



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 KOGKA 7 te Geel

Hoofdstructuur so

	Pedagogische eenheid	116855-116871-123687
	Instellingsnummer	123687
	Instelling	KOGKA 7
directeur		Marc S'JEGERS
adres		Technische-Schoolstraat 52 - 2440 GEEL
telefoon		014-57.85.50
fax		014-57.85.51
e-mail		sintjozefinstituut@kogeke.be
website/URL		http://www.sjgeel.be
	Bestuur van de instelling	61523 - K.O. Geel-Kasterlee (KOGKA) te GEEL
adres		Technische-Schoolstraat 52 - 2440 GEEL
	Scholengemeenschap	111534 - SGKSO KOGKA te GEEL
adres		Technische-Schoolstraat 52 - 2440 GEEL
	CLB	114975 - Vrij CLB Kempen te TURNHOUT
adres		Korte Begijnenstraat 18 - 2300 TURNHOUT
	Dagen van het doorlichtingsbezoek	19/03/2012, 20/03/2012, 21/03/2012, 22/03/2012, 23/03/2012
	Einddatum van het doorlichtingsbezoek	23/03/2012
	Datum bespreking verslag met de instelling	19/04/2012
	Samenstelling inspectieteam	
	Inspecteur-verslaggever	Marie-Rose Van Nooten
	Teamleden	Monique Van der Straeten Chris Van Woensel William Vroonen
	Deskundige(n) behorend tot de administratie	nihil
	Externe deskundige(n)	nihil

INHOUDSOPGAVE

INLEIDING	3
1. SAMENVATTING	5
2. FOCUS VAN DE DOORLICHTING	6
2.1 Structuuronderdelen/vakken in de focus	6
2.2 Procesindicatoren of -variabelen in de focus	6
3. VOLDOET DE SCHOOL AAN DE ERKENNINGSVOORWAARDEN?	7
3.1 Structuuronderdeel: Restaurant en keuken in de tweede en derde graad bso	7
3.2 Structuuronderdeel: Banketbakkerij en chocoladebewerking, specialisatiejaar in de derde graad bso.....	9
3.3 Specifieke gedeelte: Engels in Restaurant en keuken in de derde graad bso	11
3.4 Basisvorming: Frans in Restaurant en keuken in de tweede en derde graad bso ...	12
3.5 Basisvorming: Project algemene vakken (pav) in de tweede en derde graad en in het specialisatiejaar bso van de studierichtingen Restaurant en keuken, Banketbakkerij en chocoladebewerking	13
4. BEWAAKT DE SCHOOL DE EIGEN KWALITEIT?	15
4.1 Professionalisering	15
4.2 Evaluatie	18
5. ALGEMEEN BELEID VAN DE SCHOOL	20
6. STERKTES EN ZWAKTES VAN DE SCHOOL	22
6.1 Wat doet de school goed?	22
6.2 Wat kan de school verbeteren?	22
6.3 Wat moet de school verbeteren?	22
7. ADVIES.....	23
8. REGELING VOOR HET VERVOLG	23

INLEIDING

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Het resultaat van de doorlichting is het doorlichtingsverslag.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

De instelling mag het verslag niet gebruiken voor publicitaire doeleinden.

Meer informatie?

www.onderwijsinspectie.be en www.doorlichtingsverslagen.be

1. SAMENVATTING

Hoewel de school aangeeft uniformiteit na te streven is er nog een weg te gaan op het vlak van gelijkgerichtheid in de leerplanrealisatie, de evaluatie en de vakgroepwerking. De scholengemeenschap (SG) KOGEKA (Katholiek Onderwijs Geel-Kasterlee) bestaat uit de KOGEKA-stichting voor o.a. het beheer van de eigendommen en de vzw KOGEKA. De SG wordt geleid door één schoolbestuur en telt zes vestigingsplaatsen: het Sint-Aloysiusinstituut (SAG), 't Peperstraatje (PEP), het Sint-Dimpnacollege, het Sint-Maria-Instituut, het Sint-Jozefinstituut en het Sancta Maria Instituut (SMK). Dit verslag handelt over de bovenbouw van de campus Sint-Jozefinstituut, verbonden aan de administratieve scholen KOGEKA 2, 4 en 7. De eerste graad wordt niet opgenomen in de doorlichting. Het studietoerbod is onderverdeeld in de departementen Hout-bouw, Landbouw, Mechanica-elektriciteit en Voeding. De SG KOGEKA stuurt de algemene diensten aan zoals o.a. aankoop, financiën, ICT, personeel, preventie, secretariaat en technische bijstand. Het schoolbestuur, de officiële schooldirecteurs (waaronder de algemene directeur van de campus) hebben aangegeven een pedagogisch geheel te vormen, o.a. door het aanbod van de complementaire vakken op elkaar af te stemmen en een gemeenschappelijk schoolreglement te gebruiken. Sinds de herstructurering heeft de campus een gezamenlijk opvoedingsproject uitgewerkt, gebaseerd op kwaliteitsonderwijs, levensecht onderwijs, welbevinden en de betrokkenheid van leerlingen en personeel.

De school telt zeer weinig leerlingen van allochtone herkomst of met een thuistaal anders dan Nederlands.

Het erkenningsonderzoek gebeurde op basis van de vakken Engels, Frans, project algemene vakken (pav) en vakken van het specifieke gedeelte in de studierichtingen Restaurant en Keuken en Banketbakkerij-chocoladebewerking. De leerplanrealisatie voldoet niet voor Engels in de studierichting Restaurant en Keuken in de derde graad bso en voor TV/PV stage in de studierichting Banketbakkerij-chocoladebewerking in de derde graad bso. In de overige doorgelichte vakken/studierichtingen worden de leerplandoelstellingen en/of vakgebonden eindtermen in voldoende mate gerealiseerd, maar kan het leerrendement nog worden verhoogd.

Het onderzoek naar de aanvangsbegeleiding, de deskundigheidsbegeleiding, de evaluatie- en rapporteringspraktijk en de leerbegeleiding toont aan dat de visie, de aansturing en de opvolging door het schoolbeleid ontbreekt. Het aanbod en de vraag vanuit de scholengemeenschap wat de nascholing betreft, wordt volop gevolgd vanuit de vraaggestuurde plaatselijke organisatie van een breed aanbod.

De kwaliteitszorg is momenteel onvoldoende zichtbaar. De werking van vak- en werkgroepen wordt nog niet vanuit de toepassing van de PDCA-cirkel bekeken, zoals de scholengemeenschap stelt. De aansturing en werking van sommige vakgroepen is voor verbetering vatbaar.

De conclusie voor de drie onderzoeksvragen die in het kwaliteitsdecreet centraal staan leidt tot een beperkt gunstig advies. Het erkenningsonderzoek wijst uit dat niet alle leerplandoelstellingen bereikt worden. Het kwaliteitsonderzoek toont aan dat de school er niet toe komt om de kwaliteit van haar processen te onderzoeken en te bewaken. Het onderzoek naar het algemeen beleid geeft aan dat de school onvoldoende beleidskracht toont om haar werking kwaliteitsvol in te vullen.

