en het coördinatieteam willen uitdrukkelijk evolueren naar een gedifferentieerd leertraject dat inspeelt op de specifieke wensen en noden van elke beginnende leraar. Deze benadering wordt als gunstig ervaren.

Naast het programma aanvangsbegeleiding is er ook het initiatief van een peter of meter voor elke nieuwe leraar. Het peter- of meterschap wordt veelal behartigd door een ervaren vakcollega. Uit gesprek blijkt dat dit initiatief waardevol is. Zo wordt de lesobservatie door een peter of meter met aansluitend feedback als heel leerrijk beschouwd.

Zowel de schoolleiding als het coördinatieteam onderstrepen de strikte scheiding tussen de geboden ondersteuning en de evaluatie. De nieuwe leraren ervaren de schoolleiding als toegankelijk. Ze is onder meer attent voor een haalbare taaklast.

Uit gesprek met nieuwe leraren, zowel beginnende als ervaren, blijkt een ruime tevredenheid over het geheel van de aanvangsbegeleiding. Zij onderstrepen ook de meerwaarde van het peter- en meterschap, maar vinden ook de talrijke informele gesprekken van groot belang. De collegiale en amicale sfeer draagt evenzeer bij tot het welbevinden van de nieuwe leraren.

4.1.2 Deskundigheidsbevordering

De vaststellingen wijzen op redelijke tot sterke aandacht voor doelgerichtheid, ondersteuning, ontwikkeling.

Motivering

De coördinatie van de deskundigheidsbevordering gebeurt op grond van een doelgericht nascholingsplan. Het plan is opgemaakt voor alle scholen van het schoolbestuur. Op die manier wil het schoolbestuur de deskundigheidsbevordering aansturen in de ontwikkeling naar een gelijkgerichte visie en samenwerking verbonden aan de herschikking van het studieaanbod op de verschillende campussen. In de uitvoering van het plan is voldoende ruimte voor campusgebonden accenten.

De deskundigheidsbevordering is op drie niveaus uitgewerkt. De doelgerichte behoeftepeiling en de jaarlijkse bepaling van prioriteiten gebeuren op het niveau van de school, de vakgroep en het individu. De prioriteitenbepaling op schoolniveau sluit aan bij de pijlers van het pedagogisch project en de operationalisering ervan in het schoolwerkplan. Op vakniveau is er een leidraad voor vakgroepwerking. Daarin wordt de vakgroep zelf verantwoordelijk gesteld voor prioriteitenbepaling en deelname aan nascholing afgestemd op recente ontwikkelingen en het nascholingsaanbod. Op het niveau van het individu wil de school de prioriteitenbepaling en de deelname aan nascholing koppelen aan functionerings- en evaluatiegesprekken. Dit is nog niet operationeel, omdat de functieomschrijvingen nog maar pas herschreven zijn in de context van de reorganisatie en de samenhang tussen alle scholen van het schoolbestuur.

Duidelijke richtlijnen in het nascholingsplan, de functie van een nascholingscoördinator en verschillende beleidsdocumenten ondersteunen de organisatie van de deskundigheidsbevordering. Er is voldoende communicatie over het aanbod van externe en interne nascholing. Voor de prioriteiten op schoolniveau wordt gezocht naar nascholing op maat. Coördinatoren en werkgroepverantwoordelijken volgen geregeld nascholing in het kader van hun opdracht en de operationalisering van het schoolwerkplan. Het is de bedoeling dat zij de verworven deskundigheid op termijn aan alle betrokkenen doorgeven. Op vakniveau wordt de nascholing veelal bepaald door het beschikbare aanbod en extern opgelegde vernieuwingen (bijv. nieuwe leerplannen, leerboeken of werkvormen). Een aanvraag tot nascholing moet steeds gemotiveerd worden. De school ondersteunt de deelname organisatorisch en financieel. Ze overschrijdt daarbij de ontvangen nascholingsgelden. Er zijn duidelijke richtlijnen voor de evaluatie van gevolgde nascholing. Implementatie en multiplicatie worden aangestuurd, maar niet voor alle niveaus strikt opgevolgd.

