

De kwaliteitsbepalende aspecten van zelfevaluaties door scholen.

Lessen uit acht gevalsstudies

Jan Vanhoof, Peter Van Petegem, Jef C. Verhoeven, Ina Buvens

De verwachtingen ten aanzien van de effecten van zelfevaluatie op de ontwikkeling van scholen zijn groot. Toch is empirische evidentie vooralsnog beperkt.

Er is nood aan een zogenaamde meta-evaluatie, waarbij de kwaliteit van zelfevaluaties geëvalueerd wordt. In de zoektocht naar een passend instrument voor meta-evaluatie bestudeerden we, door middel van gevalsstudies in acht scholen, de wijze waarop zelfevaluatieprocessen vorm krijgen en besteedden we aandacht aan de impact van het functioneren van scholen op die processen. Het blijkt niet evident voor scholen om in de eigen vertrouwde context het systematische en cyclische proces van de zelfevaluatie te initiëren en te realiseren. De gevalsstudies brachten criteria aan het licht die de basis kunnen vormen voor het beschrijven en beoordelen van zelfevaluaties, en dus ook voor het uitvoeren van meta-evaluaties. We stelden vast dat het beleidsvoerend vermogen van scholen een sterke impact heeft op het verloop van zelfevaluaties.

Van scholen wordt (steeds meer) verwacht dat ze mee verantwoordelijkheid dragen voor het ontwikkelen en garanderen van onderwijskwaliteit. Ze dienen aan zelfevaluatie te doen, of met de woorden van Devos et al. (1999, p. 26), ze dienen zicht te krijgen op hun huidige functioneren (sterktes en zwaktes) als vertrekpunt voor een plan of visie voor de toekomst. Over het belang van zelfevaluaties in het kwaliteitsbeleid van een school zijn stakeholders het in grote lijnen eens (Vanhoof & Van Petegem, 2006). De verwachtingen ten aanzien van

Jan Vanhoof en Peter van Petegem zijn verbonden aan de onderzoeksgroep EduBRON van de Universiteit Antwerpen (Instituut voor Onderwijs- en Informatiewetenschappen - IOIW).

Jef C. Verhoeven en Ina Buvens zijn verbonden aan het Centrum voor Onderwijs sociologie van de Katholieke Universiteit Leuven.

Correspondentieadres: Jan Vanhoof, Universiteit Antwerpen, Onderwijs- en Informatiewetenschappen, Gratiekapelstraat 10, 2000 Antwerpen, België. E-mail: jan.vanhoof@ua.ac.be

de effecten van zelfevaluatie op de effectiviteit van scholen zijn dan ook groot. Toch is empirische evidentie vooralsnog beperkt (Blok, Slegers & Karsten, 2005). Dat geldt ook voor de kennisbasis over het verloop van zelfevaluaties en kwaliteitsbevorderende kenmerken. De vraag naar welke kwaliteitsaspecten in rekening moeten worden gebracht of welke criteria aangewend kunnen worden om de kwaliteit zelfevaluaties te beoordelen, is tot op heden in grote mate onbeantwoord. Kyriakydes & Campbell (2004, p. 32) stellen: 'the field of school self evaluation is at an early stage of development'. Op dit moment is het onduidelijk in welke mate scholen bijvoorbeeld beschikken over voldoende beleidsvoerend en zelfevaluerend vermogen om zelf strategieën, methodieken en criteria voor een kwaliteitsvolle zelfevaluatie uit te werken (Rogers & Hough, 1995). Ook de vraag naar de verschillen die er op dit moment bestaan tussen scholen is tot op heden onbeantwoord. Dat maakt het moeilijk om in te schatten welke eisen er op dit punt aan scholen kunnen worden gesteld. Het opwaarderen van zelfevaluatie vereist echter een minimaal aanvaardbare kwaliteit van de zelfevaluatie en instrumenten om de kwaliteit van de zelfevaluatie in kaart te brengen. Er is nood aan een zogenaamde meta-evaluatie, waarbij de kwaliteit van zelfevaluaties geëvalueerd wordt (Scriven, 1969).

In de zoektocht naar een passend instrument voor meta-evaluatie bestudeerden we, door middel van gevalsstudies, de wijze waarop zelfevaluatieprocessen vorm krijgen en besteedden we aandacht aan de impact van het functioneren van scholen op die processen. Dat gebeurde in de context van de start van het gelijke onderwijskansenbeleid (GOK-beleid) in Vlaanderen. Het gelijke onderwijskansenbeleid (GOK-beleid) is in september 2002 van start gegaan (X, 2002). Ruim 2000 Vlaamse scholen - basis en secundair - krijgen sindsdien bijkomende lestijden toebedeeld om gelijke onderwijskansen te bevorderen. Of scholen al dan niet over aanvullende lestijden (de zogenaamde GOK-uren) beschikken, hangt af van hun aandeel doelgroepopleerlingen. Met de beschikbare uren kunnen scholen leerkrachten vrijmaken om aan gelijke onderwijskansen te werken. Eén van de weinige sturende elementen vanwege de overheid was de verplichting om zichzelf te evalueren. Er werd van scholen verwacht dat ze aspecten van het eigen schoolfunctioneren kritisch onder de loep namen. Dat gebeurde in de vorm van een zelfevaluatie na één jaar van gelijke kansenbeleid. In deze bijdrage rapporteren we over gevalsstudies waarin nagegaan werd welke (f)actoren van invloed waren op het verloop van deze zelfevaluaties. De twee richtinggevende onderzoeksvragen zijn: (1) (In welke mate) wordt de kwaliteit van een zelfevaluatie bepaald door de kenmerken van een zelfevaluatieproces en het functioneren van scholen? (2) Welke zijn gepaste evaluatiecriteria voor een meta-evaluatie?

Methode

Met de keuze voor gevalsstudies wilden we gedetailleerde kennis verzamelen over gedragingen, argumenten, motieven, veronderstellingen, opinies, interpre-

taties en ervaringen van mensen die bij een zelfevaluatieproces betrokken zijn (Yin, 1994). Gevalsstudies maken het mogelijk de complexiteit van processen zoals een zelfevaluatie te omvatten. Het doel van het uitvoeren van gevalsstudies was dus niet het generaliseren naar een populatie. NiederKofler (1991, in Swanborn, 2000, p. 67) schrijft in dit opzicht: *“The case-study investigator’s goal is not to demonstrate the validity of an argument for statistical populations or universes. Rather, he aims to create and expand rich theoretical frameworks that should be useful in analyzing similar cases.”* Als we op basis van deze gevalsstudie willen generaliseren dan is dit enkel op het niveau van de theorievorming. We willen wel degelijk veralgemenende uitspraken doen over relevante variabelen en verbanden maar niet over hoe deze zich in scholen manifesteren.