2. FOCUS VAN DE DOORLICHTING

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

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

2.1 Structuuronderdelen/vakken in de focus

Studierichting per graad	Basisvorming	Keuze/Specifiek gedeelte
Graad 2 bso Restaurant en keuken	pav Frans	vakken specifieke gedeelte
Graad 3 bso Banketbakkerij-chocoladebewerking	pav	vakken specifieke gedeelte
Graad 3 bso Restaurant en keuken	pav, Engels <u>Frans</u>	vakken specifieke gedeelte Engels, Frans

2.2 Procesindicatoren of -variabelen in de focus

Personeel

Professionalisering

Aanvangsbegeleiding

Deskundigheidsbevordering

Logistiek

Welzijn

Veiligheid

Gezondheid en hygiëne

Milieu

Onderwijs

Begeleiding

Leerbegeleiding

Evaluatie

Evaluatiepraktijk

Rapporteringspraktijk

3. VOLDOET DE SCHOOL AAN DE ERKENNINGS- VOORWAARDEN?

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

3.1 Structuuronderdeel: Restaurant en keuken in de tweede en derde graad bso

Voldoet

Motivering

- De leerplandoelstellingen voor TV hotel, PV hotel en PV stages van het competentieontwikkend leerplan² van het specifiek gedeelte worden in voldoende mate gerealiseerd.
- Mede door toedoen van de technisch adviseur worden tal van initiatieven genomen, om het competentieontwikkend leerplan op een geïntegreerde wijze te realiseren, niet enkel op organisatorisch, onderwijskundig en digitaal vlak, maar ook vanuit het oogpunt van de zorg voor de eigen kwaliteit. Het implementatieproces, dat nog volop aan de gang is, verloopt dan ook voorbeeldig.
- De vakgroep nam doeltreffende maatregelen om het curriculum, bestaande uit basiscompetenties en kerncompetenties (kc), te concretiseren. In de tweede graad focust ze op de basis van de opleiding. In het geconcipieerde werkmodel worden de competenties binnen de contexten grootkeuken en gastronomie ontwikkeld via projecten, die op hun beurt met demo's worden ondersteund. In de derde graad worden de contexten brasserie/bistro en gastronomie benut om in progressie meer complexe gerechten en menu's uit te werken. Om alles overzichtelijk en beheersbaar te houden, werd het werkmodel in een doelmatig instrument geïntegreerd. Dat zelf ontwikkelde digitaal instrument bevat zowel de basis- en kerncompetenties als de doelstellingen inzake kennis, vaardigheden en attitudes. Het bundelt nagenoeg alle gegevens in verband met het onderwijsproces van de leraar en het leerproces van de leerling. Op basis van ervaring en reflectie wordt het instrument voortdurend bijgestuurd.
- Binnen het werkmodel en over de leerjaren heen, tracht men de competenties en daaraan gerelateerde doelstellingen op een evenwichtige wijze te ontwikkelen en te realiseren: de beroepsgerichte attitudes en de vaardigheidsgerichte doelen binnen de contexten, de projecten en de remediëingsgerichte demo's; de kennisdoelen binnen de functioneel gerichte demolessen. Om de samenhang en de progressie van de doelen en inhoud te bewaken, ontbreekt nog een uitgewerkte leerlijn. Dat gebrek leidt soms tot een niet-consecutieve opbouw van het leerproces en gaat gepaard met een goed bedoelde, maar te occasionele aanpak waarin zowel overlappingen als kleine hiaten voorkomen. Zo worden aspecten van o.m. productkennis van voeding en dranken, gezonde voeding, bereidings- en serveertechnieken, veiligheid en hygiëne, materiaalkennis geëxploreerd, maar dat gebeurt niet altijd met de voldoende diepgang en soms worden verkeerde klemtonen gelegd, bv. etymologie in wijnleer. In de derde graad is er nog een marge voor de betere ontsluiting van de menu's die binnen de context gastronomie aan bod komen. Onder meer met functionele kennis over de economische aspecten³ van de opleiding, bv. door geregeld over de kostprijs te reflecteren, maar ook over aspecten van voedselveiligheid in haar meest ruime betekenis. Het daartoe aangereikte materiaal, door het convenant horeca-onderwijs, wordt hiervoor onvoldoende benut. De activiteiten in het economaat vormen de brug tussen de theorie en de praktijk. Het takenpakket en de doelmatige begeleiding

² D/2010/784/011

³ Kc5: prijsbewust handelen

ondersteunen het leerproces van de leerlingen. Het initiatief draagt bij tot de verbreding en de verdieping van heel wat leerdoelen.

- De gerenoveerde infrastructuur en uitrusting bieden optimale kansen voor de ontwikkeling van de kerncompetenties⁴ 1 en 2. Voor kc3 is het schooleigen voedselveiligheidsplan echter niet meer up-to-date en het wordt ook niet systematisch in de lessen gebruikt. Daarmee gerelateerde doelen worden te fragmentair en met te weinig diepgang behandeld, maar ze worden wel voldoende ingeoefend in praktijk. Aan het plannen en voorbereiden van de keuken- en restaurantwerkzaamheden wordt over de leerjaren heen ruime aandacht besteed, maar de aanpak mist nog samenhang. Hoewel de leerlingen de menu's en de gerechten planmatig leren voorbereiden, werden de menuopbouw, de gehanteerde methode en het gebruikte instrumentarium in de vakgroep nog niet grondig ter discussie gesteld. De mate van progressie in begeleid zelfstandig werk, maar vooral in het leren samenwerken binnen wisselende teams⁵, wordt over de graden heen ruim gestimuleerd en in voldoende mate ingeoefend. Op die manier leert men zowel basisbereidingen als een variatie van gewone tot verfijnde (bistro)gerechten en menu's bereiden waarin de vastgelegde versnijdings- en bereidingstechnieken en een verscheidenheid van producten geïntegreerd zijn. Ook worden inspanningen geleverd om de gasten op een stijlvolle en gastvrije manier te onthalen, goed te informeren, eigentijds te bedienen, vlot en efficiënt af te rekenen en respectvol uit te geleiden. De gemaakte keuzes en de opgezette processen leiden tot een praktijkopleiding die gekenmerkt is door een hedendaagse en smakelijke keuken en die gepaard gaat met een verzorgde en klantgerichte dienst.
- De leerbegeleiding en het studiemateriaal zijn in volle ontwikkeling. Ze sluiten in het algemeen nog te weinig aan bij het concept van competentieleren. In de kennisgerichte demo's wordt regelmatig gebruikgemaakt van diapresentaties in combinatie met het onderwijsleergesprek, maar deze werkvorm leidt niet altijd tot voldoende diepgang en interactie tussen leraar en leerling. Anderzijds worden activerende werkvormen amper toegepast. De leerlingen krijgen ook weinig kansen om via doelgerichte oefeningen en opdrachten zelfstandig en met zin voor verantwoordelijkheid o.m. gericht informatie op te zoeken en te gebruiken. Dat hiaat leidt tegelijk tot een te eenzijdige competentieontwikkeling. In de lessen praktijk wordt taakgericht gewerkt en structureel wordt in remediëring voorzien.
- De leerlingenstages beogen een versterking van het levensechte en eigentijdse karakter van de opleiding. De organisatie sluit aan bij de geldende omzendbrief, op de volgende aspecten na: een voorafgaande exploratie van alle stagedocumenten met de leerlingen; de bepaling van de stageperiodes in de stageovereenkomst (nodig voor een doelgerichte stagebegeleiding); de gebruiksvriendelijkheid van de geplande lijst van stageactiviteiten, de doelmatigheid van de dagverslagen, de effectiviteit van de begeleiding; de reële evaluatie van de stageactiviteiten en de validiteit van de stagebeoordeling.
- De geïntegreerde proef is te uitgebreid, vooral omdat niet alle opdrachten geïntegreerd van aard zijn. Sommige opdrachten zijn weinig relevant en focussen bovendien niet op de competenties; tegelijk is het aandeel van louter persoonlijk werk veeleer gering. In de proef worden ook specialiteiten betrokken die geen betrekking hebben op het specifiek gedeelte van de studierichting. De praktijkopdrachten zijn relevant en competentie-dekkend. De evaluatie is niet valide wegens de 50/50-verhouding tussen de algemene vakken en de zogenaamde praktische proef. De evaluatieresultaten leveren weinig adequate informatie op voor de besluitvorming over het al dan niet

⁴ Kc1: zelfstandig een maaltijd kunnen voorbereiden en klaarmaken met een culinaire meerwaarde en met respect voor de actieve voedingsdriehoek; Kc2: instaan voor de gastvrije ontvangst en bediening van klanten, in correct Nederlands...; Kc3: de regels van veilig en hygiënisch handelen i.v.m. voeding en dranken toepassen

⁵ Kc4: werken in teams....

slagen van de leerling en voor het aanreiken van een geïndividualiseerd studieadvies in het specialisatiejaar.

