

Het combineren van interne en externe evaluatie in een kwaliteitszorgsysteem. Dansen op een slap koord

Jan Vanhoof & Peter Van Petegem¹

In diverse bijdragen over kwaliteitszorg in het onderwijs wordt met grote verwachtingen gepleit voor een complementaire en geïntegreerde relatie tussen interne en externe evaluatie van scholen. In deze bijdrage tonen we aan dat die verwachtingen slechts gedeeltelijk terecht zijn. De vraag of verantwoording en schoolontwikkeling verzoend kunnen worden, is immers complex en behoeft een genuanceerd antwoord. Enerzijds zijn er inderdaad sterke argumenten die het pleidooi voor een integratie van interne en externe evaluaties ondersteunen. Anderzijds zijn er bedenkingen te formuleren bij zo'n integratie zodat een kritische houding aangewezen lijkt. De kern van deze bijdrage is dan ook een pleidooi voor fundamentele reflecties bij de rol van zelfevaluatie en schooldoorlichtingen. Als uitgangspunt van die reflecties nemen we de verwachtingen die verschillende stakeholders (betrokkenen) koesteren ten aanzien van scholen. We presenteren een mogelijk scenario om tot een succesvol samenspel te komen tussen doorlichtingen van en zelfevaluatie door scholen. Eerder dan het uitstippelen van een te volgen weg, willen we voer geven tot discussie en de aandacht vestigen op een aantal richtlijnen en aandachtspunten voor het samenbrengen van beide evaluatievormen in een deugdelijk kwaliteitszorgsysteem.

J. Vanhoof, dr., onderzoeker aan de Universiteit Antwerpen, Instituut voor Onderwijs- en Informatie Wetenschappen, Onderzoeksgroep EduBRON

Peter Van Petegem, prof. dr., hoogleraar Onderwijs- en Informatie Wetenschappen, Universiteit Antwerpen, Instituut voor Onderwijs- en Informatie Wetenschappen, Onderzoeksgroep EduBRON

Correspondentieadres: **J. Vanhoof**, Universiteit Antwerpen, Instituut voor Onderwijs- en Informatie Wetenschappen, Onderzoeksgroep EduBRON, Venusstraat 35, 2000 Antwerpen, e-mail: Jan.vanhoof@ua.ac.be

Reeds sinds lang is de relatie tussen interne en externe evaluatie van onderwijsinstellingen een veel besproken thema in het denken over kwaliteitszorg in het onderwijs. Externe evaluaties in de vorm van schoolinspecties lijken immers altijd al een enigszins eigenaardig bestaan te hebben gekend; hoewel iedereen hun noodzaak onderschrijft, is de invulling ervan (niet in het minst door het onderwijsveld zelf) steeds sterk bekritiseerd geworden (Norton Grubb, 1999; Nevo, 2001). Naast de recente trends inzake decentralisatie en toenemende autonomie voor scholen werden om die reden in vele landen evaluatiemethoden ontwikkeld die een meer participatieve en zelfgestuurde vorm van evaluatie mogelijk maken (Robinson & Cousins, 2004; McNamara & O'Hara, 2005). Net als in vele andere landen zijn vormen van zelfevaluatie het voorbije decennium ook in Vlaanderen in vele scholen gemeengoed geworden of aan het worden. Hoewel allen het bestaan van zelfevaluaties toejuichen, kunnen bij de kwaliteit van deze zelfevaluaties op dit moment vraagtekens geplaatst worden (Forss, Cracknell & Samset, 1994; Cousins & Earl, 1995; Van Petegem, Verhoeven, Buvens & Vanhoof, 2005b; MVG, 2006).

Zolang scholen gefinancierd of gesubsidieerd worden door een overheid zullen er vormen van controle moeten uitgewerkt worden en zullen scholen verantwoording moeten afleggen. De invulling van die controle en de wegen tot verantwoording zijn echter sterk in evolutie (Van Petegem, Vanhoof, Daems & Mahieu, 2005a). Tegenwoordig heet het dat de school de eerste verantwoordelijke is voor onderwijskwaliteit. De terugtrekkende overheid maakt dat scholen steeds meer autonoom worden in het voeren van een eigen beleid. In ruil voor die autonomie dienen scholen zelfstandig hun onderwijskwaliteit te evalueren en te komen tot verbeteringsplannen. De verantwoordelijkheden voor de kwaliteitszorg in het onderwijs worden over verschillende partners gedeeld. Het naast elkaar bestaan van deze verantwoordelijkheden heeft bij de overheid, de onderwijsinspectie en scholen geleid tot een zoektocht naar een manier waarop interne en externe evaluatie op elkaar af kunnen worden gestemd. Het zoeken naar een gepaste balans tussen interne en externe evaluatie speelt op vele plaatsen. De invulling die in het volgende aan deze balans gegeven wordt, is dan ook bedoeld als een illustratie van deze ruim verspreide problematiek. We willen één mogelijk scenario voorstellen omdat specifieke invullingen tot op heden schaars zijn (Christie, Ross & Klein, 2004). Het scenario geeft – rekening houdend met de richtlijnen die we zullen vooropstellen – aanzetten tot een aantal keuzes omtrent het vormgeven aan kwaliteitszorg. Het scenario en de aandachtspunten waarop het gebaseerd is, zijn het resultaat van theoretische reflectie. Dat neemt niet weg dat bestaande empirische evidentie – hoewel schaars – in deze reflectie geïntegreerd zal worden.

Kwaliteitszorg: verschillende antwoorden op verscheidene verwachtingen

(Onderwijs)kwaliteit, daar draait het allemaal om. We mogen ons dan ook niet op de oppervlakte houden omtrent de invulling die 'onderwijskwaliteit' in deze

bijdrage zal krijgen. Kwaliteitszorg impliceert immers een notie over wat kwaliteit inhoudt. Hoewel de volgende gedachtespiegelingen op het eerste zicht enigszins redundant lijken, zal verder in deze bijdrage blijken dat ze cruciaal zijn in het uittekenen van scenario's voor de rol van zelfevaluatie en schooldoorlichtingen in een (Vlaams) kwaliteitszorgsysteem.

Onderwijskwaliteit: een verscheidenheid aan verwachtingen

Het uitgangspunt is: *'kwaliteit is voldoen aan de verwachtingen'*. Een school functioneert kwaliteitsvol wanneer ze tegemoet komt aan de verwachtingen. Die verwachtingen kunnen zijn ingegeven door het schoolbestuur, de overheid, ouders, leerlingen en natuurlijk ook door de schoolleiding en de leerkrachten van de school zelf. Voorbeelden van verwachtingen zijn het vergroten van de leerlingenaantallen, excellentie, het realiseren van wiskundige geletterdheid, en het garanderen van gelijke onderwijskansen. Deze verwachtingen zijn zowel afkomstig van interne als externe stakeholders. Hoewel ze vaak parallel of complementair zijn kunnen ze elkaar ook tegenspreken.

In eerste instantie verwijzen deze verwachtingen naar het realiseren van vooropgestelde doelen. Kwaliteit is dus allereerst het tegemoetkomen aan een resultaatsverwachting (cf. effectiviteit). Maar, effectiviteit volstaat niet om van kwaliteit te kunnen spreken. Ook de manier waarop men tot resultaten komt is van belang. Een oordeel uitspreken over de kwaliteit van een school kan dus niet zonder ook het proces dat tot de doelenrealisatie leidt in het geheel te betrekken. Efficiëntie zit bijvoorbeeld ingebakken in de verwachtingen die door verschillende stakeholders vooropgesteld worden (cf. value for money) maar is duidelijk te onderscheiden van de resultaatsverwachting. Ook omtrent de invulling van omgangsvormen in de school of de gehanteerde didactische aanpak kunnen de verschillende belanghebbenden duidelijke verwachtingen koesteren.