In deze studie was er sprake van meervoudige parallelle casestudies. In totaal werden acht scholen tijdens het uitvoeren van een zelfevaluatie bestudeerd. Deze acht scholen zijn geselecteerd op basis van drie criteria (zie Tabel 1). Een eerste was het onderwijsniveau. Vier basisscholen en vier secundaire scholen werden geselecteerd. Daarnaast was ook de ervaring van scholen met de gelijke kansenproblematiek een selectie criterium. Scholen die voorheen reeds participeerden aan beleidsinitiatieven inzake gelijke onderwijskansen, werden beschouwd als scholen met ervaring. Er werden vier ervaren en vier onervaren scholen geselecteerd. Tenslotte werd ook gekeken naar de aard van de inrichters van de scholen.

	Onderwijsinrichters	Zonder ervaring	Met ervaring
Basisonderwijs	Gesubsidieerd Vrij Onderwijs	School 1	School 2
	Gemeenschapsonderwijs/ Gesubsidieerd Officieel Onderwijs	School 3	School 4
Secundair Onderwijs	Gesubsidieerd Vrij Onderwijs	School 5	School 6
	Gemeenschapsonderwijs/ Gesubsidieerd Officieel Onderwijs	School 7	School 8

Tabel 1. Kenmerken van de geselecteerde cases

We wilden een grote openheid verzekeren naar onverwachte variabelen en verbanden. Zoveel mogelijk, want als onderzoeker maak je altijd keuzes, kijk je vanuit een bepaalde invalshoek en reduceer je de werkelijkheid tot die zaken die bijdragen tot het beantwoorden van de onderzoeksvraag (Swanborn, 2000). En toch, hoewel we de casestudies benaderen vanuit een referentiekader moet de toets aan de natuurlijke omgeving ons in staat stellen om dat referentiekader aan te passen en aan te vullen.

De cases werden gedurende de duur van twee schooljaren gevolgd (2002-2003 en 2003-2004), zodat naar veranderingen en verklaringen kon worden gepeild. In totaal werd op drie verschillende momenten aan gegevensverzameling gedaan. Op basis van de eerste interviewronde werd in eerste instantie

informatie verzameld over de manier waarop het nieuwe beleid in de school onthaald en geëvalueerd werd, over het proces van de zelfevaluatie en over de mate waarin de scholen zich ondersteund voelden door het bestaande ondersteuningsaanbod. Tijdens de tweede én derde interviewrondes lag de nadruk op de geplande zelfevaluatieactiviteiten en de eventuele hindernissen daarbij. Relevante thema's waren onder meer het vooropstellen van zelfevaluatiedoelen, de keuze van zelfevaluatie-instrumenten, de manier van gegevensverzameling, de communicatie doorheen het zelfevaluatieproces en de interpretatie van de zelfevaluatieresultaten. Naast de zelfevaluatiegebonden elementen was er evenwel ook aandacht voor de ruimere beleidsvoering van de school. Daaronder verstaan we de invulling van beleidsprocessen in de school, en meer bepaald de culturele (normen, waarden en onuitgesproken assumpties) en de organisatorische (positionele en procedurele) invulling van de dragers van beleidsvoerend vermogen die we hieronder onderscheiden.

De voornaamste bron van data waren mondelinge diepte-interviews. De (semi-gestructureerde) diepte-interviews werden telkens bij de directeur en drie leerkrachten afgenomen. Daarnaast werden de casestudies ook geïnformeerd door een oriënterende analyse van relevante documenten. Een onderzoeksmethode die hier goed bij aansluit, is de *Grounded Theory*-benadering (Glaser & Strauss, 1967). De achterliggende idee daarbij is dat de sociale werkelijkheid voorgeïnterpreteerd is en enkel bestudeerd kan worden vanuit het perspectief van de handelende (en interpreterende) persoon (Wester, 1996). De invulling van Glaser werd gaandeweg strikter dan deze van Strauss en Corbin (Babchuck, 1997; Goulding, 1999). Deze gevalstudies sluiten nauwer aan bij de visie van Strauss en Corbin, aangezien de dataverzameling en -analyse zowel geïnspireerd wordt door een (oriënterend) theoretisch kader als door de respondenten zelf.

Resultaten

We bespreken hieronder eerst de bevindingen omtrent het beleidsvoerend vermogen van scholen om daarna in te gaan op het verloop van de zelfevaluaties. De beschrijving van deze resultaten brengt ons bij de link tussen beide. Die beschrijven we in de paragraaf 'Implicaties voor meta-evaluatie'.

Het beleidsvoerend vermogen van scholen

De effectiviteit van het beleid dat scholen voeren, wordt in sterke mate bepaald door de mate waarin scholen tegemoet komen aan een aantal dragers van beleidsvoerend vermogen (Sleegers, 1991). Op basis van een literatuurstudie komen Van Petegem e.a. (2005) tot acht dragers die cruciaal zijn in het verklaren van verschillen in de effectiviteit van het beleid in scholen (zie figuur 1).



Figuur 1. De dragers van beleidsvoerend vermogen van scholen

Het doel van de gevalsstudies was te achterhalen welke dragers van beleidsvoerend vermogen mee bepalend zijn voor het verloop van zelfevaluaties. Voor elke drager presenteren we in de volgende alinea's daarom kort de belangrijkste knelpunten en succesfactoren.

Communicatie

De gevalsstudies brachten een aantal communicatieaspecten aan het licht die een gestroomlijnde en doeltreffende zelfevaluatie kunnen bemoeilijken. Veel scholen slagen er bijvoorbeeld naar eigen zeggen niet in om voldoende en efficiënt te vergaderen. Het plannen van samenkomsten en vergaderingen tijdens de schooluren is volgens de respondenten moeilijk. De bestudeerde scholen hebben verscheidene antwoorden op deze problemen. Zo is het gebruik van meer informele communicatie voor sommige scholen een oplossing voor het gebrek aan voldoende formele communicatie. Hierin schuilen evenwel twee gevaren. Een eerste gevaar is dat mogelijk niet alle betrokkenen over de nodige informatie beschikken. Op langere termijn is het gevaar dat afspraken die informeel geregeld werden, sneller vervagen. Een andere strategie is het werken met schriftelijke vormen van informatieoverdracht.