- De evaluatiepraktijk is ook in volle ontwikkeling en sluit momenteel nog onvoldoende aan bij het concept van competentieontwikkend leren. De kennisdoelen worden regelmatig geëvalueerd, doorgaans met vragen die bijna enkel peilen naar reproduceerbare, vaak losstaande kennis. Hiermee wordt amper informatie ingewonnen over de mate van bereik van competentiegerichte deelaspecten en over de leervorderingen van de leerlingen. De beoordeling van praktijk gebeurt doelstellingsgericht met punten, maar daaraan zijn nog geen transparante criteria gekoppeld.
- De vakgroep plaatst het leerplan centraal in haar werking. Regelmatig wordt op grond van het referentiekader gereflecteerd over de doeltreffendheid van de onderwijsorganisatie en van het onderwijs- en leerproces of m.a.w. van het competentieleren. Daarmee wordt het proces van interne kwaliteitszorg nagenoeg systematisch doorlopen en worden de nodige bijsturingsacties ontwikkeld.

3.2 Structuuronderdeel: Banketbakkerij en chocoladebewerking, specialisatiejaar in de derde graad bso

Voldoet niet

Motivering

- De conclusie heeft betrekking op TV bakkerij, PV bakkerij en stages van het specifiek gedeelte in het specialisatiejaar van de derde graad bso. De acht competenties waarrond het leerplan is opgebouwd, worden ondersteund door kennis- en vaardigheidsdoelen en daarbij aansluitende attitudes die niet voldoende worden gerealiseerd/ontwikkeld.
- Het competentie-ontwikkend leerplan⁶ is sinds 1 september 2007 in gebruik, maar de realisatie verloopt niet doeltreffend, o.m. omdat bij de implementatie de ondersteunende informatie over het studierichtingsprofiel en de algemene didactische wenken niet werd benut. Daardoor wordt niet gefocust op competentie-ontwikkeling, noch op het beleids-, noch op het uitvoeringsniveau. Hierdoor krijgen belangrijke randvoorwaarden zoals de onderwijsorganisatie, de invulling van het curriculum en de materiële ondersteuning niet de vereiste aandacht. Dat leidde tot ondoeltreffende en uitblijvende maatregelen in verband met de opdrachtenverdeling, de functionaliteit van de planningsdocumenten, de terbeschikkingstelling van leermiddelen (ICT) en inzake de operationalisering van de competenties. Deze tekorten weerspiegelen zich in de opleiding, o.m. door de losstaande en partiële ontwikkeling van kennis, vaardigheden en attitudes; de ondoelmatige selectie van leerinhouden; het gebrek aan een opdrachtengestuurde aanpak.
- De rigide organisatie van de lessen voor TV en PV en het gebrek aan samenhang staan niet enkel de competentie-ontwikkeling bij de leerlingen in de weg, maar liggen aan de basis van een tweesporige opleiding, namelijk de theorie en de praktijk. Daardoor komen voor verscheidene competenties ofwel hiaten in de realisatie van de leerplandoelen voor, ofwel worden verkeerde klemtonen gelegd in de uitvoering.
- De theorie wordt opgedeeld in technologie banketbakkerij en verkoop en organisatie, en bovendien is de invulling niet afgestemd op de competenties. Zoals het leerplan vooropstelt, ontbreekt een instrumentarium om het competentieleren van de jongeren te ontwikkelen en/of te ondersteunen. Het gaat om werkinstrumenten die gericht zijn op planning, organisatie, uitvoering, leiding en controle van de werkzaamheden in de bakkerij, meer in het bijzonder om werkplannen, procedures, een systeem voor kosten verkooprijdsberekening, maar ook over een methode voor kwaliteitscontrole en interne kwaliteitszorg. Mede hierdoor worden heel wat doelen niet gerealiseerd en/of

⁶ D/2007/0279/027

worden inhouden weinig betekenisvol ingevuld. Het gaat om de realisatie van de competenties een en drie en over aspecten van de competenties vier, zes, zeven en acht. Daarnaast zijn de toepassingen die worden aangeboden beperkt en vaak van een te gering niveau. Het studiemateriaal is onvolledig en het sluit niet aan bij het competentie-ontwikkeland leren. De inhoud en de diepgang zijn te weinig afgestemd op de competenties, op het ontwikkelingsniveau van de jongeren en de eisen van de sector.

- De praktijk speelt in op nieuwe trends en getuigt van een groeiende complexiteit. De recepturen zijn hedendaags en geven blijk van een goed niveau. Dit leidt voor de componenten banketgebak, consumptie-ijs, en chocolade tot een breed gamma van eigentijdse en kwaliteitsvolle producten waarmee de verworven beroepsbekwaamheid van de derde graad vooral wordt verbreed en versterkt. Daar tegenover staat dat de competenties over veilig en hygiënisch handelen (C4) en het uitvoeren van kwaliteitscontrole (C7) niet systematisch worden ontwikkeld, onder meer omdat een voedselveiligheidsplan voor de bakkerij ontbreekt en de vereiste attitudes in onvoldoende mate in de opleiding zijn ingebed. Deze vaststelling hangt ook samen met de verouderde infrastructuur die niet meer aan de geldende eisen inzake voedselveiligheid voldoet. Evenmin wordt doeltreffend ingespeeld op organisatorische en leidinggevende taken van een bakkerijonderneming en daarmee gerelateerde economische dimensies.
- De leerbegeleiding is meer curatief dan preventief uitgebouwd. De leraren hebben aandacht voor het welbevinden van de leerlingen, maar de leeromgeving is niet bijzonder aangenaam en krachtig om de betrokkenheid, de zelfstandigheid en de verantwoordelijkheid van de leerlingen te stimuleren. In de theoretische lessen worden activerende werkvormen en differentiatie nog te weinig toegepast, ondanks de noden van sommige leerlingen. Mede daardoor slaagt men er nog niet echt in het zelfstandig leervermogen te activeren en de schriftelijke taalvaardigheid te verbeteren. Binnen de praktijklessen is er aandacht voor de remediërende leerbegeleiding, o.m. onder de vorm van feedback en ondersteuning.
- De leerlingenstages focussen eenzijdig op de bereiding en verwerking van producten. Daarmee versterken ze enkel het eigentijdse praktijkgerichte karakter van de opleiding, terwijl aspecten van de overige competenties amper of niet in de stages aan bod komen. De organisatie van de stages sluit aan bij de geldende omzendbrief⁷, op de hierna volgende aspecten na: een met de leerlingen voorafgaande exploratie van de stagedocumenten; een effectieve begeleiding van de leerlingen op de stagevloer door de stagebegeleider en een reële evaluatie van de stageactiviteiten door de stagebegeleider. Met het oog op het groeien in competentie zijn er ook nog groeimogelijkheden om het reflecterend vermogen van de leerlingen aan te scherpen.
- De leerlingenevaluatie ligt in het verlengde van de onderwijsorganisatie: ze brengt met andere woorden de mate van competentieontwikkeling niet in beeld. De evaluatie van de zogenaamde theorie gebeurt, zowel voor het dagelijks werk als voor de examens, aan de hand van vragen die overwegend peilen naar reproductie van kennis. De beoordeling van de praktijkoefeningen gebeurt overwegend productgericht en hiervoor worden geen transparante criteria gehanteerd.
- De geïntegreerde proef (GIP) neemt heel wat instructietijd in beslag omdat sommige proeven worden voorbereid/ingeoefend. Ze bevat opdrachten voor de verschillende componenten van de opleiding, maar focust vooral op het uitvoerend profiel van de banketbakker en chocoladebewerker. De theoretische opdracht staat te los van de praktijkopdrachten, waardoor ze amper een functionele rol vervult. De praktijkproeven zijn relevant, hoewel de wijze waarop de aankleding van de winkel wordt uitgewerkt, het realiteitsgericht karakter durft te overschrijden.