Verwachtingen worden echter vaak niet geëxpliciteerd. Het komt er dan ook op aan de verwachtingen van alle stakeholders in kaart te brengen en ter discussie te stellen. Kwaliteit is dus geen kenmerk van en geen opdracht voor schoolleiding en leerkrachten alleen. Kwaliteit van het onderwijs is iets waarover de overheid, het schoolbestuur, schoolleiding, leerkrachten, leerlingen, ouders, het bedrijfsleven en het hoger onderwijs het in dialoog eens moeten worden. Kwaliteit heeft betrekking op alle niveaus in de school en op alle belanghebbenden (Hendriks & Bosker, 2003). Het gaat niet zozeer een optelsom van alle verwachtingen maar een integratie en afweging tot een schooleigen geheel. Dat maakt dat een bruikbare definitie van onderwijskwaliteit noodgedwongen afstand moet nemen van concrete inhouden en een abstracte omschrijving vergt. Dat brengt ons tot de volgende definitie van kwaliteit: (Onderwijs)kwaliteit is het op een gepaste manier realiseren van de door belanghebbenden gedeelde verwachtingen.

De (gedeelde) verwachtingen zijn echter velerlei van aard en met het oog op de invulling van kwaliteitszorg is het van belang een duidelijk onderscheid te maken naar de herkomst ervan. Wij onderscheiden schoolinterne en schoolex-

terne verwachtingen. Binnen de groep van schoolexterne verwachtingen maken we verder een onderscheid tussen decretaal verankerde verwachtingen en niet decretaal verankerde verwachtingen. Decretaal verankerde verwachtingen zijn die verwachtingen die de overheid (in naam van de samenleving) aan scholen oplegt en die afgedwongen kunnen worden (het realiseren van eindtermen, leerlingenparticipatie, toepassen van de taalwetgeving). Wanneer scholen niet aan deze verwachtingen voldoen kan en moet de overheid sanctionerend optreden. Niet decretaal verankerde schoolexterne verwachtingen zijn afkomstig van belanghebbenden wiens verwachtingen niet in een juridisch kader zijn vastgelegd. Deze groep belanghebbenden is zeer uitgebreid en groeiende (bvb. scholen waar eigen leerlingen naar doorstromen, afnemers van gediplomeerde leerlingen, ouders (en hun verenigingen), pastorale diensten en allerlei (belangen)organisaties zoals de Fietsersbond). Deze belanghebbenden doen weliswaar een beroep op scholen, bepalen mee de invulling van onderwijskwaliteit, maar kunnen niet sanctionerend optreden zoals een overheid dat kan. Tenslotte zijn er de schoolinterne verwachtingen. Hier gaat het om eigen accenten die scholen - bovenop de minimumeisen die vanuit de samenleving verwacht worden - naar voren schuiven (Van Petegem, 1999). Deze verwachtingen kunnen bijvoorbeeld van levensbeschouwelijke aard zijn of kunnen betrekking hebben op de te hanteren didactische methoden.

Elke type verwachtingen vergt een eigen invulling van kwaliteitszorg en van de rol van zelfevaluatie en schooldoorlichtingen in dat geheel. Bovendien zijn ook de verwachtingen die aan de basis liggen van evaluatie zeer verscheiden (Alkin, 2004).

Kwaliteitszorg als antwoord

Kwaliteitszorg is een overkoepelend begrip dat alle activiteiten omvat die ondernomen worden om de kwaliteit van scholen te onderzoeken, te bewaken, te verbeteren, en eventueel zelfs openbaar te maken. Het onderscheid tussen interne en externe kwaliteitszorg is terug te brengen tot de vraag wie de verantwoordelijkheid draagt (Scriven, 1991; Nevo, 2002). Er is sprake van interne kwaliteitszorg wanneer de activiteiten worden ondernomen door de school zelf. Met *interne kwaliteitszorg* wordt dus de bewaking, ontwikkeling en verbetering van de onderwijskwaliteit binnen de schoolorganisatie bedoeld. Bij *externe kwaliteitszorg* ligt het initiatief voor de kwaliteitszorgactiviteiten bij personen of instellingen buiten de school (bvb. de onderwijsinspectie of een accrediteringsinstituut) (Nevo, 2001). Externe evaluaties door de inspectie richten zich doorgaans vooral op het beleid, de regelgeving en het onderwijsrendement (c.q. de decretaal verwachtingen). Interne evaluatie kan zich in principe toeleggen op gelijk welk thema dat de school de moeite waard vindt (c.q. de drie groepen verwachtingen).

Veel van de activiteiten die scholen ondernemen in het kader van interne kwaliteitszorg hebben het karakter van een zelfevaluatie. Van Petegem (2005, p.

98) omschrijft zelfevaluatie als *'het proces, in hoofdzaak geïnitieerd door de school zelf, waarbij welgekozen participanten op een systematische wijze het functioneren van de school beschrijven en beoordelen met het oog op het nemen van beslissingen c.q. initiatieven in het kader van (aspecten van) de algehele school(beleids)ontwikkeling'*. Zelfevaluatie staat in deze omschrijving expliciet in het teken van schoolontwikkeling.

In het volgende onderzoeken we – binnen de Vlaamse context – welke rol interne evaluatie in relatie tot externe evaluatie zou moeten/kunnen vervullen. Om in dat verhaal mee te stappen is het belangrijk te weten dat naast de scholen zelf nog twee instanties een belangrijke rol spelen in het Vlaamse kwaliteitszorgsysteem. Sinds het decreet van 17 juli 1991 worden de voornaamste controlerende functies toevertrouwd aan de onderwijsinspectie en is er een adviserende en ondersteunende taak weggelegd voor de pedagogische begeleidingsdiensten. De inspectie gaat door middel van schooldoorlichtingen na of de school haar maatschappelijke opdracht vervult en de gemeenschapsgelden op verantwoorde wijze worden gebruikt. Op basis hiervan brengt de inspectie een advies uit over het al dan niet erkennen of subsidiëren van scholen. De pedagogische begeleidingsdiensten zijn netgebonden (ze worden ingericht door de verschillende aanbieders van onderwijs) en ondersteunen leerkrachten, schoolleiders en schooladministraties om het pedagogische project te realiseren.

Hoe aanvullend zijn zelfevaluaties en schooldoorlichtingen?

Een integratie van interne en externe evaluatie kan geschraagd zijn op verscheidene achterliggende motieven. Recente trends om de combinatie van interne en externe evaluatie te benadrukken, vinden hun oorsprong in de nadruk die gelegd wordt op de het ter verantwoording roepen van scholen en op het realiseren van schoolinterne kwaliteitsontwikkeling. Om conceptuele klaarheid te beiden moet dat onderscheid kort geduid worden (zie 3.1). Daarna onderzoeken we de rol van zelfevaluatie in dit geheel (zie 3.2).

Perspectieven op kwaliteitszorg

Grofweg zijn er binnen kwaliteitszorg twee perspectieven te onderscheiden, het 'accountability perspectief' (gericht op verantwoording) en het 'school improvement perspectief' (gericht op verbetering) (Nisbet, 1988; Cheng, 1996). Het onderscheid tussen beide perspectieven berust op verschillende antwoorden op de vraag of (1) het bij kwaliteitszorg in de eerste plaats gaat om bewaking en verantwoording dan wel om ontwikkeling en verbetering en (2) op de vraag wie in eerste instantie de 'kwaliteit van onderwijs' omschrijft, c.q. de overheid dan wel de school zelf.