In alle scholen wordt de verticale doorstroming van informatie als belangrijk knelpunt naar voren geschoven. Goede communicatie is ruimer dan informatie en beïnvloeding vanuit de directie naar de leerkrachten. Er moet volgens de respondenten ook sprake zijn van de omgekeerde beweging. Deze communicatiestroom is echter in heel wat scholen veel minder sterk. Vaak heeft dit te maken met de beperkte bereikbaarheid van de directie. Ook communicatie van de school met de ouders of ondersteuningsdiensten verloopt vaak zeer moeizaam. Scholen waar de onderlinge communicatie wel vrij vlot verloopt, hebben dit doorgaans te danken aan hun expliciete aandacht voor de wijze waarop best gecommuniceerd wordt. Een doeltreffende communicatie wordt in scholen met

een sterk beleidsvoerend vermogen verzekerd door een duidelijk uitgebouwde overlegstructuur en door het evenwicht tussen het aantal overlegmomenten en de werklast die daarmee gepaard gaat. Informeel overleg gebeurt er in functie van individuele terugkoppeling en niet bij zaken waarbij een hele groep betrokken is. Verticale doorstroming wordt nagestreefd door het overleg op een structurele manier te organiseren.

Gezamenlijke doelgerichtheid

Het ontbreken van gezamenlijke doelgerichtheid kan verschillende oorzaken hebben. Eén daarvan is de voorgeschiedenis van de school. Dit is bijvoorbeeld het geval in scholen waar zich vroeger onderlinge conflicten hebben voorgedaan. Ook door het ontbreken van een duidelijke leidersfiguur verhoogt de kans dat leerkrachten hun eigen doelgerichtheid bepalen. Dat gaat soms zover dat het in vraag stellen van die doelgerichtheid als een bedreiging van de eigen autonomie aanzien wordt. Een andere oorzaak voor het ontbreken van een gezamenlijke doelgerichtheid is de verscheidenheid in karakter en overtuigingen van directeurs en leerkrachten, en hoe de school daarmee omgaat. Sommige scholen slagen er desondanks toch in om constructief om te gaan met die diversiteit en om te komen tot een gemeenschappelijke kerndoelstelling. Scholen die onvoldoende rekening houden met ieders' eigenheid en niet van daaruit werken, blijven met dit probleem zitten en komen tot een eerder kunstmatige gezamenlijke doelgerichtheid die doorgaans weinig slagkracht heeft in de praktijk. Scholen die vertrekken vanuit een sterke visie selecteren leerkrachten bij de invulling van een job bijvoorbeeld (mede) op die basis. Daarenboven zien zij ook actief toe op de verwezenlijking van prioriteiten en het naleven van de gemaakte afspraken. Ook het creëren van een sfeer van gezamenlijke doelgerichtheid is volgens verschillende respondenten belangrijk.

Ondersteunende relaties

Veel directies hebben het gevoel tekort te schieten bij de ondersteuning van hun leerkrachten. Ondersteuning van leerkrachten beperkt zich volgens de respondenten nog teveel tot ondersteuning bij problemen. In de gevalsstudies wordt aangegeven dat het preventieve aspect van ondersteuning meer aandacht moet krijgen om de draagkracht van leerkrachten te vergroten. In sommige scholen wordt dit als een belangrijk werkpunt naar voren geschoven. Om tot ondersteunende relaties te komen blijken toegankelijkheid en laagdrempeligheid van de schoolleiding sleutelwoorden. Vooral in grotere (secundaire) scholen is het voor leerkrachten niet altijd duidelijk bij wie ze best terecht kunnen met bepaalde vragen en problemen. De vaststellingen in de onderzochte scholen leren dat een goed uitgebouwde en overzichtelijke ondersteuningsstructuur hier soelaas biedt (bijv. opvang voor nieuwe leerkrachten).

Gedeeld leiderschap

Uit de gevalsstudies leren we dat leiderschap steeds meer een zaak van directeurs én leerkrachten wordt. Leerkrachten geven aan in hun school nood te hebben aan directeurs die zich ook daadwerkelijk durven positioneren als schoolleider, zonder de leerkrachten daarbij over het hoofd te zien. In sommige scholen wordt het gebrek aan daadkracht bij directeurs door leerkrachten als een probleem ervaren.

De houding van leerkrachten ten aanzien van deelname aan het schoolbeleid is vaak tweeledig. Enerzijds klagen leerkrachten dat ze onvoldoende betrokken worden bij het beleid, anderzijds maken ze zelf weinig gebruik van de bestaande mogelijkheden tot inspraak en participatie. De leerkrachten die zich niet engageren, hebben vaak moeite met het systeem van vertegenwoordiging en bestempelen de manier waarop beslissingen in hun school genomen worden, als 'weinig democratisch'. Daarbij wenden zij nogal eens het gebrek aan informatie aan als excuus voor het feit dat zij niet meer betrokken zijn.

Een aantal scholen heeft knelpunten m.b.t. gedeeld leiderschap weggewerkt door bij het begin duidelijke verwachtingen kenbaar te maken over participatie en betrokkenheid van leerkrachten. Scholen die van iedere leerkracht een gelijkaardig engagement vragen, worden met minder problemen omtrent participatie en betrokkenheid van leerkrachten geconfronteerd. Die duidelijkheid maakt ook dat iedereen weet wat zijn opdracht is en wat er van hem verwacht wordt. In grotere (secundaire) scholen blijkt het tenslotte ook belangrijk dat er tussen de directieleden (en het middenkader) een duidelijke taakafbakening bestaat en dat er (bijna) dagelijks overleg plaats heeft.