⁷ SO/2002/09 betreffende leerlingenstages in het voltijds onderwijs

- Leraren volgen enkel vakgebonden nascholing. Hierdoor wordt voeling met het bedrijfsleven ontwikkeld, maar aan de onderwijskundige noden wordt niet tegemoet gekomen. De vakgroepwerking is beperkt en het proces van interne kwaliteitszorg wordt niet systematisch doorlopen, waardoor structurele verbeteringsacties in verband met het kernproces uitblijven.

3.3 Specifieke gedeelte: Engels in Restaurant en keuken in de derde graad bso

Voldoet niet

- De school kan niet aantonen dat het aanbod en de realisatie van de leerplandoelstellingen Engels in de specifieke vorming voldoet. Uit de evaluatiedocumenten van het voorbije schooljaar blijkt dat men zich in het eerste semester eenzijdig gericht heeft op vertalingen, hoofdzakelijk van losse woorden en soms van zinnen. Het aandeel van de vaardigheden over het totale schooljaar kan niet transparant gemaakt worden. In het huidige schooljaar biedt men in het eerste en in het tweede leerjaar dezelfde leerdoelen aan, die gekoppeld zijn aan de leerinhouden van het eerste leerjaar.
- Uit het materiaal dat de school voorlegt, blijkt wel dat het leerproces erop gericht is de taalbeheersing van de leerlingen beroepsgericht te ontwikkelen met het oog op hun functioneren in voorspelbare beroepssituaties in het restaurantwezen zoals kelner(in). Er is weinig te merken van een vakgroepwerking rond talen binnen het departement, of van een samenwerking rond Engels over de departementen heen. Er is ook geen samenwerking met andere vakgroepen talen. De beperkte werking heeft alleszins nog niet geleid tot ondersteuning van beginnende leraren of tot enige gelijkgerichtheid op het vlak van leermiddelen of evaluatieprincipes
- De communicatieve doelstellingen hebben in het aanbod overwegend voldoende voorrang op doelstellingen die in het leerplan geformuleerd worden binnen de grammaticale component. Toch is de evaluatiepraktijk in haar geheel niet valide omdat de leraren onvoldoende nagaan of de leerlingen communicatieve taaltaken met succes kunnen uitvoeren. De betrouwbaarheid van de evaluatie is zwak omdat men zich teveel richt op vertalingen, op de bevraging van losse woordenschat en op het oplossen van oefeningen. De productieve vaardigheden zijn hierin ondervertegenwoordigd. Vakgebonden attitudes worden niet mee opgenomen in de beoordelingen. De rapportering gebeurt via een globaal cijfer, zonder verdere informatie over de aparte vaardigheden.
- Spreek-, luister-, lees- en schrijfvaardigheid worden bovendien niet met een voldoende frequentie getoetst. De evaluatie van de vaardigheden gebeurt altijd productgericht en er zijn nog geen aanzetten om te werken met procesgerichte groeimodellen. Er is nood aan vakgroepoverstijgende afspraken rond het uitwerken en het effectieve gebruik van criteria om de productieve vaardigheden gericht te beoordelen.
- Leraren bieden individuele remediëringen aan, maar de initiatieven kunnen te weinig aangetoond worden. De school beschikt over een gedeelte van de noodzakelijke leermiddelen. Verklarende en vertalende woordenboeken zijn niet altijd beschikbaar. In de leslokalen is meestal een computer met internetverbinding en beamer aanwezig. De meeste leraren integreren ICT in hun onderwijspraktijk. Dit biedt heel wat mogelijkheden voor een leerkrachtige omgeving met interactief leren en didactische ondersteuning. Toch worden activerende werkvormen nog niet systematisch gehanteerd.

3.4 Basisvorming: Frans in Restaurant en keuken in de tweede en derde graad bso

Voldoet

Motivering

- In de tweede graad Restaurant en keuken worden de leerplandoelstellingen van het leerplan basisvorming Frans (D/2010/7841/099), ingevoerd in september 2010, in ruime mate gerealiseerd. De invoering van een moderne vreemde taal – in casu Frans - in de tweede graad bso basisvorming is geen nieuwe situatie in de studierichting Restaurant en keuken. De leerlingengroep, die kiest voor deze studierichting, is zich over het algemeen bewust van het belang van moderne vreemde talen voor hun toekomstig beroep. Uit de notities en dagelijks werk van de leerlingen blijkt dat alle leerplandoelen evenwichtig aan bod komen met voldoende diepgang. Het leerboek, dat aangevuld wordt met materiaal specifiek voor de studierichting, staat centraal in het onderwijsleerproces. Kennis van woordenschat en grammatica wordt grondig opgebouwd in zinvolle contexten. Alle vaardigheden komen evenwichtig aan bod. De leraren gebruiken Frans als instructietaal, ondersteund met Nederlands indien nodig. Afspraken binnen de vakgroep hierover zijn er echter niet.
- In de derde graad Restaurant en keuken worden de leerplandoelstellingen Frans van het specifiek gedeelte (D/202/0279/058) in voldoende mate gerealiseerd. Het curriculum is gericht op de ontwikkeling van de communicatieve taalvaardigheid. Kennis wordt over het algemeen contextueel opgebouwd en geoefend. Ruime aandacht gaat naar woordvelden en uitdrukkingen die specifiek zijn voor de studierichting. Bij de vaardigheden ligt het accent op luisteren en spreken zoals het leerplan voorschrijft. De luistertraining wordt ondersteund doordat leraren meestal Frans spreken in de lessen. Aanvullend materiaal o. a. in de vorm van een stage handleiding ondersteunt de leerplanrealisatie.
- De school heeft betreffende het vak Frans gekozen voor gespreide evaluatie in de tweede en derde graad bso. De leerlingen worden frequent geëvalueerd en halen over het algemeen goede resultaten. Het aantal onvoldoendes op jaarbasis is beperkt. De leerplandoelen komen evenwichtig aan bod en de toetsvragen zijn valide. Woordenschat en grammatica worden altijd toepassingsgericht of geïntegreerd getoetst. Ook de woordvelden, die specifiek zijn voor de studierichting, komen voldoende aan bod. De taaltaken m.b.t. de vaardigheden zijn voldoende gevarieerd, zowel wat de tekstsoorten als de verwerking ervan betreft. De leraren gebruiken criteria om de evaluatie van productieve vaardigheden te objectiveren, maar binnen de vakgroep bestaan hier geen afspraken over. Er is bovendien een beperkte gelijkgerichtheid en transparantie m.b.t. het verrekenen van de scores voor de verschillende leerplancomponenten omdat de vakgroep ook hierover geen afspraken heeft gemaakt.
- De rapportering van de leerlingresultaten gebeurt cijfermatig met aanmoedigende woordcommentaren, maar is niet transparant. De leerplancomponenten en de gewichten ervan zijn niet afleidbaar uit de commentaren. Bij minder goede resultaten worden leertips of suggesties voor remediëring gegeven.
- De minimale materiële uitrusting in de lokalen waar de taallessen Frans doorgaan, bestaat uit een computer met internetverbinding, beamer en scherm. Deze worden tijdens de les efficiënt ingezet ter ondersteuning van de realisatie van de leerplandoelen. Het centrale leermiddel blijft evenwel het leerboek.
- De leerlingen worden goed begeleid. Leraren hanteren een vriendelijke, maar kordate aanpak en de lesobservaties wijzen uit dat zij er in slagen een positief leerklimaat te creëren door hun gestructureerde en systematische aanpak. Zij hebben veel aandacht voor het opbouwen van het zelfvertrouwen van de leerlingen en het realiseren van succeservaringen. Leerlingen kunnen bovendien altijd rekenen op extra uitleg onder de middag en na de uren, maar dit wordt niet altijd geregistreerd in het

leerlingvolgsysteem. Er zijn ook duidelijke afspraken en leerstofoverzichten. Een aantal opdrachten bevatten een goede aanzet tot begeleid zelfstandig leren.