Binnen het *verantwoordingsperspectief* staat de beheersbaarheid centraal. Van scholen wordt verwacht dat ze de vooraf bepaalde doelen realiseren. Die doelen worden door de overheid (c.q. de samenleving) opgelegd en zijn in een wetge-

vend kader vastgelegd. Merk op dat die doelen niet noodzakelijk enkel betrekking hebben op de output van scholen, ook omtrent processen kan de overheid verwachtingen vooropstellen (bv. de aandacht voor het participatiedenken). Kwaliteitszorg is binnen dit perspectief extern gestuurd en gericht op uniformiteit, het behalen van minimumdoelen en een efficiënte bedrijfsvoering. Het vindt in eerste instantie plaats op initiatief van schoolexterne actoren. Bij het *schoolverbeteringsperspectief* daarentegen gaat men uit van een gedeelde visie op de gewenste kwaliteit; het gaat om eerder door de school zelf te bepalen doelen omtrent de output en processen. Kwaliteitszorg richt zich hier op de verschillen tussen scholen, leerkrachten en leerlingen en wil een dialoog op gang brengen. Kwaliteitszorg is er in eerste instantie op initiatief van schoolinterne actoren en factoren.

Het verantwoordingsperspectief was tot voor kort voornamelijk het terrein van externe evaluatie en het schoolverbeteringsperspectief dat van interne evaluatie. De tweedeling is evenwel verder aan het vervagen. Dat betekent dat de traditionele verhouding tussen interne en externe evaluatie herdacht moet worden.

Zelfevaluatie: verantwoording en/of schoolverbetering?

De vraag of een zelfevaluatie het verantwoordings- en schoolontwikkelingsperspectief kan verzoenen is complex en behoeft een genuanceerd antwoord. In het volgende staan we eerst stil bij sterke argumenten die het pleidooi voor een integratie van interne en externe evaluaties ondersteunen. Daarna rapporteren we een aantal bedenkingen die maken dat bij zulk een integratie een kritische houding aangewezen lijkt.

Zelfevaluatie: verantwoording én schoolverbetering

Zoals uit de volgende alinea's blijkt, vergen de perspectieven van verantwoording en schoolverbetering elk een andere invulling van de verhouding tussen interne en externe evaluatie. In het verantwoordingsperspectief staat de interne evaluatie ten dienste van de externe; bij het schoolontwikkelingsperspectief is dat omgekeerd.

a Verantwoording: interne evaluatie ten dienste van de externe evaluatie

In de algemene conclusies van het project 'zelfevaluatie' (Van Hoyweghen, 2002p. 16) lezen we dat de 'zelfevaluatieactiviteiten van scholen een goede basis blijken te kunnen vormen voor externe schooldoorlichtingen. In het toezicht op kwaliteit kunnen interne en externe evaluatie complementair zijn maar de externe evaluatie blijft omwille van de legitimatiefunctie noodzakelijk'. Nevo (2001) onderscheidt een drietal rollen die maken dat externe evaluatie baat kan vinden bij interne evaluatie: een verruimende rol, een interpretatiebevorderende rol en een implementerende rol.

Een verruimende rol. Externe evaluaties worden nogal eens bekritiseerd omdat ze in hun streven naar vergelijkbaarheid en veralgemeenbaarheid ko-

men tot een enge focus op aspecten die alle scholen gemeenschappelijk hebben. Daardoor dreigen voornamelijk vanzelfsprekendheden bloot te worden gelegd en dreigt men voorbij te gaan aan lokale behoeften en prioriteiten (Nevo, 2001). Dit is een probleem voor een overheid die haar beleid door de resultaten van doorlichtingen laat inspireren. Interne evaluaties kunnen hier een verruimende rol spelen (Christie e.a., 2004). Een externe evaluatie blijkt met meer diepgang en kwaliteitsvoller te kunnen gebeuren wanneer de zelfevaluatie van een school in de doorlichting betrokken wordt (Van Hoyweghen, 2002). De deelnemers aan zelfevaluaties van scholen zijn doorgaans meer vertrouwd met de eigenheid van de lokale schoolcontext en communiceren beter met de (lokale) schoolgemeenschap. Door de aandacht te vestigen op aanvullende gegevens die het unieke karakter van scholen blootleggen, kunnen ze de focus van externe evaluaties uitbreiden.

Een interpretatiebevorderende rol. In een verantwoordingsperspectief wordt doorgaans uitgegaan van een criterium- en normgericht referentiekader om de kwaliteit van scholen te beoordelen. Dat zijn op zich belangrijke en legitieme invalshoeken maar ze hebben als nadeel dat ze het lokale perspectief uit het oog verliezen. Om de bevindingen van externe evaluatie correct te interpreteren is ook een schoolgericht referentiekader zeer aangewezen. Concreet: de resultaten van een zelfevaluatie kunnen op die manier een bevorderende rol spelen in het interpreteren van gegevens die tijdens een doorlichting verzameld worden. Ze voegen een lokaal perspectief toe aan de interpretatie (Nevo, 2002).

Een implementerende rol. Ook met het oog op de relatie tussen scholen en de inspectie wordt veel van de integratie van zelfevaluatie en externe evaluatie verwacht: 'Met behoud van ieders verantwoordelijkheid en van de onafhankelijke oordeelsvorming door de inspectie kunnen inspectie en scholen – door de actievare betrokkenheid van de scholen – op een gelijkwaardiger manier met elkaar omgaan tijdens het doorlichtingsproces' (Van Hoyweghen, 2002). Scholen met ervaring inzake zelfevaluatie hebben een grotere kans om een constructieve houding aan te nemen ten opzichte van schooldoorlichtingen en om op een zinvolle manier om te gaan met de resultaten van een externe evaluatie (Nevo, 2002). Het omgaan met gegevens van externe evaluaties vergt immers vaardigheden van scholen die niet als vanzelfsprekend mogen verondersteld worden (zoals het interpreteren van data, het zoeken naar verklaringen voor vaststellingen en het aanwenden van de resultaten in beleidsdiscussies) (Van Petegem e.a., 2005b). De impact van bijvoorbeeld inspectierapporten lijkt te vergroten als de doorlichting gepaard gaat met een vorm van interne evaluatie. Bovendien roept een interne evaluator minder weerstand op en blijft deze na de evaluatie ter plaatse om van de vooropgestelde actiepunten werk te maken (Love, 1991; Christie e.a., 2004).

a Schoolontwikkeling: externe evaluatie ten dienste van interne evaluatie

In het licht van het bovenstaande staat interne evaluatie ten dienste van de externe evaluatie. Zelfevaluatie is en blijft in de eerste plaats echter een gebeuren

dat schoolintern een bepaalde dynamiek van groei en ontplooiing, bijsturing en vernieuwing moet helpen grondvesten (Gombeir, 1998). Dat neemt niet weg dat externe evaluatie verschillende rollen kan spelen in de interne evaluaties van scholen (Nevo, 2001, 2002).

Een verruimende rol. Meer en meer wordt van scholen verwacht dat ze zelf instaan voor de vormgeving van hun beleid. Daarin speelt zelfevaluatie een belangrijke rol. Schoolontwikkeling kan echter maar plaats vinden mits de beschikbaarheid van andere en ruimere gezichtsvelden die het individuele en subjectieve overstijgen. Bij een gebrek aan afstand, aan objectiviteit kan een school lijden aan organisatieblindheid (Vercammen, 2001). Los van een controleperspectief is hier dan ook duidelijk een bijkomende taak weggelegd voor de externe evaluatie: namelijk het voorzien van feedback op het functioneren van de school en het aanreiken van frisse, uitdagende en stimulerende ideeën. Vanuit de zelfevaluatie van een school kunnen de instanties die de externe evaluatie verzorgen meer diepgang aanbrengeen.

Een stimulerende rol. Scholen ondergaan bij wijze van spreken slechts sporadisch een externe evaluatie. De bestaande invulling van externe evaluaties (in Vlaanderen) lijkt momenteel zowel inhoudelijk als organisatorisch ontoereikend om voldoende garanties tot schoolontwikkeling te bieden. Dat neemt niet weg dat er van een externe evaluatie een motivatie kan uitgaan om binnen de school aan interne kwaliteitszorg te gaan doen (Nevo, 2002). Het uitvoeren van zelfevaluaties is geen vanzelfsprekendheid en de rol van externe evaluatie kan dan ook bestaan uit het stimuleren tot interne evaluatie.