Het responsief vermogen van scholen

De respondenten geven aan dat het responsief vermogen van scholen zwaar op de proef wordt gesteld. Het grootste knelpunt is het gevoel van overbevraging dat bij directeurs, leerkrachten en andere onderwijsbetrokkenen leeft. Zij hebben het gevoel dat zij niet in staat zijn in te spelen op alle verwachtingen en eisen die aan hen gesteld worden. Scholen proberen hun responsief vermogen op allerlei manieren te vergroten. Zo wordt er nogal eens succesvol gewerkt met het oprichten van werkgroepen op basis van concrete noden die zich stellen. Een andere strategie is het aantrekken van externe deskundigheid om het lerarenteam te versterken (bijvoorbeeld mensen die reeds ervaring hebben in het begeleiden van veranderingsprocessen). Een derde mogelijkheid is te vinden in intensievere vormen van samenwerking. Scholen die samenwerken met scholen uit de buurt en/of met scholen in een gelijkaardige situatie, blijken vaak meer responsief vermogen te ontwikkelen dan scholen die ieder probleem alleen het hoofd willen bieden. Tenslotte wordt door de respondenten ook het belang van preventieve actie benadrukt. Wanneer men preventief inspeelt op bepaalde evoluties meent men deze gemakkelijker te kunnen indijken of sturen dan wanneer men er later (retroactief) op moet reageren.

Het reflectief vermogen van scholen

We stellen doorgaans vast dat er in de onderzochte scholen weinig tijd gemaakt wordt voor systematische en formele vormen van reflectie. Reflectie beperkt zich vaak tot het informele en het ongestructureerde. Reflectie op schoolniveau blijkt makkelijker om te realiseren dan reflectie op individueel niveau. Deze vorm van reflectie is dan ook de minst bedreigende volgens de respondenten. Het nadeel is echter dat hierdoor heel wat verantwoordelijkheden afgeschoven worden op de schoolorganisatie en dat mogelijke tekorten op (inter)persoonlijk vlak toegeschreven worden aan ongunstige omstandigheden op schoolniveau. Het is vaak zo dat in veel scholen een gevoel overheerst van 'wij zijn goed bezig', zonder dat een kritische houding aangenomen wordt. Het verwezenlijken van reflectie op teamniveau stuit op hindernissen omdat het niet alleen een kritische houding vereist, maar tevens de nodige openheid naar de rest van het team. Problemen toegeven aan collega's gebeurt meestal wel wat groepsgebonden of interpersoonlijke activiteiten betreft, maar zelden wat de eigen aanpak en het eigen handelingskader betreft. Toch zijn er ook positieve geluiden. Schoolleiders geven aan meer en meer aandacht te besteden aan (zelf)reflectie. Velen onder hen beschouwen het als een belangrijk instrument in de beleidsontwikkeling van de school. Leerkrachten echter, hebben het er in de meeste scholen moeilijker mee. Het blijkt belangrijk dat schoolleiders het belang van reflectie onderstrepen en er expliciet tijd voor vrijmaken. Sommige scholen doen dat door leerkrachten meer zelf te laten zoeken naar oplossingen bij (bepaalde) problemen. Zo zouden leerkrachten meer nadenken over de oorzaak van het probleem en over hun eigen aandeel daarin. Verder werd vastgesteld dat reflectie minder moeizaam verloopt in scholen waar reflectie procesmatig wordt opgevat dan in scholen waar het een éénmalig gebeuren betreft dat weinig gekaderd wordt.

Het innovatief vermogen van scholen

Innovatief vermogen veronderstelt dat scholen op een adequate manier omgaan met de vernieuwingen die op hen afkomen. Daarbovenop dienen zij alle vernieuwingen op elkaar en op de reeds bestaande schoolwerking af te stemmen. Scholen hebben volgens de interviews vooral problemen met de vernieuwingen die vanuit de overheid aan hen worden opgelegd. Het verplichtend karakter van sommige innovaties blijkt een belangrijk knelpunt omdat er volgens de respondenten te weinig rekening gehouden wordt met hun schoolspecifieke context.

Een ander knelpunt is de administratieve belasting die vernieuwingen met zich meebrengen. Er wordt door de respondenten benadrukt dat het voor een vernieuwing zeer contraproductief is als deze beschouwd wordt als een bijkomende werklust. Een belangrijke vaststelling is dat in heel wat scholen wordt aangegeven dat er gewoonweg te weinig ruimte is om innovaties te ontwikkelen omdat de dagelijkse werking reeds alle tijd en energie opsorpt. Initiatieven met een duurzaam karakter die sterk geïntegreerd verlopen, hebben meer slaagkansen. Verder blijkt dat leerkrachten een vernieuwing naar eigen zeggen vooral aanvaarden als deze duidelijk ten voordele is van het concrete klasgebeuren en

het leren van leerlingen.

De bovenstaande knelpunten verhinderen niet dat er in sommige scholen sprake is van een sterk ontwikkel(en)d innovatief vermogen. Dat leverde doorheen de gevalsstudies een aantal interessante aandachtspunten op. Zo wordt herhaaldelijk het belang van een realistische timing benadrukt. Uit de ervaring van (hoofdzakelijk) de schoolleiders blijkt dat men bereid moet zijn te aanvaarden dat het doorgaan om langzame processen gaat. In dat proces wordt gewezen op het gevaar om teveel aandacht te besteden aan de dwarsliggers. De respondenten geven aan dat het minstens even belangrijk én efficiënter is energie te investeren in de ondersteuning en bevestiging van de leerkrachten die de vernieuwing wél genegen zijn. Meerdere schoolleiders geven aan dat hun rol in het informeren en sensibiliseren van leerkrachten cruciaal is.

De mate van geïntegreerd beleid in scholen

Scholen die hun beleid op een geïntegreerde manier invullen zien hier duidelijk de voordelen van in. De ganse schoolwerking krijgt meer pedagogische armslag en de draagkracht van het team wordt vergroot. Volgens veel schoolleiders bemoeilijken de dagelijkse activiteiten inzake administratie, financiën en het bijwonen van allerhande vergaderingen een meer geïntegreerde aanpak. Deze onevenwichtige verdeling tussen de verschillende beleidsdomeinen wordt door velen als negatief ervaren. De rol van de directeur valt in veel scholen niet zozeer uiteen in twee subrollen ('the leading professional' en 'the chief-executive'), maar wordt in de praktijk eerder beperkt tot de rol van 'chief-executive', wat neerkomt op het managen van de school. Wanneer bepaalde beleidsdomeinen minder aandacht krijgen dan andere, zullen zij bij beslissingen vaak ook minder doorwegen. Zo stellen we vast dat beslissingen vaak vanuit praktische overwegingen genomen worden.