- Leraren werken naar aanleiding van hun opdrachten intensief samen, maar de vakgroepwerking als zodanig wordt slechts beperkt aangewend als hefboom voor kwaliteitsverbetering. De cultuur van teamwerking is beperkt en wordt gehinderd door een inefficiënte organisatie en samenstelling van de groep. Er is aandacht voor deskundigheidsontwikkeling. Een aantal leraren volgt buitenschoolse nascholingen, die aanleiding geven tot het multipliceren van verworven inzichten en het doorgeven van materiaal. De vakgroep functioneert nog niet vanuit een behoefteanalyse m.b.t. de kwaliteitsverbetering.

3.5 Basisvorming: Project algemene vakken (pav) in de tweede en derde graad en in het specialisatiejaar bso van de studierichtingen Restaurant en keuken, Banketbakkerij en chocoladebewerking

Voldoet

- De eindtermen en de leerplandoelstellingen voor de basisvorming van project algemene vakken (pav) in de tweede graad (leerplan D/2010/7841/100), in de derde graad (leerplan D/2003/0279/001) en in het derde leerjaar van de derde graad (leerplan D/2006/0279/019) worden in voldoende mate aangeboden en gerealiseerd in de studierichtingen Restaurant en keuken en Banketbakkerij en chocoladebewerking.
- De derde graad bouwt verder op de verworven (deel)vaardigheden van de tweede graad. De aandacht voor het ontwikkelen van het zelfstandig werk met toenemende complexiteit en het probleemoplossend denken is aanwezig. De reflectie om de kritische zin te ontwikkelen, wordt nog onvoldoende transparant vastgelegd in stappenplannen.
- De ondersteunende basisvaardigheden, de wiskundige en maatschappelijke vaardigheden worden geoefend en gebruikt. Aan de taalvaardigheden wordt nog onvoldoende gewerkt. Leerlingen krijgen zelden feedback over hun mondeling taalgebruik. Om de maatschappelijk weerbaarheid van de leerlingen te verhogen, is het absoluut noodzakelijk om meer tijd uit te trekken voor het oefenen van de mondelinge taalvaardigheid. Algemeen is er onvoldoende aandacht voor een correcte instructietaal in de lessen. De taken en toetsen daarentegen zijn doorgaans opgesteld in duidelijke en begrijpbare taal. Er is dringend nood aan meer aandacht voor het realiseren van de eindtermen 6 en 7 binnen de functionele taalvaardigheid (leerlingen hanteren gepaste taal/hulpmiddelen om taalvaardig te handelen en de communicatie te verbeteren).
- De leerinhouden worden leraarafhankelijk overwegend cursorisch aangeboden vanuit thema's of meer open vanuit projecten. Ze sluiten aan bij de leefwereld en de interesses van de leerlingen. Er wordt aandacht besteed aan de actualiteitsverwerking door het verzamelen van actua als huistaak. De actualiteit wordt niet overal voldoende ingezet als vertrekpunt of inspiratiebron tijdens de lessen om thema's of projecten te onderbouwen of te verdiepen om leerlingen genuanceerd te leren denken en voornamelijk te leren verwoorden.
- Doorgaans wordt er les gegeven in pav-lokalen die voldoende zijn uitgerust.
- Zoekopdrachten in alle leerjaren tonen aan dat er voldoende aandacht is voor de ICT-geletterdheid van de leerlingen. Toch maken de verplichte reservaties van de ICT-apparatuur gelijktijdig met andere lesgroepen, een adequate timing en begeleiding door de leraar vaak moeilijk.
- De verslagen van de vakvergaderingen getuigen voornamelijk van besprekingen van organisatorische aspecten. Vooral in de tweede graad is de inzet en de bereidheid tot samenwerking van het lerarenteam groot. Horizontaal en binnen de graad wordt goed samengewerkt. Heel wat thema's worden - herwerkt en aangevuld met actuele documentatie - aangeboden op het elektronisch leerplatform. Een grondige inhoudelijke, graadgebonden en graadoverstijgende leerplanstudie met het uitzetten

van verticale leerlijnen en doelgerichte evaluatiecriteria is noodzakelijk. De begeleiding van beginnende en vervangende leraren verloopt niet optimaal.

- Er zijn enkele formele afspraken over de evaluatiepraktijk nl. het vak wordt gespreid geëvalueerd vanuit taken en toetsen, zonder proefwerken. De vakattitudes worden leraarafhankelijk wel of niet in rekening gebracht. De toegepaste beoordelingscriteria zijn niet altijd even duidelijk voor de leerlingen. Hetzelfde geldt voor het meten en de beoordeling van de attitudes. De meeste leraren zochten deskundigheidsbevordering rond evalueren in het volgen van nascholing over evaluatie, maar deze kennis werd nog niet omgezet in de lespraktijk. Er is geen visie op het bewaken van de validiteit en de representativiteit van de evaluatiegegevens. Er wordt niet overzichtelijk gearhiveerd. De rapportering over vaardigheden en attitudes was nog geen onderwerp in het vakoverleg.
- De leraren hebben oog voor de leerlingen met mogelijke leermoeilijkheden. Over het algemeen heerst er een open en positief leefklimaat. Positief is de aandacht voor studiebegeleiding van de leerlingen in de tweede graad. Zij leren hun eigen studietype ontdekken en met een leermethode werken.

4. BEWAAKT DE SCHOOL DE EIGEN KWALITEIT?

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

4.1 Professionalisering

4.1.1 Aanvangsbegeleiding

De vaststellingen wijzen op redelijke tot sterke aandacht voor:
- doelgerichtheid.

- De scholengemeenschap KOGKA heeft een visie op de aanvangsbegeleiding, die wordt geconcretiseerd in en steunt op een mentorenwerking. Er zijn actieplannen en trajecten uitgewerkt die de intake van de nieuwe leraren moeten helpen optimaliseren. Het geheel vertoont een goede samenhang en is doelgericht uitgewerkt. De scholen willen daarmee blijvend de expertise en de deskundigheid valoriseren die in het verleden werden opgebouwd in de mentorenwerking.
- De school stelt ten behoeve van haar beginnende personeelsleden mentoren vrij op basis van uren bijzondere pedagogische taken. Zij slaagt er in structureel een goede wegwijsintroductie te brengen en nieuwe leerkrachten te ondersteunen, te stimuleren en te professionaliseren via individuele begeleiding en groepscoaching. Dat gebeurt zorgzaam en vertrouwensvol. Diverse brochures, documenten, formulieren en acties ondersteunen deze ambitie. Thema's als 'klasmanagement', 'omgang met moeilijk gedrag' en 'inzicht in leerstoornissen' zijn voorbeelden van onderwerpen die aan bod komen. De eigenheid van de school en eventueel van het betrokken departement vormt daarbij consequent het uitgangspunt, omdat steeds vertrokken wordt vanuit concrete ervaringen en de omgevingscontext.
- Voor de specifieke vakgerichte aanvangsbegeleiding zijn de mentoren contactpersoon tussen de nieuwe leraar en de vakcollega('s), maar de vakgebonden aanvangsbegeleiding is niet structureel verankerd. Nogal wat vakgroepen nemen geen rol van betekenis op in het begeleidingsproces: noch in de aansturing ervan, noch in het programma van de vakbegeleiding. Enkele vakgroepen hebben hierin wel al een goede traditie opgebouwd.
- In het uitgestippelde programma is er aandacht voor regelmatige aanpassingen en bijstellingen op basis van feedback van de nieuwe leraren. Daarmee willen de mentoren onder andere een goed evenwicht bewaken tussen het aanbod van de aanvangsbegeleiding en de haalbaarheid en de draagkracht ervan. Er is een ruime appreciatie voor de inhoud en de uitwerking van het programma.
- In het programma van de aanvangsbegeleiding zorgt het mentoraat voor het monitoren van de effecten van de begeleiding. Via enquêtes, groepsgesprekken en individuele sessies wordt gepeild naar het rendement van initiatieven. De aanvangsbegeleiding respecteert de strikte scheiding tussen de begeleiding en de evaluatie. Hiervoor koppelen de departementsdirecteurs tijdens de aanvangsperiode de lesobservaties, aan een functioneringsgesprek. Het aanvangsbegeleidingsprogramma speelt in op de resultaten hiervan.
- Het mentoraat biedt in principe zowel ondersteuning aan nieuwe leraren als aan stagiairs en interimarissen. Tijdens de doorlichting werd evenwel vastgesteld dat het systeem niet sluitend is. Deze vaststelling en het ontbreken van een structureel verankerde vakinhoudelijke ondersteuning hypothekeren de doeltreffendheid van de aanvangsbegeleiding. De sterke mentorenwerking, die een voorbeeld is van goede praktijk, weegt daar nog onvoldoende tegen op.
- Omdat het percentage nieuwe leraren in de toekomst nog zal toenemen, o.a. door verschuivingen in de leeftijds piramide van het personeel, wil de school de aanvangsbegeleiding bestendigen. Daartoe zet zij onder andere in op een volgehouden deskundigheidstraining van haar mentoren.

