Jan Vanhoof & Peter Van Petegem

Zelfevaluatie als motor van schoolontwikkeling

Succesfactoren en valkuilen bij het vormgeven aan zelfevaluaties

Je bent vrij om dit werk te gebruiken, kopiëren en te verspreiden op voorwaarde dat onderstaande bronvermelding opgenomen wordt. Voorwaarde hierbij is wel dat dit gebruik geen commerciële doeleinden betreft.

Vanhoof, J. & Van Petegem, P. (2022). Zelfevaluatie als motor van schoolontwikkeling. Succesfactoren en valkuilen bij het vormgeven aan zelfevaluaties. Antwerpen: Universiteit Antwerpen, Onderzoeksgroep Edubron.

Inhoud

Woord vooraf 7
leeswijzer 9

DEEL 1 Het ruimere kader: de rol van zelfevaluatie in een kwaliteitszorgsysteem 13

1 Invulling geven aan het begrip 'kwaliteit' 15

2 Kwaliteitszorg: een complex samenspel van verantwoordelijkheden en perspectieven 18

2.1 Een samenspel van verantwoordelijkheden 18

2.2 Een samenspel van perspectieven 19

2.2.1 Zelfevaluatie als schoolontwikkelingsinstrument 20

2.2.2 Zelfevaluatie als verantwoordingsinstrument 20

2.2.3 Standpunt: gebruik zelfevaluatie bij voorkeur in een ontwikkelingsperspectief 22

3 Focus op interne kwaliteitszorg 23

3.1 Kwaliteitszorg als systematische beleidsvoering 23

3.1.1 Fasen in de beleidscyclus 23

3.1.2 Systematiek in de beleidscyclus 26

A EEN (HERKENBARE) STAND VAN ZAKEN? 26

B WAAR WILLEN WE TOE KOMEN? 27

4 Afrondend 28

DEEL 2 Wat is zelfevaluatie? 29

1 Een conceptuele omschrijving aan de hand van noodzakelijke bestanddelen 31

2 Een stapsgewijze omschrijving van het verloop van zelfevaluatie 33

2.1 Plannen: opzetten van de zelfevaluatie 33

2.2 Doen: uitvoeren van de zelfevaluatie 34

2.3 Controleren: evalueren van de zelfevaluatie 35

2.4 Aanpassen: borgen en bijstellen van de zelfevaluatieaanpak 36

3 Een praktische omschrijving aan de hand van kernkenmerken 36

3.1 De waarom-vraag: de functie van een zelfevaluatie 38

3.2 De wat-vraag: de inhoudelijke focus van de zelfevaluatie 40

3.3 De wie-vraag: de inbreng van verschillende betrokkenen in de zelfevaluatie 40

3.4 De hoe-vraag: verloop van de gegevensverzameling 41

4 Afrondend 43

DEEL 3 Starten met zelfevaluatie: (in welke mate) zijn wij er klaar voor? 45

1 De sleutelelementen van een succesvolle start met zelfevaluatie 48

1.1 Visie: de houding ten aanzien van zelfevaluatie 49

1.2 Vaardigheden: de capaciteiten om tot succesvolle zelfevaluatie te komen 52

1.3 Motivatie: betrokkenheid in de school 53

1.4 Middelen: de balans tussen mogelijkheden en verwachtingen 55

1.5 Actieplan: het belang van een (ruimer) kader 56

1.5.1 Een ruim kader: zelfevaluatie als onderdeel van het kwaliteitszorgsysteem 56