De doeltreffendheid van de professionalisering varieert naargelang van de aard van de nascholing. Op vakniveau is die sterk afhankelijk van de kwaliteit van de vakgroepwerking (zie rubriek 3.1.1). De schoolleiding volgt de implementatie en multiplicatie van gevolgde nascholing veeleer situationeel dan wel systematisch op. Waar de vakgroep leerplangericht samenwerkt, is de nascholing doelgericht afgestemd op de behoeften en ondersteunt ze de leerplanrealisatie. Uit het erkenningsonderzoek blijkt echter dat niet alle vakgroepen goed functioneren en dat de deelname aan nascholing hoofdzakelijk individueel bepaald is. De implementatie van nascholing verbonden aan de prioriteiten op schoolniveau en het schoolwerkplan wordt strikter opgevolgd. Dit gebeurt vooral via de operationalisering van doelstellingen en actiepunten in de verschillende werkgroepen. Daar is ook meer aandacht voor reflectie en zelfevaluatie. De relatie tussen de prioritaire nascholing op schoolniveau en de nascholing op vakniveau in het teken van het veranderingsproces staat nog niet op punt. Op het niveau van de vakken en van de individuele leraren wordt weinig algemeen pedagogische nascholing gevolgd. Dit wordt enigszins gecompenseerd door enkele algemeen pedagogische nascholingsthema's op schoolniveau.

Het nascholingsbeleid is duidelijk gericht op ontwikkelingsdynamiek. De meeste nascholingsprioriteiten kaderen in het veranderingsproces verbonden aan het vernieuwd pedagogisch project van alle scholen van het schoolbestuur (bijv. werken in teamverband, competentiegericht onderwijs, integratie ICT, organisatie

van leef- en leezorg, enz.). De meeste personeelsleden staan open voor deze ontwikkeling, maar de realisatie ervan op vak- en klasniveau vormt een grote uitdaging.

4.2 Welzijn

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

4.3 Begeleiding

4.3.1 Leerbegeleiding

De school staat voor de kwaliteitsbewaking van deze variabele aan het begin van een ontwikkelingsproces.

Motivering

De school schreef haar visie op leerbegeleiding niet uit. Ze bracht wel haar werkwijze en het gehanteerde instrumentarium in een gelaagde leerpiramide bij elkaar. Daaruit blijkt, dat ze haar aanpak verbindt met het beleid voor gelijke onderwijskansen (GOK) en voor geïntegreerd onderwijs (GON), terwijl ze het referentiekader van de vakoverschrijdende eindtermen voor leren leren niet doelgericht linkt aan de begeleidingsinitiatieven. Hierdoor laat de school kansen liggen om voor haar leerbegeleiding een graadgebonden en consecutief opgebouwd traject aan haar leerlingen aan te bieden. Bovendien blijkt, dat de initiatieven niet enkel een overwegend curatief karakter vertonen, maar ze ook aan orde- en tuchtmaatregelen worden gekoppeld.

De school zette een structuur op die een aantal aspecten van het zorgbeleid kadert en die het leren leren dient te ondersteunen. Op structureel vlak zijn de klassenraad, de klassenleerkrachten en de vakleerkrachten de spil in de leerbegeleiding, terwijl de leercoach de hele aanpak coördineert. In het elektronisch leerlingvolgsysteem worden alle gegevens geïnventariseerd. Het systeem bevat informatie over de resultaten en de begeleiding van de leerlingen. Hierin worden zowel negatieve vaststellingen genoteerd als voorstellen tot remediëring en soms individuele resultaten. Een meer efficiënt en dus meer leerprocesgericht gebruik van dit systeem zou het opvolgen van de individuele leerontwikkeling ongetwijfeld optimaliseren.

Voor de brede basiszorg zijn de vakleerkrachten en de klassenleerkrachten de sleutelfiguren. Hun rol bestaat in een gerichte opvolging van de toevertrouwde leerlingen. Bij detectie van problemen spreken zij de leerlingen daarop aan, maar de verdere opvolging bestaat veeleer uit een sanctionerende aanpak met gradatie van nota's in de agenda, over opdrachtenstudie op zaterdagvoormiddag of strafstudie tot tuchtmaatregelen.