4.1.2 Deskundigheidsbevordering

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

Motivering

- Het gevoerde beleid rond de deskundigheidsbevordering vertrekt van een pragmatische systematiek, bij gebrek aan een uitgeschreven visie. Het nascholingsbeleid, de prioriteiten en de operationalisering ervan worden voor een belangrijk deel uitgetekend op het niveau van de scholengemeenschap. Daartoe worden vooranalyses uit de diverse scholen gehanteerd. Op basis van interne voorstellen en van elementen uit evaluatieverslagen en functioneringsgesprekken van de respectievelijke directies, komt de scholengemeenschap tot een omstandig en gezamenlijk eigen aanbod. Deze werkwijze steunt echter niet op een structureel, systematisch noden- of behoeftenonderzoek bij het personeel.
- Ondanks een opmerking in het vorige doorlichtingsverslag is geen werk gemaakt van het opstellen van een werkbaar nascholingsplan zoals de regelgeving voorschrijft. De voorgelegde documenten zijn veeleer een inventaris van gevolgde nascholingen en lijsten van aangekondigde en georganiseerde professionaliseringsinitiatieven
- Voor de opvolging van de nascholing is op het niveau van de scholengemeenschap een interne pedagogisch begeleider vrijgesteld. Het jaarlijkse aanbod van de scholengemeenschap wordt op schoolniveau stelselmatig gecommuniceerd via personeelsvergaderingen en het elektronisch platform. De personeelsleden worden gestimuleerd tot deelname en de deelnameratio is hoog.
- Naast het professionaliseringsaanbod vanuit de onderwijskoepel organiseert de school ook op eigen initiatief nascholingen in de vorm van pedagogische studiedagen, personeelsvergaderingen en leersessies tijdens de middagpauzes. Zij wil met deze themagerichte pedagogisch-didactische vormingen de algemene deskundigheid van het personeel verhogen en een invulling geven aan specifieke noden. Het beleid hecht veel waarde aan de deskundigheidsopbouw van de interne begeleiders, zoals de leerlingenbegeleiders en de mentoren.
- De school hanteert geen efficiënte systematiek voor de doorstroming van onderwijskundige nascholingsbehoeften van personeelsleden naar het beslissingsniveau. Ook voor de vakgerichte nascholingen ontbreekt het aan een structurele aanpak. Hoewel er kleine verschillen zijn per departement sturen de vakgroepen de vakgerichte nascholing niet aan. De vakgebonden deskundigheidsvorming varieert leraargebonden dan ook sterk. Via de functioneringsgesprekken sturen de departementsdirecteurs pragmatisch en occasioneel hiaten bij, maar de kadering in een overkoepelende en gedragen visie ontbreekt.
- Het extern nascholingsaanbod wordt gecommuniceerd via het elektronisch platform of de vakgroepen. Het feit dat dit niet veel verder gaat dan het louter doorschuiven van informatie wijst alweer op een vrijblijvende en pragmatische houding met betrekking tot de deskundigheidsbevordering.
- De interne multiplicatie van deskundigheid verworven via gevolgde scholing, gebeurt veeleer sporadisch en informeel dan opgelegd of gestructureerd. Ook hierin nemen de meeste vakgroepen geen verantwoordelijkheid op.
- Occasioneel is er beleidsmatige aandacht voor effectmeting, maar het betreft dan veeleer een aanvoelen dan een objectieve meting van het rendement. Ook de vakgroepen evalueren de gevolgde nascholing nauwelijks. Hieruit volgt dat het beleid onvoldoende zicht heeft op mogelijke kwalitatieve effecten binnen het kernproces. Door het ontbreken van een systematische monitoring mist het gevoerde nascholingsbeleid de noodzakelijke dynamiek.

4.1.3 Leerbegeleiding

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

Motivering

- De leerbegeleiding weerspiegelt het gebrek aan gecoördineerde beleidsmatige aansturing, opvolging en bijsturing op schoolniveau. Een gestroomlijnd en sluitend begeleidingssysteem, met ondersteuning op het uitvoeringsniveau, ontbreekt. De departementshoofden zijn er zich van bewust dat moet worden gewerkt aan de uitbouw van de leerbegeleiding en aan de implementatie ervan in de dagelijkse onderwijspraktijk.
- Bij gebrek aan coherentie verloopt de leerbegeleiding niet in een vloeiende, logisch opgebouwde beweging. Gevolg is dat leerproblemen en crisissituaties niet structureel, maar veeleer ad hoc, worden aangepakt. Op het niveau van de departementen en in de cel leerlingenbegeleiding is al aan de opmaak van afsprakenkaders en ondersteunende documenten voor de leerbegeleiding gewerkt. Sommige documenten zijn inhoudelijk degelijk opgebouwd, maar bij gebrek aan onderlinge samenhang renderen zij niet optimaal.
- Nogal wat acties vinden hun oorsprong in de GOK-werking rond het thema 'Preventie en remediëring van studie- en gedragsproblemen'. De GOK-verantwoordelijken volgden nascholing rond de gekozen thema's, de leercoaches werden omtrent hun taken geïnformeerd door een oud-docent van een hogeschool en het lerarenteam werd gesensibiliseerd tijdens een pedagogische studiedag.
- De leerbegeleiding - de facto de component 'Leren leren' - stoelt in eerste lijn op de verantwoordelijkheidszin en professionaliteit van de leraren en vakgroepen. Sommigen gaan hiervoor hoofdzakelijk uit van de leerplannen, terwijl anderen eigen methodieken en zienswijzen ontwikkelen. De sterk uiteenlopende aanpak komt de samenhang en gelijkgerichtheid niet ten goede. In tweede lijn staan 'leercoaches' de leerlingen bij die extra nood hebben aan een studiemethode. Schiet de interne expertise tekort, dan wordt in derde lijn een beroep gedaan op de expertise van het clb of externe deskundigen. Als extra ondersteuning is dit schooljaar een themawEEK 'Leren leren' voor alle leerlingen georganiseerd.
- In het vakkenonderwijs zijn heel wat goede praktijkvoorbeelden opgetekend, maar bij gebrek aan vakgroep en departementoverstijgende coördinatie en communicatie leiden ze een geïsoleerd bestaan en stromen niet door naar het hele schoolteam. Heel wat leraren zijn bereid om hun leerlingen individueel of in groep bij te spijkeren, maar dergelijke vrijwillige initiatieven zijn niet in de schoolcultuur ingebed en worden niet beleidsmatig opgevolgd of geïnventariseerd. Sommigen beperken zich tot het toekennen van weinig leerefficiënte sancties of schuiven de verantwoordelijkheid voor de remediëring van opgelopen leerachterstanden gemakshalve door naar de jongeren en hun ouders. Anderen schrijven zwakke resultaten te vlug toe aan de leerlingen zelf, zonder ze aan het eigen onderwijskundig handelen te toetsen. Enkel in het departement Landbouw zijn inhaallessen voor een aantal probleemvakken structureel in de schoolwerking ingebed.
- De elektronische leerlingendossiers en -volgkaarten worden titularisafhankelijk nauwgezet tot nonchalant ingevuld. Niet alle documenten bevatten relevante informatie over de leerlingen of schetsen een helder overzicht van alle geleverde remediëringsinspanningen. Niet alle dossiers dragen bijgevolg bij tot de detectie, bijsturing en opvolging van studieproblemen.
- Tijdens momenten van zelfreflectie en aan de hand van enquêtes werden gegevens over de leerbegeleiding verzameld. De resultaten hiervan leidden al tot de verfijning van het instrumentarium en de bijsturing van initiatieven. Tot een integrale en samenhangende effectmeting op basis van objectieve gegevens - bijvoorbeeld de evolutie van leerlingenscores - kwam en komt het evenwel nog niet.