A DE BELEIDSCONTEXT 57

B HET FUNCTIONEREN VAN SCHOLEN 57

1.5.2 Een kader voor het verloop van de zelfevaluatie als dusdanig 58

2 Hoe deze sleutelelementen te gebruiken? 59

DEEL 4 Vormgeven aan zelfevaluatie 61

1 Zelfevaluatie als beleidsdaad 63

1.1 De rol van cultuur- en organisatiekenmerken bij het vorm geven aan zelfevaluaties 63

1.1.1 Relevante schoolcultuurkenmerken 63

1.1.2 Relevante schoolorganisatiekenmerken 65

1.2 De zeven principes van 'zelfevaluatie als beleidsdaad' 67

1.2.1 Principe 1: het team is bereid om systematisch te reflecteren 68

A MET EEN OPEN BLIK AFSTAND DURVEN NEMEN 68

B BEWUST ZIJN VAN VERSCHILLEN BINNEN DE SCHOOL 69

C HINDERPALEN WEGWERKEN 71

D OMGAAN MET WEERSTANDEN EN DWARSLIGGERS 72

E EEN CHECKLIST ALS AANKNOPINGSPUNT 74

1.2.2 Principe 2: het team streeft naar gezamenlijke doelgerichtheid tijdens de zelfevaluatie 75

A STREVEN NAAR DOELGERICHTHEID 75

B INVENTARISEREN VAN MOGELIJKE FUNCTIES EN VERWACHTINGEN 75

C TIJD NEMEN OM DE DOELEN EN VERWACHTINGEN TE EXPLICITEREN 78

D STREVEN NAAR GEZAMENLIJKE DOELGERICHTHEID 78

E EEN CHECKLIST ALS AANKNOPINGSPUNT 80

1.2.3 Principe 3: het team streeft door middel van gedeeld leiderschap naar betrokkenheid tijdens de zelfevaluatie 80

A LEIDERSCHAP IS GEEN ZAAK VAN DE SCHOOLLEIDING ALLEEN 81

B EXPERTISE EN BETROKKENHEID ALS LEIDRAAD VOOR PARTICIPATIE IN DE BESLUITVORMING 81

C DE KWALITEIT VAN BESLISSINGEN BEWAKEN 82

D EEN GEPASTE BESLUITVORMINGSMETHODE KIEZEN 83

E WERKEN MET EEN STUURGROEP 84

F DE BEHOEFTE AAN BETROKKENHEID VAN ANDERE TEAMLEDEN INSCHATTEN 86

G EEN CHECKLIST ALS AANKNOPINGSPUNT 88

1.2.4 Principe 4: het team communiceert doeltreffend tijdens de zelfevaluatie 88
A GEEF COMMUNICATIE OOK VORM VANUIT HET STANDPUNT VAN DE TEAMLEDEN 89
B GESCHIKTE COMMUNICATIEKANALEN AANSPREKEN 90
C EEN OPEN COMMUNICATIEKLIMAAT NASTREVEN 92
D FOCUS OP HET ZELFEVALUATIERAPPORT 93
E EEN CHECKLIST ALS AANKNOPINGSPUNT 96
1.2.5 Principe 5: het team streeft naar ondersteunende relaties en samenwerking tijdens de zelfevaluatie 97
A STREVEN NAAR EEN COLLEGIALE CONTEXT 97
B DE ZELFEVALUATIE ALS EEN TEAMGEBEUREN VORM GEVEN 98
C DE EIGEN KENNIS EN VAARDIGHEDEN IN KAART BRENGEN 100
D EEN STIMULERENDE TIMING VOOR DE ZELFEVALUATIEACTIVITEITEN VOORZIEN 100
E EEN INTERN AANSPREEKPUNT VOOR VRAGEN EN HULP VOORZIEN 101
F NAGAAN OF EXTERNE ONDERSTEUNING AANGEWEZEN IS 101
G EEN CHECKLIST ALS AANKNOPINGSPUNT 103
1.2.6 Principe 6: het team integreert de zelfevaluatie in het bestaande schoolbeleid 103
A DE ZELFEVALUATIEDOELEN VERANKEREN IN HET SCHOOLBELEID 103
B EEN (THEORETISCH) KADER HANTEREN 104