Op het niveau van de verhoogde zorg wordt er naast begeleidende ordemaatregelen voor problematische leerattitudes vooral op preventieve maatregelen ingezet. Voor de leerlingen met een geattesteerde leerstoornis zijn er engagementsverklaringen waarin de nodige sticordi-maatregelen en de rol van de betrokken partijen vermeld staan. Ouders en leerlingen kunnen de leercoaches ook aanspreken voor individuele leercoaching. Op aanvraag kunnen leerlingen aan de begeleidlerenklas participeren. Het gaat om een groep van maximum 15 leerlingen die viermaal per week na de lessen worden opgevangen. Daarnaast worden voor zeven domeinvakken remediëringslessen georganiseerd, waarnaar leerlingen op verzoek van de klassenraad doorverwezen worden. Ten slotte wordt in het klasuurtje van de eerste en tweede graad een cursus leren leren aangeboden. Deze cursus heeft een preventieve invulling en is vooral gericht op de ontwikkeling van planningsvaardigheden en op het leren memoriseren van leerstof. Regulerende vaardigheden en probleemoplossend leren maken geen deel uit van deze strategie.

Op het niveau van de uitgebreide zorg investeert de school in geïntegreerd onderwijs. Daarnaast zijn er begeleidingscontracten voor leerlingen met problematische leerattitudes. Verder worden leerlingen doorverwezen naar het CLB of wordt externe leerbegeleiding geadviseerd of wordt een officiële waarschuwing uitgesproken.

Het laatste niveau heeft betrekking op school op maat, wat betekent dat leerlingen naar een andere school worden doorverwezen. M.a.w. van leerbegeleiding is hier geen sprake meer.

Leraarafhankelijk is er op klasniveau aandacht voor leerbegeleiding en in geringe mate voor leerstrategieën met betrekking tot het vak. Vooral in de eerste graad is er gerichte aandacht voor leren leren. Er zijn binnen de vakgroepen maar weinig afspraken over een uniforme aanpak voor bijv. het gebruik van activerende werkvormen. In de tweede graad wordt het planmatig leren in pav bevorderd door het toepassen van de OVUR-procedure en in de studierichting Sociale en technische wetenschappen door de integrale opdrachten. Vooral in de grote klasgroepen en in de kleine leslokalen overheerst het leraargestuurd onderwijsproces en is binnenklasdifferentiatie een sporadisch toegepaste werkvorm.

Ter ondersteuning van het leren leren investeren sommige vakgroepen en/of leraren te weinig in het selecteren en opmaken van gestructureerd studiemateriaal en in het formuleren van doeltreffende en realiteitsgetrouwe opdrachten. De vele en terugkerende tekorten voor sommige vakken tonen aan dat leraren nog onvoldoende reflecteren over een meer leerlinggerichte invulling van het onderwijs- en leerproces. Op die manier gaan kansen voor een preventieve leerbegeleiding verloren. Daarnaast worden voorbeelden van goede praktijk onvoldoende gemultipliceerd. De leerbegeleiding wordt beleidsmatig op klas- en vakniveau in onvoldoende mate opgevolgd.

4.4 Evaluatie

4.4.1 Evaluatiepraktijk

De school staat voor de kwaliteitsbewaking van deze variabele aan het begin van een ontwikkelingsproces.

Motivering

De school heeft een evaluatiesysteem dat gedifferentieerd is naargelang van de graad en de onderwijsvorm. In de B-stroom kiest zij voor gespreide evaluatie. In het eerste leerjaar van de tweede graad bso is de evaluatie gespreid gecombineerd met een beperkt aantal examens. In de andere structuuronderdelen zijn er trimestrieel of semestrieel examens afhankelijk van graad en/of studiegebied. Ook de verhouding tussen dagwerk en examen ligt vast met een toenemend gewicht voor de examens in de hogere leerjaren. In het systeem van de gespreide evaluatie zijn er per vak vaste verhoudingen tussen grote en kleine toetsen, taken en attitudes. De grote toetsen worden gegeven als een leerstofonderdeel afgewerkt is en zijn een soort examen zonder die term te noemen. Hun aantal per vak is vastgelegd. Voor een aantal vakken liggen gewichten vast tussen leerplancomponenten (bijv. talen, PAV, techniek).