4.2 Evaluatie

4.2.1 Evaluatiepraktijk

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

Motivering

- Er bestaan nauwelijks schoolbrede afspraken over de organisatie van de evaluatie zodat de communicatie naar de leerlingen en hun ouders niet transparant verloopt. Het aantal overhoringen per vak en de deliberatieafspraken verschillen per departement of vakgroep en worden niet overzichtelijk of integraal gecommuniceerd. In het schoolreglement is expliciet opgenomen: “in de leefregels van je vestigingsplaats vind je ook de regels voor de examens” (SR 2011-2012, pg. 18 - 2.8.4 Evaluatie), maar de informatie in de bundeltjes ‘Leefregels’ is summier en onvolledig.
- De school hanteert een weinig overzichtelijke mengvorm van evaluaties. Zij opteert voor een semestersysteem in de tweede en derde graad en extra deelproefwerken met Pasen in een aantal studierichtingen en specifieke vakken van het bso en tso. Departementgebonden wordt in het bso ook gespreid geëvalueerd.
- Waar proefwerken worden georganiseerd zijn puntenverhoudingen voor het dagelijks werk (DW) en de proefwerken (PW) uitgewerkt. Algemeen genomen is het aandeel van de PW in de jaartotalen erg groot; de verhouding van het puntengewicht varieert onderwijsvorm en vakafhankelijk. De hoge waardering van de PW in een aantal vakken lokt een veeleer kennisgerichte evaluatie uit en bemoeilijkt het honoreren van de inspanningen voor het dagelijks werk. Niet alle vakgroepen en leraren houden zich bovendien aan de, op schoolniveau of binnen de departementen afgesproken, breuken.
- Waar drie proefwerkbeurten worden georganiseerd kan dat contraproductief werken met betrekking tot het nastreven van de vakoverschrijdende eindtermen ‘Leren leren’, meer in het bijzonder het onderdeel ‘Regulering van het leerproces’. De lestijd na de paasvakantie wordt daarvoor te kort. De leerlingen worden zodoende niet optimaal voorbereid op het evaluatiesysteem van de bamastructuur⁸, dat gebaseerd is op twee evaluatiebeurten.
- De beoordeling van de attitudes en de verrekening ervan in de totaalscores verloopt niet gelijkgericht. Uit het vakkenonderzoek blijkt dat het gewicht van de attitudes in de eindbeoordeling vak- en studierichtingafhankelijk kan schommelen tussen 25 % en 70 % of meer. Ook de proportie van vaardigheden en kennis in de cijfers wordt departements-, vakgroep- en leraargebonden naar eigen goeddunken en bijgevolg te divergent ingevuld. In sommige taalvakken peilen de PW overwegend naar het reproduceren van kentheoretische inhoud en in onvoldoende mate naar het beheersingsniveau van de vaardigheden.
- De deliberatiecriteria verschillen naargelang het departement, ook op dat punt is er geen consensus op schoolniveau. In Landbouw zijn attesteringscriteria vastgelegd waarbij o.a. wordt uitgegaan van de puntentotalen, het aantal tekorten, de scores voor de richtingseigen vakken, de stages en de GIP-scores. In de andere departementen ontvangen de leraren een afsprakenbundel voor de deliberatie die, naast praktisch-organisatorische richtlijnen, een zowel vormelijk als inhoudelijk beoordelingsschema bevat dat afwijkt van dat van Landbouw.
- Dankzij de verantwoordelijkheidszin en inzet van sommige leraren en vakgroepen komen in het vakkenonderwijs heel wat goede praktijkvoorbeelden voor. In een aantal vakken en studierichtingen is de evaluatie nog te sterk product- of kennisgericht, terwijl elders al doelgericht procesmatig wordt geëvalueerd. Vakafhankelijk zijn er zelfs

⁸ Bachelor-Master structuur

aanzetten voor innovatieve beoordelingsvormen (bijv. zelf- en portfolio-evaluatie), maar globaal gezien blijft de implementatie van nieuwe evaluatiemethodes bescheiden. Er is op dat vlak tot nog toe weinig nascholing gevolgd.

- De resultaten van de evaluatie worden nog niet systematisch aangewend om het leerproces bij te sturen of om de leerlingen van relevante feedback omtrent hun presteren of van relevante remediërvorstellen te voorzien.
- Tot een systematische en samenhangende gegevensverzameling over de vele evaluatiepraktijken komt het nog niet. De school is dan ook niet in staat om de effecten van alle acties in kaart te brengen en minder sterke praktijken gericht aan te pakken.

4.2.2 *Rapporteringspraktijk*

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

Motivering

- Noch op school- (KOGKA 2, 4 en 7), noch op departementsniveau is een visie op de rapportering uitgewerkt. Er zijn onvoldoende coherente of weinig concreet opgestelde procedures, instrumenten of afsprakenkaders die de rapporteringspraktijk stroomlijnen. De verantwoordelijkheid hiervoor berust in handen van de departementen, de vakgroepen en zelfs de individuele leraren, wat leidt tot een gebrek aan samenhang.
- Er zijn nauwelijks bindende afspraken over de rapporteringsfrequentie (toetsen, taken, proefwerken ...), de verdeling van de puntengewichten, de toe te passen procedures ... Hieruit volgt dat departementgebonden - maar ook binnen de departementen zelf - grote verschillen bestaan. Dat de rapporten dagelijks werk in alle deelscholen in vier beurten worden uitgereikt is een veeleer uitzonderlijk gemeenschappelijk punt.
- De leerlingenrapporten worden op basis van een digitale format, waarvan nog niet alle mogelijkheden ten volle worden benut, opgemaakt. Een mediaan doet dienst als referentie en van de leraren wordt verwacht dat zij hun cijfers becommentariëren bij het toekennen van een onvoldoende. Voor het overige zijn er nauwelijks beleidsmatige richtlijnen over de wijze waarop de oorzaken van zwakke studieresultaten moeten worden gerapporteerd. De kwaliteit van de feedback die de leerlingen over hun presteren ontvangen verschilt hierdoor leraarafhankelijk sterk, wat de informatieve waarde van de leerlingenrapporten niet ten goede komt.
- De deskundigheid van de leraren met betrekking tot de rapportering en remediëring varieert, maar is overwegend gering. Er zijn binnen alle departementen voorbeelden van goede praktijk, maar bij gebrek aan departementoverstijgende communicatie en coördinatie slagen deze er niet in hun geïsoleerd bestaan te doorbreken.
- De omzendbrief SO 64 stelt onder punt 8.1.7 uitdrukkelijk dat de school een motiveringsplicht heeft wanneer ze een B- of C-attest uitreikt. Zij moet een document overhandigen waarin een synthese ligt vervat van de elementen die hebben bijgedragen tot de beslissing in hoofde van de leerling. De motivering van de B- en C-attesten is in een aantal gevallen minimaal en beantwoordt dan ook niet aan de regelgeving (o.a. weinig of geen inhoudelijke analyses van vaktekorten en geen overzichten van aangeboden remediëringen). Ook de motivering van het advies dat door de klassenraad wordt uitgebracht is te vaak weinigzeggend.
- Er worden nauwelijks gegevens over de rapporteringspraktijk verzameld en er zijn weinig sporen van gerichte bijsturingen die uitgaan van zelfevaluatie of -reflectie.