Een legitimerende rol. Ook op zich kan interne evaluatie een uitgangspunt zijn om verantwoording af te leggen naar ouders, de lokale gemeenschap en de leden van het schoolteam zelf. De gegevens die tijdens een zelfevaluatie verzameld worden, lijken op het eerste zicht zonder meer waardevol in dat opzicht. Toch kunnen bij de geloofwaardigheid van deze gegevens voor dit doeleinde ernstige bedenkingen gemaakt worden wanneer de link met een externe vorm van evaluatie ontbreekt (Nevo, 2001). Hoewel er gevalideerde instrumenten bestaan om een systematische gegevensverzameling te garanderen bij het uitvoeren van een zelfevaluatie, is de beschuldiging van - al dan niet vermeende - subjectiviteit nooit ver weg (Scriven, 1991). Dat maakt dat de resultaten van zelfevaluaties nogal eens sceptisch onthaald worden en de resultaten als invalide en onbetrouwbaar afgedaan worden. Op die manier gaat de zelfevaluatie voorbij aan haar doel om tot schoolontwikkeling bij te dragen. Om hieraan tegemoet te komen kunnen vormen van externe evaluatie een rol spelen. Ze kunnen de zelfevaluatiereultaten legitimeren door de validiteit en betrouwbaarheid ervan te bevestigen (Van Hoyweghen, 2001; Christie e.a., 2004; Maes, Ver Eecke & Zaman, 2004).

a Conclusie: niet optellen maar vermenigvuldigen

Uit het bovenstaande kan geconcludeerd worden dat interne en externe evaluatievormen een geïntegreerde rol behoren te vervullen in kwaliteitszorg. Beide

vormen van evaluatie blijken elkaar dienstig te kunnen zijn. De aanwezigheid van het andere perspectief blijkt in deze logica voor beide vormen van evaluatie een meerwaarde. De meest gepaste verhouding tussen interne en externe evaluatie bestaat dus in ieder geval niet uit een optelsom van beide afzonderlijke aspecten. Het ziet er naar uit dat denken in termen van vermenigvuldiging aan de orde is. Dat betekent zowel dat beide aspecten elkaar kunnen versterken als dat bij afwezigheid van één van beide de ander aan waarde inboet.

Zelfevaluatie: verantwoording of schoolverbetering

Er zijn evenwel indicaties dat het bovenstaande pleidooi voor een integratie van verantwoording en schoolverbetering ongenueanceerd positief is. Het nastreven van verantwoording én schoolontwikkeling is niet zo vanzelfsprekend als het op het eerste zicht lijkt. Dat is toe te schrijven aan de vermenging van verschillende functies van evaluatie.

a De formatieve en summatieve functies van evaluatie

In het bovenstaande pleidooi werd in sterke mate uitgegaan van de wens van de overheid en van scholen om te begrijpen wat er in scholen gebeurt en wat er verbetering behoeft. Het doel daarvan is als het ware in sterke mate formatief. Er wordt op zoek gegaan naar gepaste informatie en feedback met het oog op beleidsontwikkeling. Op basis van formatieve evaluatiegegevens kan men indien nodig remediëren en bijkomende begeleiding voorzien. Dat blijkt bijvoorbeeld uit de stelling dat interne evaluatie binnen het verantwoordingsperspectief een verruimende en interpretatiebevorderende aanvulling kan zijn bij externe evaluatie. De overheid kan dankzij de zelfevaluaties tot meer valide gegevens en interpretaties komen om haar beleid op te baseren.

Evaluatie heeft echter ook een summatieve functie. Die summatieve functie omvat het beoordelen van scholen met het oog op de vraag of zij aanspraak kunnen blijven maken op financiering of subsidiëring door de overheid. Het doel is hier niet het geven van feedback maar wel resultaatsbepaling. De belangrijkste opdracht van het inspectieteam dat belast wordt met een doorlichting is het uitbrengen van een advies met betrekking tot de erkenning en subsidiëring van de school. Op het einde van de rit zijn deze externe evaluaties dus duidelijk summatief. Precies hier knelt mogelijk het schoentje.

Wanneer de functie van externe evaluatie in sterke mate summatief is, gaat het niet meer probleemloos op om een zelfevaluatie tegelijkertijd voor zowel verantwoordingsdoeleinden als schoolverbetering aan te wenden. Wanneer scholen zich bewust zijn van het summatieve karakter van een (zelf)evaluatie treden er neveneffecten op die meteen de kans op het realiseren van formatieve functies bemoeilijken. Summatieve functies en verplichting houden immers het gevaar in dat het verantwoordingskarakter de bovenhand zal halen ten koste van de verbeteringsgedachte. Zo zal er in scholen die een negatieve beoordeling vrezin bijvoorbeeld makkelijk sprake zijn van schijngedrag, 'wishful thinking', window-dressing en mooipraterij. De kans op artefacten is niet denkbeeldig (Watling &

Arlow, 2002; Maes e.a., 2004). Van Petegem (1999, p. 30) spreekt van een strategisch gebruik van de zelfevaluatie. Het doel van scholen bij een summatieve evaluatie is immers in de eerste plaats een zo goed mogelijke beurt te maken. Daardoor wordt de bereidheid om kritisch te reflecteren op het eigen functioneren – een voorwaarde voor schoolontwikkeling – in sterke mate teniet gedaan.

Schoolontwikkeling leunt sterk aan bij het begrip 'organisatieleren'. Om de bovenstaande argumenten kracht bij zetten, is daarom de link met twee vaststellingen in het leer- en reflecteergedrag van mensen verhelderend. In de motivatiepsychologie bijvoorbeeld wordt het belang van intrinsieke motivatie om tot grondig leren te komen sterk benadrukt. Mensen zijn volgens veel motivatietheorieën van nature uit leergierig en gemotiveerd door de uitdaging om zichzelf te ontwikkelen. Het vooruitzicht en de perceptie te moeten leren omdat er sprake is van dwang, omdat er controle volgt en de mogelijkheid bestaat dat er sancties volgen (cf. extrinsieke motivatie) zou een nefaste invloed hebben op die intrinsieke motivatie (Lens & Depreeuw, 1998). Men leert niet meer omdat men 'wil' maar omdat men 'moet'. Een gelijkaardige situatie wordt beschreven in de literatuur over het evalueren van leerlingen. Ook daar wordt het onderscheid tussen formatieve en summatieve evaluatiefuncties voortdurend gehanteerd (Aschbacher, Koency & Schacter, 1995). En ook daar stelt men vast dat de voor het leren zo belangrijke kritische, reflectieve houding en de wens tot verbetering die men door middel van formatieve evaluatievormen wil bekomen, verdwijnen bij het vooruitzicht van summatieve evaluatie. Ook schoolontwikkeling komt neer op het leren van mensen in de school en opgeteld ook op het leren van de organisatie. Het hoeft dan ook niet te verbazen dat gelijkaardige problemen zich kunnen voordoen bij het leren op schoolniveau.

a Implicaties voor de relatie tussen interne en externe evaluatie

De werking van de Vlaamse onderwijsinspectie (als voorbeeld van een externe evaluatie) is momenteel tegelijkertijd formatief en summatief van aard. Hoewel het doorlichtingsverslag in eerste instantie een summatief rapport is, bevat het waardevolle feedback voor scholen. Moest het doorlichtingsverslag nu (deels) gebaseerd worden op de zelfevaluatie van scholen dan kan deze zelfevaluatie bij voorbaat gehypothekeerd worden. Een zelfevaluatie tegelijkertijd op een succesvolle manier uitvoeren met het oog op schoolontwikkeling én het afleggen van verantwoording is niet zo eenvoudig als hoger beschreven. Meer nog: als de functie van een externe evaluatie summatief is, dan is het de vraag of een zelfevaluatie daar überhaupt een rol in kan spelen. Het gevaar is niet denkbeeldig dat scholen zelfevaluatie zien als een verplichting en als een taak los van schoolontwikkeling (Hopkins, 1987; Renkema, 2002). Er moet daarom in het afstemmen van externe en interne evaluatie goed nagedacht worden over wat de functie van de evaluatie is. Afhankelijk daarvan zullen verschillende antwoorden op de vraag naar de verhouding van beide geformuleerd moeten worden. Dit leidt tot een pleidooi voor een strikte scheiding tussen het afleggen van verantwoording en schoolontwikkeling.