Achter dit complex maar transparant en adaptief evaluatieconcept zit ongetwijfeld een visie, maar die is niet expliciet uitgeschreven. Over inhoudelijke aspecten zoals validiteit ten aanzien van de leerplannen, de kwaliteit van de vraagstelling, de functie van evaluatie als indicator voor bijsturing van leer- en onderwijsproces bestaan geen schoolbrede afspraken. Evaluatie is een aandachtspunt in de leidraad voor de vakgroepwerking die op schoolniveau werd uitgewerkt, maar de invulling ervan op vakniveau is veeleer bescheiden. In de meeste doorgelichte vakken beperken de vakafspraken zich tot organisatorische aspecten van de evaluatiepraktijk. De validiteit van de evaluatie is geen prioritair thema. Dat dit een werkpunt is, blijkt nochtans uit de beperkte afstemming van de evaluatie op de leerplandoelen in een aantal doorgelichte vakken en studiegebieden (zie 3.1.1. verslagen erkenningsonderzoek). De meeste vakgroepen grijpen de evaluatiegegevens evenmin aan om de eigen onderwijs- en evaluatiepraktijk kritisch onder de loep te nemen.

De school probeert de evaluatie voor dagwerk evenwichtig te spreiden aan de hand van een toetsenkalender. Het gebruik van de kalender wordt opgevolgd door interne begeleiders. Voor de geïntegreerde proef (GIP) werkt de school met een algemene handleiding voor leerlingen en studierichtingspecifieke afspraken. Daarin worden richtlijnen m.b.t. vorm en inhoud geformuleerd. Sommige handleidingen bevatten een transparante puntenverdeling, andere dan weer niet. Het gebruik van beoordelingscriteria is eveneens afhankelijk van de studierichting, maar is zeker nog niet ingeburgerd. De relevantie van de criteria verschilt naargelang van de studierichting. De GIP-opdrachten zijn doorgaans duidelijk geformuleerd en zijn representatief voor het studierichtingsprofiel. Het integratief karakter kan evenwel versterkt worden. De opdrachten voor de componenten hebben een onderling verband, maar zijn niet organisch geïntegreerd tot een geheel. De evaluatie ervan brengt onvoldoende de competentie van de leerling in kaart om de verschillende deelcomponenten te integreren tot een samenhangend geheel. Aan de eigenlijke deliberatie gaat een GIP-deliberatie vooraf. De GIP is een doorslaggevend element bij de eindbeslissing.

Een verslag over werkplekleren / stage is geïntegreerd in de GIP. Hierbij zijn er ook studierichtingsgebonden verschillen in de transparantie van de evaluatie en het gebruik van criteria. De leerlingen worden bij de evaluatie betrokken aan de hand van instrumenten die de leerlingen uitnodigen tot zelfreflectie. Zij worden in sommige studiegebieden ook door de leraren gevraagd om de opdrachten en de gehanteerde criteria te beoordelen met het oog op eventuele bijstellingen.

Een aantal leer- en leefattitudes worden in het maandelijks dagwerkrapport beoordeeld per vak op een +/- schaal. Vakspecifieke attitudes vormen een onderdeel van de evaluatie in sommige vakken en studiegebieden. Die worden over het algemeen onderbouwd met criteria waarvan de formulering studierichtingsafhankelijk varieert van duidelijk en concreet tot vaag en algemeen. Niet in alle studierichtingen wordt het aanleren van de beoordeelde attitudes systematisch geïntegreerd in het onderwijsproces.

De algemene principes, de werkwijze en de procedures van de deliberatiepraktijk worden op niveau van de Leielandscholen gedefinieerd. Daaraan is een matrix gekoppeld met criteria voor mogelijke attesteringen en haalbare overgangen. Sommige criteria en daaraan gekoppelde oriënteringen roepen echter vragen op. Bijkomende proeven worden in de matrix nog aangegeven als een legitieme eindbeslissing (vooral in de derde graad). De school maakt echter niet vaak gebruik van deze mogelijkheid en past de regelgeving doorgaans correct toe.

Uitgangspunt van de delibererende klassenraden is een prospectieve deliberatievraag. De school kan positieve attesteringscijfers voorleggen. Het aantal A-attesten ligt over het algemeen hoger dan de Vlaamse referentiegegevens. Eindbeslissingen worden gebaseerd op het volledig pedagogisch dossier van de leerling, maar daaruit worden weinig elementen gebruikt om B- en C-attesten op maat van de leerling te onderbouwen. In de notulen en individuele synthesefiches worden overwegend standaardformuleringen gebruikt en verwijzingen naar de deliberatiecriteria van de Leielandscholen. B- en C-attesten worden te eenzijdig gemotiveerd vanuit de studieresultaten zonder inhoudelijke analyse. In de meeste gevallen wordt een oriënteringsadvies geformuleerd.