Scholen die er (tot op zekere hoogte) in slagen een geïntegreerd beleid uit te bouwen, hebben dit naar eigen zeggen vooral te danken aan de goede onderlinge taakverdeling tussen de beleidsmakers (directeurs, coördinatoren e.d.). Naar leerkrachten toe benadrukken ze het belang van klasoverstijgend engagement en communicatie.

Het verloop van zelfevaluaties in scholen

Bij het rapporteren van de bevindingen over het verloop van de zelfevaluaties focussen we op drie sleutelementen. Om tot waardevolle zelfevaluatie-resultaten te komen, blijkt een positief antwoord op de volgende drie vragen immers noodzakelijk: 'Stelt de school goede doelen voorop?', 'Is de aanpak van de zelfevaluatie doordacht?' en 'Is de school klaar voor het uitvoeren van zelfevaluaties?' (van Aanholt & Buis, 1990; Liket, 1992; Devos e.a., 1999; Davies & Rudd, 2001; Meuret & Morlaix, 2003; Blok e.a., 2005). Hieronder concretiseren we welke positieve en negatieve effecten we op basis van de gevalsstudies verwachten.

Stelt de school goed(e) doelen voorop?

De bestudeerde scholen blijken vooral ervaring te hebben met zelfevaluaties die door de overheid geïnitieerd werden. Voorbeelden daarvan zijn de zelfevaluaties in de context van het GOK-beleid of in de aanloop van een doorlichting door de inspectie. Het verplichtende karakter van deze zelfevaluaties maakt dat de voornaamste doelstelling volgens de respondenten vaak 'in orde zijn' is. Het beantwoorden aan de verplichtingen is dan een belangrijker doel dan het verbeteren van de eigen werking. Het nut van de zelfevaluatie wordt in belangrijke mate buiten de schoolorganisatie gesitueerd. Dit alles neemt niet weg dat schoolleiders aangeven meer en meer het nut van zelfevaluatie voor beleidsontwikkeling in te zien. Ze geven daarbij echter aan dat ze er vooralsnog niet of zeer moeilijk in slagen dit over te brengen naar het leerkrachtenkorps.

Hoewel leerkrachten aangeven het belangrijk te vinden om te weten waartoe zelfevaluaties dienen en wat er mee zal gebeuren, stelden we vast dat de doelstellingen en het nut ervan vaak onvoldoende gekend zijn en in bepaalde gevallen zelfs niet met de realiteit stroken. Om dit te vermijden is volgens de respondenten een combinatie van informeren, sensibiliseren en leerkrachtenbetrokkenheid vereist.

Een analyse van de doelstellingen die scholen in de gevalsstudies vooropstellen voor hun zelfevaluaties leert dat men voornamelijk focust op het schoolniveau. Weinig scholen hebben al zelfevaluaties uitgevoerd waarbij reflectie op het niveau van de individuele leerkracht of op het niveau van het lerarenteam centraal stond. Zelfevaluaties vinden meestal plaats met concrete initiatieven en projecten die op schoolniveau georganiseerd worden als focus. Het uitgangspunt van beide soorten zelfevaluaties is echter verschillend: bij het eerste gaat het om een evaluatie van het eigen functioneren, bij het tweede gaat het om een evaluatie van het verloop van een activiteit. Het lijkt er dus op dat scholen vooralsnog voor eerder veilige zelfevaluatiethema's kiezen waarbij slechts in mindere mate aangezet wordt om het (inter)persoonlijke functioneren te bevragen.

Is de aanpak van de zelfevaluatie doordacht?

Scholen die op een realistische en constructieve manier te werk zijn gegaan, rapporteerden de meest waarheidsgetrouwe resultaten. Zij blijken bovendien ook het vaakst verdere stappen te hebben ondernomen na de eigenlijke zelfevaluatie. Een zelfevaluatie stopt immers niet met te weten waar je staat en waar je naartoe wilt, maar beoogt volgens de respondenten ook borging, bijsturing of verandering.

Scholen die hun zelfevaluatie grondig voorbereiden, vergroten de slaagkansen aanzienlijk. De inhoudelijke voorbereiding geeft immers meteen een zekere structuur aan de zelfevaluatie en zet diegenen die de zelfevaluatie zullen begeleiden op één lijn. De onderlinge consistentie wordt op die manier vergroot. De teamleden van scholen die expliciet tijd vrijmaken voor (de voorbereiding van) de zelfevaluatie ervaren de zelfevaluatie heel anders dan diegenen in scholen

waar er weinig of geen tijd voor uitgetrokken wordt. In eerstgenoemde is er ook meer wisselwerking en communicatie over de zelfevaluatie.

In het bewaken van de kwaliteit van zelfevaluaties blijkt het streven naar diepgang tijdens het zelfevaluatieproces een cruciaal element. De respondenten geven aan dat het motiveren van bevindingen een belangrijke succesfactor is. Leerkrachten vinden het belangrijk dat zij kunnen uitleggen waarom ze bepaalde zaken op een bepaalde manier ervaren en beoordelen. Deze motivaties verhogen voor hen, maar ook voor de directies, de meerwaarde van de zelfevaluatie. Ook een mondelinge (na)bespreking heeft een positief effect. Leerkrachten vinden het belangrijk dat er uiteindelijk een terugkoppeling gebeurt en dat er wordt toegelicht waarom men aan bepaalde thema's zal werken en aan andere niet. Mondeling overleg tijdens de zelfevaluatie biedt leerkrachten de kans de eigen ideeën/meningen af te toetsen. Een mondelinge nabespreking (met een coördinator of de directeur) zorgt er meestal voor dat het individuele nut van de zelfevaluatie voor de leerkrachten veel duidelijker wordt.

Voor het maken van een zelfevaluatie is er volgens de respondenten nood aan een werkbaar instrument dat aangepast is aan de schoolcontext. Tijdens de GOK-zelfevaluatie was deze voorwaarde niet vervuld. Het zelf ontwikkelen van een instrument was volgens de respondenten omwille van het complexe karakter van zulk een onderneming echter ook geen haalbare optie. Schoolleiders geven dan ook aan behoefte te hebben aan methodologische ondersteuning.