5. ALGEMEEN BELEID VAN DE SCHOOL

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

- De herschikking van het onderwijsaanbod binnen de KOGKA-scholen in 2005-2006 is nog niet door alle personeelsleden verteerd. De taakverdeling binnen de schoolleiding is onduidelijk en de pedagogische samenhang tussen de vier departementen is zoek. De vakgroepen hebben geen concrete opdrachten en de leerplanrealisatie wordt nauwelijks bewaakt. De school onderneemt weinig acties om de efficiëntie van het intern overleg te verbeteren. De schooleigen visie is niet gericht op leerplanrealisatie en wordt niet gedragen door het schoolteam.
- De scholengemeenschap tekende recent twee ambten uit om de algemene leiding van de drie scholen op de campus op te nemen en overkoepelend de departementen aan te sturen. Het dagelijks beleid wordt per departement gevoerd door een departementsdirecteur, in samenwerking met coördinatoren, een technisch adviseur-coördinator en/of technisch adviseur. De directeurs van de departementen worden verantwoordelijk gesteld voor de pedagogische aansturing van hun lerarenteam, voeren functioneringsgesprekken met de personeelsleden en leggen verantwoording af bij de algemene leiding en de scholengemeenschap. Schoolbrede afspraken over de aansturing en opvolging van de onderzochte onderwijsprocessen (aanvangsbegeleiding, deskundigheidsbevordering, leerbegeleiding, evaluatie- en rapporteringspraktijk) zijn onduidelijk of ontbreken. Effecten worden niet gemeten en in kaart gebracht.
- De school maakt gebruik van een aantal algemene kaders van de scholengemeenschap voor de invulling van beleidsaspecten zoals het materieel-, financieel-, het aankoop-, het ICT-, het drugs- en het internationaliseringsbeleid.
- Enerzijds biedt deze ondersteuning alle kansen om een gezamenlijke doelgerichtheid tussen de verschillende departementen in de praktijk om te zetten. Anderzijds wil elk departement zijn eigen cultuur bewaren en stelt uniforme afspraken over de departementen heen gelijk aan het prijsgeven van de eigen identiteit. In de verzoening van de uiteenlopende visies ligt de sleutel voor een leerkrachtige toekomst van de school.
- De vakgroepen worden nauwelijks aangestuurd of opgevolgd. De concrete invulling van het takenpakket van de vakgroep loopt - afhankelijk van de betrokken leraren - sterk uiteen. De aansturing verschilt niet enkel per departement maar ook binnen de departementen zelf. Daardoor worden o.a. nascholingsmogelijkheden onvoldoende benut en leerlijnen onvolledig ingevuld. Wel wordt hiervoor door een aantal vakgroepen een beroep gedaan op de expertise van de pedagogische begeleidingsdienst.
- De afsplitsing van de eerstegraadsschool baart een aantal departementen zorgen naar een vlotte doorstroming van leerlingen. Verrassend is in die context evenwel dat er weinig sporen zijn van contacten met de eigen eerste graad. Er wordt zelden of niet samengewerkt met de vakwerkgroepen van die graad of van de andere KOGKA-scholen.
- De school beschikt over alle wettelijke participatieorganen, maar de gevoerde communicatie draagt onvoldoende bij tot de versterking van de gelijkgerichtheid. Niet alle leraren voelen zich betrokken bij het uittekenen van de schoolwerking.
- De school heeft een aantal schooljaren geleden een visie op haar talenbeleid ontwikkeld. Er was echter geen breed draagvlak voor met als resultaat dat er momenteel geen talenbeleid meer is. Het beleid biedt er ook geen structurele ondersteuning voor. Men maakt geen gebruik van de initiatieven rond talenbeleid vanuit de scholengemeenschap. Er is enkel enige aandacht voor de opvang van ex-OKAN-leerlingen (onthaalklas anderstalige nieuwkomers). Tijdens de doorlichting bleek dat de meeste leerlingen en ook heel wat leraren en personeelsleden duidelijk nood hebben aan ondersteuning in het hanteren van algemeen Nederlands voor de communicatie en Nederlands als instructietaal.

- Op vlak van de kwaliteitszorg zijn er een aantal geïsoleerde initiatieven genomen. De school kent geen traditie in het verzamelen en analyseren van gegevens. De kwaliteitszorg (o.a. PDCA⁹-cyclus doorlopen), aangeboden door de scholengemeenschap, kent weinig navolging. Zelfreflectie is onvoldoende ingeburgerd om de werking en de rol van het beleid in kaart te brengen of verbeteracties te initiëren.

6. STERKTES EN ZWAKTES VAN DE SCHOOL

6.1 Wat doet de school goed?

Wat betreft de erkenningsvoorwaarden:

- Het implementatieproces van het competentiegericht leerplan in de studierichting Restaurant-Keuken bso.

Wat betreft de kwaliteit/kwaliteitsbewaking van de processen:

- Het mentorschap in de aanvangsbegeleiding.

6.2 Wat kan de school verbeteren?

Wat betreft de erkenningsvoorwaarden:

- De inrichting en uitrusting van een aantal vaklokalen.
- De implementatie van de leerplanconcepten in een aantal studierichtingen.

Wat betreft de kwaliteit/kwaliteitsbewaking van de processen:

- De aanvangsbegeleiding op vakniveau.
- De deskundigheidsbevordering.
- De leerbegeleiding.
- De evaluatiepraktijk.
- De rapporteringspraktijk.

Wat betreft het algemeen beleid:

- De ontwikkeling van een breed gedragen schoolvisie en de concretisering ervan.
- De opvolging van de leerplanrealisatie.
- De gelijkgerichtheid tussen en binnen de departementen.
- De aansturing en opvolging van de vakgroepen.
- De verticale samenhang met de eerstegraadsschool.
- Het talenbeleid.

6.3 Wat moet de school verbeteren?

Wat betreft de erkenningsvoorwaarden:

- De leerplanrealisatie voor AV Engels in de derde graad bso Restaurant en keuken.
- De leerplanrealisatie voor TV/PV/stage bakkerij in het derde leerjaar van de derde graad bso Banketbakkerij-chocoladebewerking.

7. ADVIES

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

BEPERKT GUNSTIG

omwille van het onvoldoende realiseren van de leerplandoelstellingen voor

STRUCTUURONDERDEEL	Basisvorming	Keuze/Specifiek gedeelte
Graad 3 BSO Banketbakkerij-chocoladebewerking		TV/PV/stage bakkerij
Graad 3 BSO Restaurant en keuken	AV Engels	AV Engels

8. REGELING VOOR HET VERVOLG

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

Namens het inspectieteam, de inspecteur-verslaggever

Marie-Rose Van Nooten

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

Voor kennisname
Het bestuur of zijn gemandateerde

Marc S'Jegers