De school maakt gebruik van het systeem van vakantietaken en waarschuwingen om tekorten te remediëren en de slaagkansen in het volgend leerjaar te bevorderen. Aan de leerlingen met een waarschuwing wordt een engagementsverklaring gevraagd en de betrokken leraar biedt een remediëringstraject aan. De school volgt de effecten van het waarschuwingssysteem op en komt daarbij tot de vaststelling dat ze zelden het beoogde effect sorteren.

De school houdt gegevens bij van de leerprestaties waarbij lage klasgemiddelden gemarkeerd worden. Bij opvallend lage gemiddelden wordt verantwoording gevraagd aan de betrokken leraar. De resultaten worden over het algemeen op vakniveau nog te weinig geanalyseerd met het oog op bijstellingen van de eigen onderwijs- en evaluatiepraktijk.

Een werkgroep evaluatie was tot voor enkele jaren actief. Structurele en infrastructurele ontwikkelingen eisten de aandacht op zodat het denkproces over evaluatie tot stilstand kwam. In het kader van de veranderende structuur op niveau van de Leielandscholen is de intentie om de evaluatie in de verschillende scholen te stroomlijnen. Het Sint-Niklaasinstituut bereidt zich hierop voor door de eigen evaluatiepraktijk in kaart te brengen. Deze oefening zit nog in de beginfase.

4.4.2 Rapporteringspraktijk

De vaststellingen wijzen op redelijke tot sterke aandacht voor ondersteuning.

Motivering

De school werkt met verschillende soorten rapporten: een dagwerkrapport, een semester- of trimesterrapport en een jaarrapport. Daarin wordt uitvoerig kwantitatief gerapporteerd met voor talen een onderverdeling tussen kennis en vaardigheden.

Het maandelijks dagwerkrapport bevat de toetsresultaten en een beoordeling van vier attitudes. Er is ruimte voor commentaar, maar die bevat zelden een diagnostische en leerbevorderende analyse. De rapportering over de examens is enkel cijfermatig met een situering in het klasprofiel.

De leerlingen krijgen een apart attituderapport met een beoordeling van zeven attitudes op een schaal van vier en een toelichting op basis van de klassenraad. Over hun resultaten voor gespreide evaluatie worden zij geïnformeerd in een aangroeirapport.

Over de GIP wordt gerapporteerd via 3 kanalen: een logboek en een apart GIP-rapport bij het dagwerkrapport en het jaarrapport. Ook voor de stages en de integrale opdrachten is er een aparte rapportering.

Ouders kunnen de scores raadplegen op het digitaal platform van de school. Geregeld worden zij uitgenodigd voor een oudercontact en worden zij geïnformeerd via agenda of brief.

5 ALGEMEEN BELEID VAN DE SCHOOL

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

Het algemeen beleid van de school is in grote mate georiënteerd op de reorganisatie van het scholenbeleid op het niveau van het schoolbestuur. Het schoolbestuur wil het studietoeraanbod van zijn scholen rationaliseren. Daaraan zijn een herschikking van het onderwisaanbod per campus, een masterplan met nieuwbouw en renovatie en de operationalisering van een gemeenschappelijke visie (pedagogisch project) verbonden. In deze context worden het algemeen beleid, het personeelsbeleid, het financieel en materieel beleid en het onderwijskundig beleid in alle scholen van het schoolbestuur op elkaar afgestemd.

Het organogram van de school is op basis van deze herstructurering hertekend. De directieleden werken intern volgens een duidelijke taakverdeling, maar profileren zich in het beleid en de communicatie als één team. Ze worden voor beleidsvoorbereidende en beleidsuitvoerende zaken ondersteund door coördinatoren, begeleiders en werkgroepen. De werking van de coördinatoren en de begeleiders wordt organisatorisch gefaciliteerd met uren die geen lessen zijn. Hun taken en verantwoordelijkheden zijn duidelijk uitgeschreven in functieprofielen. Zij zijn medeverantwoordelijk voor de operationalisering van het vernieuwd pedagogisch project en het daaraan verbonden schoolwerkplan. Tegelijk coördineren ze samen met het directieteam verschillende onderdelen van de schoolwerking.