Is de school klaar voor het uitvoeren van zelfevaluaties?

De twee grootste struikelblokken om binnen het schoolteam tot een reflectieve houding te komen, blijken een gebrek aan openheid en een gebrek aan een kritische ingesteldheid t.o.v. het eigen functioneren. Binnen veel schoolteams is het moeilijk problemen, vragen of twijfels aan te kaarten en openlijk te bespreken. De directie blijkt hierin een belangrijke rol te spelen. Zij worden door de respondenten naar voren geschoven als eerste verantwoordelijken om hierin verandering te brengen. Zolang de directeur niet actief op zoek gaat naar methodieken om openheid te creëren, zal de situatie van onbespreekbare onderwerpen volgens de geïnterviewden stand houden.

Verskillende respondenten waarschuwen voor een te negatieve visie op zelfevaluatie. Wanneer een zelfevaluatie enkel neerkomt op het opsommen van tekortkomingen, zou dit demotiverend werken en het verbeteren van eigen functioneren (als school) hypothekeren. Gegeven de vaak negatieve invulling van zelfevaluatie hoeft het niet te verbazen dat leerkrachten zich nogal eens bedreigd voelen door zelfevaluatie. De geïnterviewde respondenten geven bovendien aan dat de meeste leerkrachten nog sterk houden aan hun automie. Zij zouden zelfevaluatie als een vorm van sociale controle beschouwen. Hoewel men aangeeft dat zelfevaluatie een middel zou kunnen zijn tot groei en zelfvertrouwen, blijkt het soms het omgekeerde effect te hebben. Het bevestigt volgens sommigen degenen die zich reeds goed voelen en zou de twijfelaars nog tot

meer onzekerheid brengen. Tenslotte speelt ook de gepercipieerde impact van zelfevaluatie op de taakbelasting van leerkrachten een rol. Het aanvoelen van verschillende respondenten is dat de kosten-batenanalyse volgens een groot deel van het team negatief uitdraait.

De houding van leerkrachten ten opzichte van zelfevaluatie is vaak afwijzend. Directeurs staan er doorgaans positiever tegenover en zien het nut er van in. In dat opzicht vervullen zij dan ook een belangrijke signaalfunctie naar de leerkrachten toe. Zij moeten laten blijken dat zelfevaluatie een belangrijk uitgangspunt is van de schoolwerking; bijvoorbeeld door zelf problemen aan te kaarten of vragen die leerkrachten stellen, naar hen terug te spelen. Tegelijkertijd echter, moet er gewerkt worden aan het creëren van vertrouwen, zowel binnen het team als bij de individuele leerkrachten zodat er meer openheid komt. De gevalsstudies tonen immers aan dat de houding van het team cruciaal is om de resultaten van een zelfevaluatie te voorspellen. Dat heeft in eerste instantie te maken met het geloof in het welslagen van het proces. Zij die eerder sceptisch staan tegenover zelfevaluatie geloven er doorgaans niet in dat het gunstig zal verlopen en dat waardevolle zaken aan het licht gebracht zullen worden. Ook het tegenovergestelde lijkt op te gaan.

In sommige scholen bleek er tenslotte een probleem met de opgelegde GOK-zelfevaluatie omwille van de timing. Scholen die net een doorlichting achter de rug hebben of voor de deur staan hebben, hebben niet alleen moeite om tijd te vinden voor de zelfevaluatie, zij kunnen hun leerkrachten ook moeilijk motiveren om aan de zelfevaluatie deel te nemen. Ook scholen waar zich een intern conflict voordeed op het moment dat de zelfevaluatie diende plaats te vinden, onderstrepen het belang van de timing van zelfevaluaties.

Implicaties voor meta-evaluatie

De implicaties voor het ontwikkelen van een instrument voor meta-evaluatie worden in drie paragrafen beschreven. Eerst staan we stil bij de link tussen het beleidsvoerend vermogen van scholen en het tegemoetkomen aan de vragen bij het verloop van zelfevaluaties. Daaruit zal blijken dat er een duidelijke impact is tussen de invulling van de acht dragers in scholen en de manier waarop zelfevaluatieprocessen vorm krijgen. Daarom brengen we in kaart op welke manier het beleidsvoerend vermogen zich ook manifesteert binnen zelfevaluatieprocessen. Op die manier kunnen criteria voor meta-evaluatie op het spoor worden gekomen. We ronden dit deel met implicaties af met het inventariseren van relevante criteria voor het verloop van zelfevaluaties.

De link tussen beleidsvoerend vermogen en het verloop van zelfevaluaties

De bovenstaande beschrijving van de ervaringen in de acht cases toont aan dat er een verband is tussen de invulling van de dragers van beleidsvoerend vermogen enerzijds en het verloop van zelfevaluaties in scholen anderzijds. Zo kun-

nen bijvoorbeeld doeltreffende communicatie en het communiceren van de zelfevaluatiedoelen naar het team niet van elkaar losgekoppeld worden. Wanneer we per school de link tussen beleidsvoerend vermogen en het verloop van zelfevaluaties beschrijven, komt deze samenhang duidelijk tot uiting (Tabel 2). Scholen die sterk scoren op beleidsvoerend vermogen blijken ook sterk te scoren op het verloop van zelfevaluaties. Het omgekeerde geldt ook. De dragers van beleidsvoerend vermogen blijken dus door te werken in hoe aan zelfevaluaties vorm gegeven wordt.

	Beleidsvoerend vermogen	Het verloop van zelfevaluaties
School 1	Zwak omwille van interne problemen	De voorwaarden zijn niet voldaan
School 2	Zwak omwille van voorgeschiedenis	De voorwaarden zijn niet voldaan
School 3	Sterk	Veel aandacht voor zelfevaluatie, maar tweespalt bij leerkrachten omtrent concrete reikwijdte van zelfevaluatie
School 4	Aandachtspunten worden ingezien en men probeert eraan tegemoet te komen.	Aandacht voor ontwikkeling om aan de voorwaarden tegemoet te komen.
School 5	Aandachtspunten worden ingezien en men probeert eraan tegemoet te komen.	Evaluatie wordt doelbewust gebruikt als beleidsinstrument, maar er wordt nog niet aan alle voorwaarden voldaan.
School 6	Sterk met aandacht voor blijvende ontwikkeling	Aandacht voor zelfevaluatie bij voornamelijk beleidsmensen
School 7	Zwak omwille van interne problemen	De voorwaarden zijn niet voldaan
School 8	Sterk	Evaluatie als beleidsinstrument en sterke aandacht om aan de criteria tegemoet te komen.