Conditie voor een succesvol samenspel tussen zelfevaluatie en schooldoorlichting

Zelfevaluatie en schooldoorlichting zijn twee onderdelen van één geheel dat kwaliteitszorg heet. Het integreren van beide kan weliswaar bepleit worden vanuit waardevolle argumenten maar anderzijds blijken die argumenten wellicht uit te gaan van te positieve veronderstellingen omtrent het mogelijke huwelijk van de formatieve en summatieve functies van evaluatie. In het volgende beschrijven we een aantal richtlijnen en aandachtspunten voor het samenbrengen van beide evaluatievormen in een deugdelijk kwaliteitszorgsysteem.

Maak een strikt onderscheid tussen verantwoording en schoolontwikkeling

Een schooldoorlichting kan in principe zowel opgezet worden vanuit een summatieve als formatieve focus. Hoewel er in eerste instantie een resultaatbepaling beoogd wordt, kunnen de gegevens die daartoe verzameld werden voor scholen waardevolle feedback opleveren. Bij een zelfevaluatie ligt dat anders. Zelfevaluatie moet in eerste instantie in het teken staan van schoolontwikkeling. Intrinsieke motivatie is een noodzakelijke voorwaarde om een degelijk zelfevaluatieproces op gang te brengen (McBeath, 1999; Maes e.a., 2004). Zelfevaluatie is in dit perspectief geen geschikte methodiek om gegevens te verzamelen met het oog op summatieve evaluatie. Een zelfevaluatie kan niet onder grote druk van buiten de school plaatsvinden. De zelfevaluatie resultaten zullen wellicht ver af staan van het feitelijke functioneren van de school en zowel in het kader van verantwoording als schoolverbetering onbruikbaar zijn (Rudd & Davies, 2000). Er wordt dus best uitgegaan van een strikt onderscheid tussen resultaatbepaling en ontwikkeling.

Aanzie evaluatie als een proces en niet als een eenmalige activiteit

In de context van kwaliteitszorg in onderwijs moet evaluatie inzicht verwerven in zeer complexe processen. De verwachting dat die processen kunnen gevat worden door middel van één enkele momentopname is te ambitieus (Nevo, 2001). Goede evaluatie is een proces van analyseren, presenteren en bediscussieren van bevindingen, en van confrontatie met aanvullende gegevens. Een zelfevaluatie als voorbereiding op een eenmalige schooldoorlichting gaat voorbij aan het procesmatige karakter van zelfevaluatie. De klemtoon ligt bij zelfevaluatie best op het proces (Watling & Arlow, 2002). Als tussentijds resultaat kan zich weliswaar een product (c.q. rapport) aandienen, maar op zich is dat rapport van weinig betekenis (Van Petegem, 1999). De voorbereiding van de zelfevaluatie en de follow-up op basis van het rapport zijn veel belangrijker.

Selecteer de thema's voor zelfevaluatie zorgvuldig

Gesteld dat de overheid scholen verplicht/stimuleert tot het uitvoeren van zelfevaluatie, dan is het van groot belang dat de vooropgestelde zelfevaluatie-thema's door de scholen zelf als relevant ervaren worden. De dialoog die een zelfevaluatie vereist, kan enkel op gang worden gebracht als de deelnemers aan

de zelfevaluatie het gevoel hebben dat de bevroegde thema's werkelijk van belang zijn (Scheerens, 2004). Dat betekent dat zij minstens betrokken partij zijn of over relevante expertise beschikken (Hoy & Miskel, 2001). De keuze van de te evalueren thema's wordt bij voorkeur door de school gedragen. Wanneer de overheid extern aspecten vastlegt, bestaat het risico dat scholen enkel aan zelfevaluatie doen om in orde te zijn met de regelgeving en niet omwille van de intrinsieke motivatie en eigen behoefte aan kwaliteitszorg (Maes et al., 2004). We willen ook benadrukken dat schooldoorlichtingen om andere redenen worden uitgevoerd dan zelfevaluaties en bijgevolg een andere focus hebben. Raamwerken voor externe evaluatie zijn dus niet noodzakelijk goede raamwerken voor interne evaluatie.

Erken en stimuleer de professionaliteit van anderen

Scholen, begeleiders en inspecteurs hebben elk aanvullende rollen te vervullen in het bestaande systeem van kwaliteitszorg en dat kan enkel goed lopen als de verschillende partijen elkaars professionaliteit erkennen en er sprake is van voldoende vertrouwen (O'Sullivan, 2004). Vertrouwen kan echter maar gewonnen worden door vertrouwen te geven (Fullan, 1993). Tussen een formele verplichting en sterke aanmoedigingen ligt een wereld van verschil. Wil men leerkrachten en schoolleiders stimuleren tot een kritische houding die schoolontwikkeling mogelijk maakt dan worden ze best als professionals en gelijkwaardige partners benaderd (Earley, 1998; McBeath, 1999; Mace, 2002). De houding van externe evaluatoren zou met andere woorden wel eens van bepalend belang kunnen zijn in het stimuleren van interne kwaliteitszorg.

Waarborg de kwaliteit van de zelfevaluaties

Professionaliteit mag echter niet zomaar verondersteld worden. Het uitvoeren van zelfevaluaties vergt van scholen niet alleen een aantal technische zelfevaluatievaardigheden maar ook een voldoende mate van beleidseffectiviteit (Cheng, 1990; Van Petegem e.a., 2005b). Om de kwaliteit van zelfevaluaties te waarborgen zijn twee zaken van belang: het ondersteunen van scholen in het uitvoeren van zelfevaluaties en het bewaken van de kwaliteit van zelfevaluaties.

Ondersteun scholen in het uitvoeren van zelfevaluaties

Een overheid die van haar scholen kwaliteitsvolle zelfevaluaties verwacht, mag niet voorbijgaan aan de professionalisering en ondersteuning die daartoe noodzakelijk zijn. De Vlaamse onderwijsinspectie stelt immers vast dat de meeste scholen wel vertrouwd zijn met het begrip zelfevaluatie, maar dat ze een eigen, doorgaans beperkte invulling geven aan dat begrip (Van Hoyweghen, 2002). Scholen beoordelen zichzelf vaak positief terwijl ze in realiteit nog maar aan het begin staan van een lange ontwikkeling (Standaert, 1999; Michielsens, 2002). Niet alle scholen beschikken over het ontwikkelingsniveau en de bereidwilligheid om zich autonoom en onafhankelijk op te stellen. Bovendien zouden ze

niet over de middelen beschikken om methodologisch en inhoudelijk tot goede zelfevaluaties te komen. De ondersteuning waaraan scholen behoefte hebben kan variëren van financiële ondersteuning, het aanleveren van materiaal en gebruiksklare instrumentaria tot training en ondersteuning ter plaatse. Zowel het belang van de inhoudelijke als de methodologische ondersteuning mag dus niet onderschat worden.