De intensiteit waarmee het veranderingsproces wordt voorbereid en geoperationaliseerd, belemmert op dit moment een efficiënte opvolging van de onderwijskundige processen op school- en vakniveau. Het beleid slaagt er wel in de schoolwerking degelijk te organiseren met zorg voor een bevorderend leer- en leefklimaat.

Het algemeen beleid vertrekt vanuit een centraal uitgeschreven visie (pedagogisch project) op het niveau van het schoolbestuur. De visie is in overleg tot stand gekomen. Ze is geconcretiseerd in doelstellingen op het niveau van de leerlingen en op het niveau van de school. Voor wat het onderwijsluik betreft wordt ze geoperationaliseerd in schoolwerkplannen voor de studiegebieden Personenzorg en Voeding (de twee pijlers van het studietoeraanbod van de school). De operationalisering van de andere luiken gebeurt via werkgroepen (o.a. 'sterk in opvoeding' en 'dynamiek door teamwork'). Het hele veranderingsproces wordt strategisch aangepakt met aandacht voor prioriteiten op korte en lange termijn en bekommernis om draagvlak en aanvaarding van alle betrokkenen.

De onderwijskundige processen (bijv. leerplanrealisatie, leerbegeleiding, leerlingenevaluatie) worden niet voor alle onderdelen voldoende aangestuurd vanuit een duidelijke en gedragen visie en een daaraan verbonden uitvoeringsstrategie. De nadruk ligt er veeleer op organisatie en concrete acties. Dit heeft voor gevolg dat de doelgerichtheid en doeltreffendheid van deze processen niet voor alle onderdelen gewaarborgd zijn. Het directieteam is zich bewust van de meeste zwakke of minder sterke punten. Op termijn wil het alle onderwijskundige processen opnemen in de vernieuwde visie en implementatiestrategie.

Het talenbeleid is voornamelijk geënt op het gelijke onderwijskansenbeleid. Daaruit is eertijds een werkgroep talenbeleid opgericht die vanuit een visietekst werkt rond een aantal doelstellingen en actiepunten. De werkgroep is uitsluitend samengesteld uit taalleraren en slaagt er voorlopig niet in die te verruimen met andere vakleraren. In de school zijn er verschillende acties rond talenbeleid. Sommige daarvan zijn origineel en inspirerend. De acties zijn evenwel onvoldoende verankerd. Ze mikken telkens op de hele school. Ze zijn onvoldoende gedifferentieerd op maat van de verschillende graden en onderwijsvormen. De werkgroep hoopt op meer slagkracht en rendement door bij een herstart uitdrukkelijker te focussen op de leerlingen van de eerste graad en van daaruit strategisch te verruimen naar de bovenbouw.

De participatiestructuur is opgenomen in het organogram van de school. De wettelijke participatie- en overlegorganen zijn conform de regelgeving samengesteld en dragen volgens hun bevoegdheden bij aan de participatieve besluitvorming. De kwaliteitsraad is een essentieel participatieorgaan voor de schoolorganisatie, de schoolwerking en de realisatie van het vernieuwd pedagogisch project. In de raad zijn coördinatoren, verantwoordelijken, ondersteunend en onderwijzend personeel representatief vertegenwoordigd. De werking verloopt doelgericht in samenhang met de andere overlegorganen en de werkgroepen.

Naast de participatie- en overlegorganen die gericht zijn op alle onderdelen van het schoolbeleid en de schoolorganisatie, zijn de leerlingenraad en de ouderraad veeleer georiënteerd op participatie in acties die het dagelijkse schoolleven en het welbevinden aanbelangen.

Er wordt bewust over gewaakt dat alle participatie- en overlegorganen en de werkgroepen complementair functioneren. Het geheel leidt tot een daadwerkelijke participatieve besluitvorming.

De herstructurering en de operationalisering van het vernieuwd pedagogisch project gaan gepaard met een meer systematische aanpak van kwaliteitszorg. Zo goed als alle acties op beleidsniveau en in de werkgroepen zijn bepaald op grond van gegevensverzameling, sterkt-zwakke analyse en prioriteitenbepaling. De school is daarvoor op zoek gegaan naar een passend kwaliteitszorgsysteem en past dit systematisch voor alle onderdelen van het veranderingsproces toe.