Tabel 2. De link tussen beleidsvoerend vermogen en het verloop van zelfevaluaties

Beleidsvoerend vermogen in het uitvoeren van zelfevaluaties

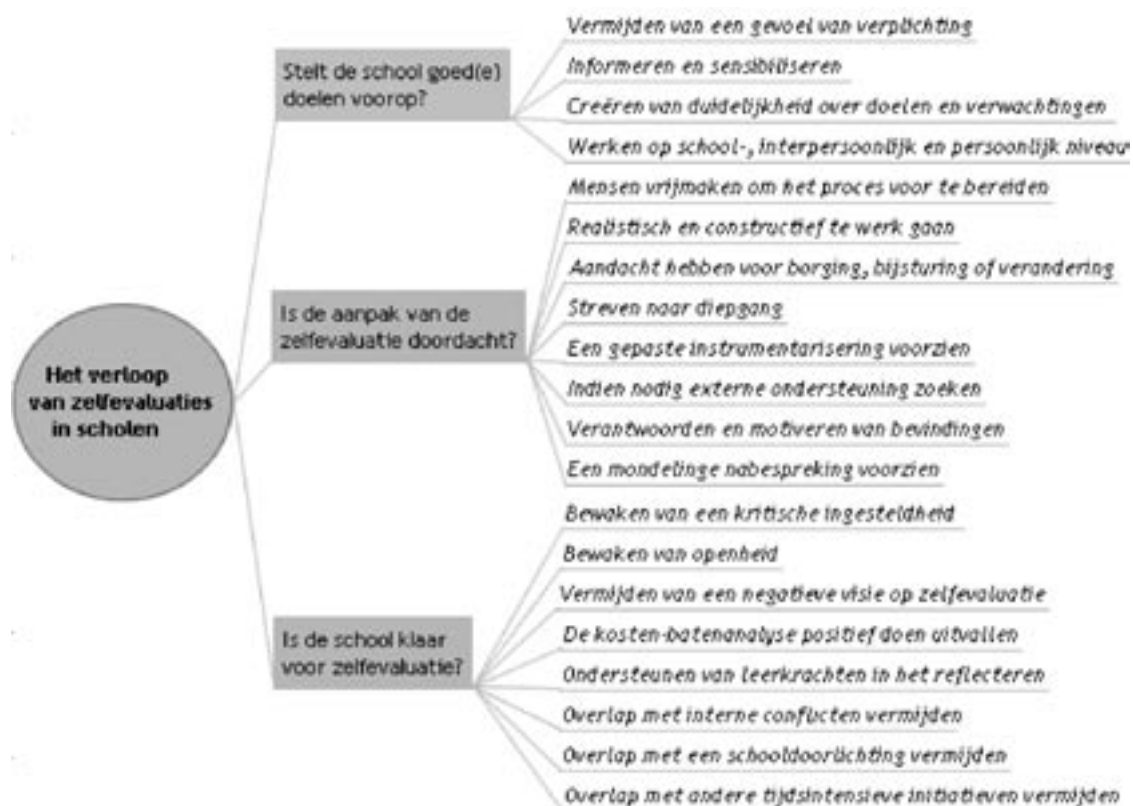
Het verloop van een zelfevaluatie blijkt in de bestudeerde scholen kwaliteitsvoller naarmate de dragers van beleidsvoerend vermogen meer van kracht zijn. De dragers kunnen dus meteen ook beschouwd worden als dragers van kwaliteitsvolle zelfevaluaties. Voor elke drager geven we in aan hoe deze tot uiting kan komen tijdens het uitvoeren van een zelfevaluatie. Dat doen we door wat we in het algemene beleid van scholen als belangrijk vaststelden te vertalen naar de context van zelfevaluaties. De resultaten van de gevalsstudies zetten ons op die manier op weg naar het inventariseren van criteria die bij meta-evaluatie een rol spelen. Figuur 2 geeft een overzicht van de criteria die op basis van de gevalsstudies naar voren kunnen worden geschoven.



Figuur 2. Operationalisatie van de dragers van beleidsvoerend vermogen

Het verloop van zelfevaluaties in scholen

De gevalsstudies hebben ook indicatoren aan het licht gebracht die cruciaal zijn om tot een passend verloop van een zelfevaluatie te komen. Ook deze indicatoren zijn potentiële indicatoren voor het uitvoeren van een meta-evaluatie. In Figuur 3 worden de indicatoren die op basis van de gevalsstudies onderscheiden werden, samengevat. Ze kunnen elk een rol spelen in een instrumentarium dat de kwaliteit van zelfevaluaties in kaart wil brengen.



Figuur 3. Operationalisatie van het verloop van zelfevaluaties

Conclusie

Met het uitvoeren van de verkennende gevalsstudies wilden we de sleutelementen aan het licht brengen die de resultaten van zelfevaluaties bepalen. We hebben daartoe het functioneren van scholen en het verloop van zelfevaluaties bestudeerd. De gevalsstudies brachten vanuit deze beide invalshoeken criteria aan die de basis kunnen vormen voor het uitvoeren van meta-evaluaties. In eerste instantie bleek dat het beleidsvoerend vermogen van scholen een impact heeft op het verloop en de resultaten van zelfevaluaties. Net als vele andere beleidsdaden die in scholen uitgevoerd worden, blijkt ook het verloop van zelfevaluaties kwaliteitsvoller naarmate meer aan de dragers tegemoet wordt gekomen. De volgende elementen zijn dan ook potentieel waardevolle criteria voor het uitvoeren van meta-evaluaties: doeltreffende communicatie, ondersteunende professionele en persoonlijke relaties, gedeeld leiderschap, gezamenlijke doelgerichtheid, responsief vermogen, innovatief vermogen, geïntegreerd beleid en tenslotte reflectief vermogen. Daarnaast werden ook elementen die rechtstreeks op het verloop van zelfevaluaties betrekking hebben naar voren

geschoven. Zelfevaluaties zullen kwaliteitsvoller verlopen naarmate meer tegemoet wordt gekomen aan de vraag of de school goed(e) doelen vooropstelt, of de aanpak voldoende doordacht gebeurt en of de school klaar is voor het uitvoeren van zelfevaluaties.