Controleer de kwaliteit van zelfevaluaties

Op dit moment is het onduidelijk in welke mate scholen beschikken over voldoende organisatie-effectiviteit en zelfevaluerend vermogen om zelf strategieën, methodieken en criteria voor een kwaliteitsvolle zelfevaluatie uit te werken. Ook de vraag naar de verschillen die er op dit moment bestaan tussen scholen is tot op heden onbeantwoord of berust op veronderstellingen (Rogers & Hough, 1995; Robinson & Cousins, 2004). Dat maakt het moeilijk om in te schatten welke verwachtingen er op dit punt aan scholen kunnen gesteld worden.

Over het belang van zelfevaluatie in het kwaliteitsbeleid van een school bestaat momenteel eensgezindheid. Moeilijker wordt het wanneer wordt nagegaan welke criteria aangewend kunnen worden om de kwaliteit van een zelfevaluatie te beoordelen. Een samenspel van zelfevaluatie en schooldoorlichtingen veronderstelt evenwel een minimaal aanvaardbare kwaliteit van de zelfevaluatie en een instrumentarium om die kwaliteit in kaart te brengen. Er dient met andere woorden werk te worden gemaakt van een instrumentarium voor meta-evaluatie. Eenmaal operationeel moet een dergelijk instrumentarium het mogelijk maken om de sterktes en zwaktes van Vlaamse scholen inzake zelfevaluatie te identificeren. Ook de stap naar meer gerichte ondersteuning kan dan op maat van de individuele school invulling krijgen.

Implicaties voor een succesvol samenspel tussen externe en interne evaluatie

We hebben aangetoond dat zowel externe als interne evaluatie noodzakelijke onderdelen zijn van een kwaliteitszorgsysteem. Beide kunnen echter niet zomaar gecombineerd worden. Met de geformuleerde aandachtspunten in het achterhoofd willen we in het volgende komen tot een mogelijk scenario om (in Vlaanderen) toch tot een succesvol samenspel te komen tussen de doorlichting en zelfevaluaties door scholen. Door de hoger geformuleerde aandachtspunten strikt toe te passen willen we een scenario neerschrijven dat tot nadenken dwingt. Het gaat daarbij eerder om een hypothetische casus dan om een reële praktijksituatie. Het uitgangspunt is het onderscheid tussen de twee groepen schoolexterne verwachtingen (al dan niet in wetgeving verankerd) en schoolinterne verwachtingen. We maken daarnaast ook een onderscheid tussen het afleggen van verantwoording en schoolontwikkeling. In totaal zijn er dus zes condities waarin een vorm van kwaliteitszorg moet uitgewerkt te worden.

Tabel 1: De 6 domeinen van kwaliteitszorg

	Decretaal verankerde verwachtingen	Niet decretaal verankerde externe verwachtingen	Schoolinterne verwachtingen
Verantwoording	Domein 1	Domein 3	Domein 5
Schoolontwikkeling	Domein 2	Domein 4	Domein 6

Het volledig invullen van dit kader is een uiterst complexe opdracht waarover omwille van het belang van ideologische uitgangspunten zeer moeilijk consensus kan bereikt worden. In het volgende focussen wij ons op de rol die zelfevaluaties, schooldoorlichtingen en ondersteuningsdiensten moeten spelen in de verschillende domeinen. We bekijken in elk domein of interne en externe evaluaties best parallel, sequentieel of coöperatief verlopen (Kyriakides & Campbell, 2004). De domeinen met betrekking tot niet decretaal verankerde en schoolinterne verwachtingen worden echter telkens samen behandeld. We willen in deze bijdrage immers vooral focussen op het onderscheid tussen al dan niet decretaal verankerde verwachtingen. Ook meer gedetailleerde vormen van zelfevaluaties, zoals collegiale visitaties en het inbrengen van 'kritische vrienden' in zelfevaluaties of de concrete manieren om gegevens te verzamelen bij zelfevaluatie worden niet verder uitgewerkt. Dat neemt niet weg dat we het potentieel van dergelijke vormen van kwaliteitszorg sterk onderschrijven.

Domein 1: Verantwoorden van decretaal verankerde verwachtingen

Binnen dit eerste aspect van kwaliteitszorg zou men op basis van de beschreven argumenten twee duidelijke standpunten in moeten nemen: (1) het is enkel hier dat een verplichte schooldoorlichting een rol moet spelen en (2) er is hier geen ruimte voor zelfevaluatie.

In wezen is de inspectie bevoegd om te controleren of scholen beantwoorden aan de verwachtingen die de overheid hen oplegt. Haar bevoegdheden zijn strikt juridisch bekeken beperkter dan in de huidige gang van zaken het geval is. Binnen dit domein van kwaliteitszorg zou er daarom sprake moeten zijn van een 'uitgeklede' vorm van schooldoorlichting die zich beperkt tot de juridische vastgelegde aspecten en die 'kerndoorlichting' zou kunnen genoemd worden. Kerndoorlichtingen vinden plaats op initiatief van de overheid en zijn verplicht. Het verslag van een kerndoorlichting is in eerste instantie summatief en beperkt zich standaard tot die aspecten die de overheid aan scholen oplegt. Dat betekent uiteraard niet dat de doorlichting geen aandacht mag besteden aan andere processen in de school. Maar, dat gebeurt enkel als middel, niet als doel. Men kan immers niet over de kwaliteit van een product spreken zonder ook inzicht te verwerven in de wijze waarop het product tot stand komt.

Er werd hoger al beargumenteerd dat de validiteit en betrouwbaarheid van zelfevaluaties onvoldoende gegarandeerd is in het geval van een verplichte summatieve evaluatie. In dit eerste aspect van kwaliteitszorg zou er daarom voor zelfevaluatie als dusdanig geen rol weggelegd zijn. In dit domein is het uitvoeren van zelfevaluaties als voorbereiding van (kern)schooldoorlichtingen dus geen geschikt middel. Het omgekeerde is uiteraard wel mogelijk; de resultaten van een kerndoорlichting kunnen nuttige informatie opleveren om in een zelfevaluatie opgenomen te worden. In dat geval komen we echter terecht in het tweede domein van kwaliteitszorg.

Domein 2: Schoolontwikkeling met betrekking tot decretaal verankerde verwachtingen

Ook de decretaal verankerde verwachtingen waaraan scholen tegemoet moeten komen, kunnen het onderwerp uitmaken van schoolontwikkeling. In vele gevallen omdat de doelen die de overheid vooropstelt door de school gedeeld worden, maar ook omdat scholen zich bewust zijn van het belang om aan deze verwachtingen tegemoet te komen. In deze processen van schoolontwikkeling kan een rol weggelegd zijn voor het verslag van de kerndoорlichting, voor de begeleiders van scholen en voor zelfevaluatie.

Centraal in dit domein van kwaliteitszorg staan zelfevaluaties van scholen die zich richten op de mate waarin de school tegemoetkomt aan de verwachtingen van de overheid. Het initiatief tot een dergelijke zelfevaluatie wordt bij voorkeur genomen door de school zelf of een begeleidende instantie en niet door een controlerende overheid. Het doel van deze zelfevaluatie is dan ook formatief en gericht op ontwikkeling. Scholen willen ten aanzien van de decretale verwachtingen hun eigen functioneren beschrijven en beoordelen met het oog op het nemen van beslissingen c.q. initiatieven die het mogelijk maken (nog) beter aan die verwachtingen te beantwoorden. Om scholen hierin te ondersteunen is zowel een rol weggelegd voor de onderwijsinspectie als voor de begeleiders van scholen.