Voor de onderwijskundige processen en de vakgroepwerking verlopen opvolging en zelfevaluatie minder gestructureerd en overwegend situationeel. In vele onderdelen is er wel aandacht voor reflectie en bijsturing, maar die zijn nog te veel gebaseerd op de eigen perceptie van onderwijskwaliteit en onvoldoende op objectieve referentiekaders.

6 STERKTES EN ZWAKTES VAN DE SCHOOL

6.1 Wat doet de school goed?

Wat betreft de erkenningsvoorwaarden

- De stages en het werkplekleren in het tso derde graad Gezondheids- en welzijnswetenschappen.

Wat betreft de kwaliteit/kwaliteitsbewaking van de processen

- De gedifferentieerde aanpak van de aanvangsbegeleiding.
- De doelgerichte professionalisering op schoolniveau.
- De aansturing van de vakgroepwerking.
- De schoolbetrokkenheid van de meeste personeelsleden.
- De brede en harmonische vorming.
- De zorg voor een positief leef- en leerklimaat.

Wat betreft het algemeen beleid

- De visieontwikkeling m.b.t. de herstructurering van de schoolorganisatie.
- De participatieve besluitvorming.
- De gecoördineerde aanpak van het herstructureringsproces.

6.2 Wat kan de school verbeteren?

Wat betreft de kwaliteit/kwaliteitsbewaking van de processen

- De doelgerichtheid en doeltreffendheid van de vakgroepwerking in sommige vakgroepen.
- De progressieve opbouw van de leerbegeleiding met inbegrip van leren leren.
- De afstemming van de leerlingenevaluatie op de leerplandoelen.
- De formulering van de mogelijkheid tot uitgestelde beslissingen in de derde graad in de deliberatiecriteria en in het schoolreglement.
- De motivering van de B- en C-attesten.
- De rapportcommentaren.
- De infrastructuur en het daaraan verbonden materieel comfort voor de leerplanrealisatie.
- De integratie van ICT in het onderwijsproces.

Wat betreft het algemeen beleid

- De opvolging van de onderwijskundige processen op vakniveau.

6.3 Wat moet de school verbeteren?

Wat betreft de erkenningsvoorwaarden

- De leerplanrealisatie voor maatschappelijke vorming in het bso derde graad Restaurant en keuken.
- De leerplanrealisatie voor het beroepenveld Verzorging-voeding in het beroepsvoorbereidend leerjaar Kantoor-verkoop - Verzorging-voeding.
- De leerplanrealisatie voor technische en praktische vakken hotel in het specifiek gedeelte in het bso tweede graad Restaurant en keuken.
- De leerplanrealisatie voor technische en praktische vakken hotel in het specifiek gedeelte in het bso derde graad Restaurant en keuken.
- De leerplanrealisatie voor het specifiek gedeelte in het tso derde graad Gezondheids- en welzijnswetenschappen.

7 ADVIES EN REGELING VOOR HET VERVOLG

7.1 Onderwijsdoelstellingen: advies en regeling voor het vervolg

In uitvoering van het decreet betreffende de kwaliteit van onderwijs van 8 mei 2009 is het advies voor de erkenningsvoorwaarde 'voldoen aan de onderwijsdoelstellingen':

BEPERKT GUNSTIG

omwille van het onvoldoende realiseren van de leerplandoelstellingen voor

Structuuronderdeel	Basisvorming	Specifiek gedeelte
Graad 1 Kantoor en verkoop - Verzorging-voeding		X
Graad 2 BSO Restaurant en keuken		X
Graad 3 BSO Restaurant en keuken	X	X
Graad 3 TSO Gezondheids- en welzijnswetenschappen		X

Om deze tekorten op te volgen voert de onderwijsinspectie vanaf 01-12-2015 opnieuw een controle uit.

7.2 Overige erkenningsvoorwaarden: advies en regeling voor het vervolg

In uitvoering van het decreet betreffende de kwaliteit van onderwijs van 8 mei 2009 is het advies voor de overige erkenningsvoorwaarden:

GUNSTIG

Namens het inspectieteam	Voor kennisname
Marc D'hoop de inspecteur-verslaggever	Naam: het bestuur of zijn gemandateerde
Datum van verzending aan de directie en het bestuur van de instelling	