De interviews leren ons dat er twee grote struikelblokken zijn om te komen tot een positieve houding ten aanzien van zelfevaluatie: enerzijds het gebrek aan openheid binnen het team en anderzijds het gebrek aan een kritische ingesteldheid ten opzichte van het eigen functioneren. Evaluatie en zelfevaluatie worden vaak nog als bedreigend ervaren. Leerkrachten staan nog steeds op hun autonomie binnen hun klasmuren en voelen (zelf)evaluatie aan als een vorm van sociale controle. Terwijl de houding van leerkrachten ten opzichte van zelfevaluatie vaak vrij afwijzend is, staan directeurs er doorgaans positiever tegenover en zijn ze meer overtuigd van het nut van zelfevaluatieactiviteiten. Verder stellen we – weliswaar op basis van een beperkt aantal cases - vast dat er eerder sprake is van variatie binnen dan tussen onderwijsniveaus. Zowel in het basisonderwijs als in het secundair vinden we voorbeelden van zowel goede als beperkte invullingen van zelfevaluatie. Niet het onderwijsniveau blijkt de verschillen tussen scholen te kunnen verklaren, wel de mate waarin scholen tegemoet komen aan de dragers van beleidsvoerend vermogen.

In de zoektocht naar een passend instrument voor meta-evaluatie zijn deze bevindingen een waardevol resultaat. Ze impliceren dat het in voldoende mate tegemoet komen aan de kenmerken van beleidsvoerend vermogen kan voor worden opgesteld als een structurerend kader om het proces van zelfevaluaties in kaart te brengen. Op die manier kunnen de gepresenteerde dragers een vernieuwend licht werpen op het zelfevaluatieproces en op het evalueren van de kwaliteit ervan. In vervolgonderzoek zal de kracht van de dragers van beleidsvoerend vermogen in de context van het uitvoeren van zelfevaluaties verder geëxploreerd en empirisch getoetst moeten worden. Daarnaast zal ook de impact van aspecten van het zelfevaluatieverloop verder verkend moeten worden.

Het blijkt niet evident voor scholen om in de eigen vertrouwde context het systematische en cyclische proces van de zelfevaluatie te initiëren en te realiseren. Het uitvoeren van zelfevaluaties is zoals beschreven nochtans een steeds belangrijker onderdeel van het kwaliteitszorgsysteem in het onderwijs. Dat impliceert dat aanzienlijk geïnvesteerd dient te worden in het vergroten van de kennisbasis omtrent het uitvoeren van zelfevaluaties en in de professionalisering van scholen inzake zelfevaluatie. Het groeiende belang van zelfevaluaties – als instrument voor schoolontwikkeling én verantwoording – maakt het nodig empirische evidentie te verzamelen over de processen en de resultaten van zelfevaluaties. Het opwaarderen van zelfevaluatie vereist immers een minimaal aanvaardbare kwaliteit van de zelfevaluatie en instrumenten om de kwaliteit van de zelfevaluatie in kaart te brengen.

Literatuur

- Babchuck, W. (1997). *Glaser or Strauss? Grounded theory and adult education*. (Internetbron geraadpleegd op 22 november 2005 via: <http://www.anrecs.msu.edu/research/gradpr96.htm>).
- Blok, H., Slegers, P., & Karsten, S. (2005). *Schoolzelfevaluatie in het basisonderwijs; een terugblik op de zelfevaluatiefase van Ziezo*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Davies, D., & Rudd, P. (2001). *Evaluating school self-evaluation*. Berkshire: National Foundation for Educational Research.
- Devos, G., Verhoeven, J., Van den Broeck, H., Gheysen, A., Opbrouck, W., & Verbeeck, B. (1999). *Interne zelfevaluatie-instrumenten voor kwaliteitszorg in het Secundair Onderwijs*. Leuven: KUL: Departement Sociologie.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Goulding, C. (1999). *Grounded theory: some reflections on paradigm, procedures and mis-conceptions*. Wolverhampton: University of Wolverhampton.
- Kyriakides, L., & Campbell, R. J. (2004). School self-evaluation and school improvement: A critique of values and procedures. *Studies In Educational Evaluation*, 30(1), 23-36.
- Liket, T. M. E. (1992). *Vrijheid & rekenschap: zelfevaluatie en externe evaluatie in het voortgezet onderwijs*. Amsterdam: Meulenhoff Educatief.
- Meuret, D., & Morlaix, S. (2003). Conditions of Success of a School's Self-Evaluation: Some Lessons of an European Experience. *School Effectiveness and School Improvement*, 14(1), 53-71.
- Rogers, P. J., & Hough, G. (1995). Improving the effectiveness of evaluations: making the link to organizational theory. *Evaluation and Program Planning*, 18(4), 321-332.
- Scriven, M. (1969). An introduction to meta-evaluation. *Educational Product report*, 2, 36-38.
- Slegers, P. (1991). *School en beleidsvoering: een onderzoek naar de relatie tussen het beleidsvoerend vermogen van scholen en het benutten van de beleidsruimte door scholen*. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Swanborn, P. G. (2000). *Case-study's: Wat, wanneer en hoe?* Amsterdam: Boom.
- van Aanholt, T., & Buis, T. (1990). *De school onder de loep*. Culemborg: Educaboek.
- Van Petegem, P., Verhoeven, J. C., Buvens, I., & Vanhoof, J. (2005). *Zelfevaluatie en beleidseffectiviteit in Vlaamse scholen. Het gelijke onderwijskansenbeleid als casus*. Gent: Academia Press.
- Vanhoof, J., & Van Petegem, P. (2006). De kwaliteit van zelfevaluaties: een Delphi-studie naar de visie van vlaamse onderwijsexperten. *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en -beleid.*, 3, 195-211.
- Wester, F. (1996). The analyses of qualitative interviews. In F. Wester (Ed.), *The deliberate dialogue: qualitative perspectives on the interview* (pp. 63-87). Brussel: VUB Press.
- X. (2002). *Decreet betreffende gelijke onderwijskansen I*. *Het Belgisch Staatsblad* (18.09.2002).
- Yin, R. (1994). *Case study research: Design and methods*. Beverly Hills, CA: Sage Publishing.