In principe kunnen zelfevaluaties in dit domein los staan van de kerndoорlichting, maar beide kunnen in de tijd ook samenhangen. Mogelijke doelen van zelfevaluaties met decretale verwachtingen als focus zijn immers het anticiperen, analyseren en bediscussiëren van de bevindingen uit de kerndoорlichting en het vastleggen van passende implementatiemethoden. Het kerndoорlichtingsverslag heeft dan ook een belangrijke informatieve waarde in dit domein van kwaliteitszorg. Dat verslag moet over de onderzochte verwachtingen immers niet alleen vaststellingen bevatten maar kan ook aangeven hoe men vastgestelde knelpunten volgens de onderwijsinspectie best aanpakt. Er moet dus wel degelijk opvolging zijn van de kerndoорlichting, maar dit gebeurt beter niet door de inspectie zelf. De inspectie schrijft het verslag, licht het toe en daar stopt hun rol. Na de eigenlijke doorlichting zou de (pedagogische) begeleiding sterk moeten betrokken worden bij het gebeuren om de formatieve rol van de evaluatie te waarborgen.

Belangrijk in dit kwaliteitszorgdomein is verder het creëren van formatieve (externe) evaluatiemomenten die los staan van de kerndoorlichting. De tijds-spanne tussen (kern)doorlichtingen is op dit moment te groot om een systematische rol te spelen in het proces van schoolontwikkeling in scholen. Gezien de summatieve functie van deze evaluaties is dat ook niet onlogisch. Schoolontwikkeling is echter een permanent proces. Er moeten daarom initiatieven genomen worden om op een formatieve wijze met scholen in contact te treden met het oog op het vaststellen van sterke en zwakke punten in het tegemoetkomen aan de decretaale verwachtingen. Hierin is in eerste instantie een belangrijke rol weggelegd voor de begeleidingsdiensten.

Domeinen 3 en 5: Verantwoorden van niet decretaal verankerde en schoolinterne verwachtingen

Over externe verwachtingen die niet decretaal verankerd zijn, hoeven scholen in principe geen verantwoording af te leggen aan de inspecterende overheid maar ze kunnen dit (on)rechtsreeks doen aan de instanties en (groepen) personen die deze verwachtingen vooropstellen. Hetzelfde geldt voor schoolinterne verwachtingen. Het komt er in beide domeinen van kwaliteitszorg op aan een communicatie op gang te brengen tussen de school en de betrokken personen en groepen. Hoe en aan wie scholen dan wel verantwoording dienen af te leggen zijn echter vragen die nog moeten uitgeklaard worden. Die maatschappelijke discussie moet in Vlaanderen nog op kruissnelheid komen. Dat maakt het bijzonder moeilijk om nu reeds vast te leggen welke rol zelfevaluatie en schooldoorlichting kunnen krijgen in dit geheel. Beide zijn 'middelen tot' die maar kunnen ingezet worden wanneer er sprake is van een duidelijk doel. Bepalend is bijvoorbeeld de rol die aan de overheid (c.q. inspectie) zal toegekend worden in garanderen van deze vorm van verantwoording.

Domeinen 4 en 6: Schoolontwikkeling met betrekking tot niet decretaal verankerde en schoolinterne verwachtingen

Schoolontwikkeling richt zich op veel meer dan het 'minimum' dat de inspectie komt doorlichten. Ook de niet decretaal verankerde en schoolinterne verwachtingen behoren er deel van uit te maken. In deze domeinen van kwaliteitszorg zullen scholen en hun begeleidingsdiensten een centrale rol moeten spelen, eventueel aangevuld door specifieke vormen van schooldoorlichting.

Het is in eerste instantie aan de school zelf om doorheen cycli van zelfevaluatie het eigen functioneren te beschrijven en te beoordelen. De contextgebondenheid van de niet decretaal verankerde en schoolinterne verwachtingen maakt het immers moeilijk om algemene raamwerken voorop te stellen. Dat neemt niet weg dat externe evaluaties een verruimende, stimulerende en legitimerende impact kunnen hebben op het zelfevaluatiegebeuren. Er zou in deze domeinen van kwaliteitszorg dan ook een rol weggelegd kunnen zijn voor externe evaluaties door de onderwijsinspectie en/of de begeleidingsdiensten.

Scholen behoren momenteel geen verantwoording af te leggen aan de inspectie over de verwachtingen in de voorliggende domeinen. Toch kunnen de doorlichtingen van de inspectie hier een waardevolle rol spelen. De inspectie verzamelt doorheen de kerndoorlichting immers ook gegevens over aspecten die het decretale overstijgen. We hebben hoger geschreven dat het verslag van een kerndoorlichting zich in het voorliggend scenario beperkt tot die aspecten die de overheid aan scholen oplegt. Op aanvraag van de school zouden andere aspecten van het schoolfunctioneren in een aanvulling bij het kerndoorlichtingsverslag opgenomen kunnen worden. Dit luik van het doorlichtingsverslag heeft dan enkel een formatieve functie. De inspectie doet dan op vraag van scholen uitspraken over aspecten die deel hebben uitgemaakt van de doorlichting. 'Het moet mogelijk zijn dat de inspectie, op vraag van en in overleg met de school, haar deskundig licht laat schijnen op een stuk van de afgelegde weg binnen de koers die de school wil varen' (Schodts, 1999p. 14). Mogelijk kan hier nog een stap verder gezet worden. Op vraag van de geïnspecteerde school zou de inspectie de summatieve kerndoorlichting kunnen uitbreiden met formatieve themadoorlichtingen. Die (niet verplichte) themadoorlichtingen kunnen zich richten op aspecten die de decretale verwachtingen overstijgen, zoals het pedagogisch-didactische beleid van de school of haar beleidsvoerend vermogen. Op initiatief van de school kan de kerndoorlichting inhoudelijk aangevuld worden met een vorm van formatieve externe evaluatie.

Ook de begeleidingsdiensten van scholen hebben hier uiteraard een rol te vervullen. Het komt in eerste instantie aan hen toe om scholen te voorzien van formatieve evaluatiemomenten omtrent verwachtingen die het decretale overstijgen. Zowel inhoudelijk als methodologisch moeten scholen bij hun begeleidingsdienst terecht kunnen voor ondersteuning. Die kan allerlei waardevolle invullingen krijgen: het verzorgen van nascholing, het begeleiden van zelfevaluaties, het ter beschikking stellen van instrumenten en methoden, het opzetten van samenwerkingsverbanden tussen scholen die rond een gezamenlijk raamwerk aan zelfevaluatie doen en elkaar visiteren, het opzetten van vormen van doorlichtingen (audits) en dergelijke.

Conclusie

Het is niet eenvoudig de rol van zelfevaluatie en schooldoorlichtingen in een kwaliteitszorgsysteem een concrete invulling te geven. Het blijft dansen op een slap koord. Pasklare antwoorden kunnen niet gegeven worden. Het lijkt erop dat er door het in vraag stellen van bestaande praktijken en het zoeken naar mogelijke alternatieven, telkens weer andere vragen opgeroepen worden. De discussie moet echter gevoerd worden om tot een beter functionerend en volledig kwaliteitszorgsysteem te komen. Het is daarbij belangrijk te komen tot een gedeelde visie over wat de doelen van een dergelijk systeem moeten zijn. Pas wanneer die doelen duidelijk zijn, kan worden uitgeklaard welke rol zelfevaluaties en schooldoorlichtingen in dit geheel kunnen spelen (Kyriakides &

Campbell, 2004). Fundamentele reflecties bij het kwaliteitszorgsysteem dringen zich dus op.

In de aanzet tot een mogelijk scenario werd sterk de nadruk gelegd op het onderscheid tussen formatieve en summatieve vormen van evaluatie. Het initiatief tot schoolontwikkeling ligt telkens bij de school zelf. Tenzij scholen er om vragen zou de inspectie zich in dit scenario moeten beperken tot haar kerntaken. De inspectie moet een strikt en transparant tweesporenbeleid voeren: een verantwoordingsgericht en een ontwikkelingsgericht. Daarnaast moeten er mogelijkheden gecreëerd of verder uitgebouwd worden om als school beroep te doen op externen om de kwaliteit van interne evaluatie te verzekeren.

In het voorgaande hebben wij stof willen aanleveren voor deze reflectie. We beschreven zowel argumenten voor als tegen een integratie van zelfevaluaties en schooldoorlichtingen in het afleggen van verantwoording en het ontwikkelen van scholen. Om de implicaties van deze argumenten meer concreet te maken, hebben we één en ander uitgewerkt in een mogelijk scenario. Hoewel we de logica achter de invulling van dit scenario genegen zijn, was het niet onze intentie definitieve antwoorden aan te reiken. Met het scenario wilden we kritische reflecties bij bestaande kwaliteitszorgsystemen formuleren en suggesties doen voor mogelijke alternatieven. Op die manier wilden we in eerste instantie een aantal vanzelfsprekendheden ter discussie stellen. Want, vanzelfsprekendheden staan de broodnodige bevraging van de fundamenten van het huidige kwaliteitszorgsysteem in de weg.

Abstract

Several contributions on quality in education call for a complementary and integrated relation between internal and external evaluation of schools. In this contribution we show that these expectations are only partially justified. The question whether accountability and school development can be combined, is complex and requires a nuanced answer. The core of this contribution is a plea for fundamental reflections on the role of self-evaluations and school inspections. As the basis of these reflections we take the expectations of various stakeholders (actors) have towards schools. We present a possible scenario in order to come to a successful combination between school inspections and self-evaluations by schools. Rather than defining a way forward, we want to highlight some issues and guidelines for bringing together both types of evaluation in a sound quality system.

Literatuur

- Alkin, M. C. (Ed.). (2004). *Evaluation Roots. Tracing Theorists' Views and Influences*. London: Sage.
- Aschbacher, P. R., Koency, G., & Schacter, J. (1995). *Alternative Assessment Guidebook*. Los Angeles: University of California, National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing.
- Cheng, Y. (1990). Conception of school effectiveness and models of school evaluation: a dynamic perspective. *CUHK Education Journal*, 18(1), 47-61.
- Cheng, Y. (1996). *The pursuit of school effectiveness*. Hong Kong: Hong Kong Institute of Educational Research.
- Christie, C. A., Ross, R. M., & Klein, B. M. (2004). Moving toward collaboration by creating a participatory internal-external evaluation team: A case study. *Studies in Educational Evaluation*, 30, 125-134.
- Cousins, J., & Earl, L. (1995). *Participatory evaluation in education: Studies in evaluation use and organizational learning*. London: Falmer.
- Earley, P. (Ed.). (1998). *School improvement after inspection: School and LEA responses*. London: Chapman.
- Forss, K., Cracknell, B., & Samset, K. (1994). Can Evaluation Help an Organisation to Learn? *Evaluation Review*, 18(5), 574-592.
- Fullan, M. (1993). *Change Forces. Probing the Depths of Educational Reform*. London: The Falmer Press.
- Gombeir, D. (1998). Zelfevaluatie als schakel in het proces van schoolbeleidsvoering, *School-leiding en -begeleiding*, 22, 51-94.
- Hendriks, M., & Bosker, R. (2003). *ZEBO instrument voor zelfevaluatie in het basisonderwijs*. Enschede: Twente University Press.
- Hopkins, D. (1987). Improving the quality of schooling. In D. Hopkins (Ed.), *Improving the quality of schooling. Lessons from the OECD International School Improvement Project* (pp. pp. 192-197). London: The Falmer Press.
- Hoy, W., & Miskel, C. (2001). *Educational Administration: Theory, Research and Practice*. Boston: McGraw-Hill.
- 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.
- Lens, W., & Depreeuw, E. (1998). *Studiemotivatie en faalangst nader bekeken*. Leuven: University Press.
- Love, A. (1991). *Internal Evaluation: Building Organizations from Within*. London: Sage.
- Mace, J. (Ed.). (2002). *Self-Assessment - Take a look at yourself*. Londen: Learning and Skills Development Agency.
- Maes, B., Ver Eecke, E., & Zaman, M. (2004). Gezocht: vruchtbare relatie tussen interne en externe evaluatie, *Impuls voor onderwijsbegeleiding*, 34(4), 215-237.
- McBeath, J. (1999). *Schools must speak for themselves*. London: Routledge.
- McNamara, G., & O'Hara, J. (2005). Internal review and self-evaluation - The chosen route to school improvement in Ireland? *Studies in Educational Evaluation*, 31, 267-282.
- MVG. (2006). *Onderwijspiegel Schooljaar 2004-2005. Verslag over de toestand van het onderwijs*. Brussels: Ministry of the Flemish Community.
- Nevo, D. (2001). School evaluation: internal or external? *Studies in Educational Evaluation*, 27(2), 95-106.
- Nevo, D. (2002). Dialogue evaluation: combining internal and external evaluation. In D. Nevo (Ed.), *School-based evaluation: An International Perspective*. Oxford: Elsevier Science Ltd.

- Nisbet, J. (1988). Rapporteur's report. In Scottish Council for Research in Education (Ed.), (pp. 1-9). Amsterdam & Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Norton Grubb, W. (1999). Improvement or Control? A U.S. View of English Inspection". In C. Cullingford (Ed.), *An Inspector Calls: OFSTED and its Effect on School Standards*. London: Kogan Page.
- O'Sullivan, R. G. (2004). *Practicing Evaluation: A Collaborative Approach*. London: Sage.
- Renkema, G. (2002). Kwaliteitszorg: wat levert het op?, *Basisschoolmanagement*, 15(8), 14-19.
- Robinson, T. T., & Cousins, J. B. (2004). Internal participatory evaluation as an organizational learning system: A longitudinal case study. *Studies in Educational Evaluation*, 30, 1-22.
- 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.
- Rudd, P., & Davies, D. (2000). *Evaluating school self-evaluation*. Paper gepresenteerd op 'British Educational Research Association Conference', Cardiff University.
- Scheerens, J. (2004). The evaluation culture. *Studies In Educational Evaluation*, 30(2), 105-124.
- Schodts, V. (1999). Doorlichting: licht aan of licht uit?, *Informatie Vernieuwing Onderwijs*, 94, 13-15.
- Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus (4th ed.)*. Newbury Park, CA: Sage.
- Van Hoyweghen, D. (2001). Interne en externe evaluatie. Aanzetten voor een complementaire aanpak, *Impuls voor onderwijsbegeleiding*, 31(4), 179-185.
- Van Hoyweghen, D. (2002). Hoe complementair zijn interne en externe evaluatie?, *Kwaliteitszorg in het onderwijs*, 2, 39-70.
- Van Petegem, P. (1999). Zelfevaluatie ter verbetering en/of ter verantwoording van scholen?, *Informatie vernieuwing onderwijs*, 74, 21-32.
- Van Petegem, P. (2005). *Vormgeven aan schoolbeleid: effectieve-scholenonderzoek als inspiratiebron voor de zelfevaluatie van scholen*. Leuven: Acco.
- Van Petegem, P., Vanhoof, J., Daems, F., & Mahieu, P. (2005a). Publishing Information on Individual Schools? *Educational Research and Evaluation: an International Journal on Theory and Practice*, 11(1), 45-60.
- Van Petegem, P., Verhoeven, J. C., Buvens, I., & Vanhoof, J. (2005b). *Zelfevaluatie en beleidseffectiviteit in Vlaamse scholen. Het gelijke onderwijskansenbeleid als casus*. Gent: Academia Press.
- Vercammen, L. (2001). Een keuze voor zelfevaluatie vanuit een behoefte aan feedback, *Schoolleiding en -begeleiding*, 34, 109-118.
- Watling, R., & Arlow, M. (2002). Wishful Thinking: Lessons from the Internal and External Evaluations of an Innovative Education Project in Northern Ireland. *Evaluation & Research in Education*, 16(3), 166-181.