C ZELFEVALUATIEPRIORITEITEN IDENTIFICEREN EN INITIATIEVEN OP ELKAAR AFSTEMMEN 104
D BETROKKENEN STIMULEREN MET EEN BREDE BEROEPSOPVATTING AAN DE ZELFEVALUATIE DEEL TE NEMEN 105
E WERKEN MET BESTAANDE WERKGROEPEN 105
F EEN CHECKLIST ALS AANKNOPINGSPUNT 106
1.2.7 Principe 7: het team is responsief ten aanzien van interne en externe verwachtingen omtrent de zelfevaluatie 106
A LEERLINGEN BIJ DE EVALUATIE VAN HET SCHOOL- EN KLASGEBEUREN BETREKKEN 107
B EXTERNEN IN DE EVALUATIE VAN HET SCHOOL- EN KLASGEBEUREN BETREKKEN 108
C EEN BLIK OP DE OMGEVING HOUDEN 110
D EEN BLIK OP DE TOEKOMST HOUDEN 111
E EEN CHECKLIST ALS AANKNOPINGSPUNT 113
1.3 Afrondend 113
2 Zelfevaluatie als onderzoeksdaad 114
2.1 Een heldere vraag als uitgangspunt vooropstellen 114
2.1.1 De relevantie van de vooropgestelde vraag aantonen 115
2.1.2 De vraag in een ruimer kader verankeren 117
2.1.3 De vraag precies omschrijven 119
2.1.4 Voor een schriftelijke neerslag van de vraagformulering zorgen 119
2.2 Werk maken van een doelmatige gegevensverzameling 120
2.2.1 De validiteit van de gegevensverzameling bewaken 121
A KIEZEN VAN EEN BESTAAND ZELFEVALUATIE-INSTRUMENT 122
2.2.2 De betrouwbaarheid van de gegevensverzameling bewaken 123
2.2.3 Bewaken van de efficiëntie en haalbaarheid 124
2.2.4 Een gepaste strategie voor de gegevensverzameling kiezen 125
A KIEZEN VOOR EEN KWANTITATIEVE EN/OF KWALITATIEVE BENADERING 125
B AANDACHTSPUNTEN BIJ HET GEBRUIK VAN SCHRIFTELIJKE VRAGENLIJSTEN 128

C AANDACHTSPUNTEN BIJ HET GEBRUIK VAN INTERVIEWS EN FOCUS GROEPGESPREKKEN 137
2.3 Het beantwoorden van de vraag - Interpretatie 140
2.3.1 Aandachtspunten bij het interpreteren 141
A STEM DE INTERPRETATIE AF OP HET 'WAAROM' EN 'WAT' VAN DE ZELFEVALUATIE 141
B SCHEID BESCHRIJVEN EN BEOORDELEN 141
C ZORG VOOR EEN REFERENTIEKADER OM TE BEPALEN WAT GOED EN MINDER GOED IS 141
D VERLIES DE CONTEXT VAN DE GEGEVENSVERZAMELING NIET UIT HET OOG 143
E VERMIJD REDENEERFOUTEN 143
2.3.2 Suggesties om cijfers te doen spreken 144
A WAT BESCHRIJVENDE STATISTIEKEN KUNNEN LEREN 144
B DE CIJFERS VERDER TOT LEVEN BRENGEN 145
C THE CHASE IS BETTER THAN THE CATCH 147
2.4 Een checklist als aanknopingspunt 147
3 Afrondend 148

DEEL 5 Werken met zelfevaluatie 149
1 Komen tot schoolontwikkeling 151
1.1 Het beleidsvoeringsproces na de zelfevaluatie op gang houden 151
1.1.1 De principes van 'zelfevaluatie als beleidsdaad' handhaven 152
1.1.2 De doelen die uit de zelfevaluatie voortvloeien, 'SMART' formuleren 152
1.1.3 Het standpunt van anderen ook eens onder de loep nemen 154
1.1.4 Invulling geven aan interne professionalisering en externe ondersteuning 155
A INTERNE PROFESSIONALISERING 155
B EXTERNE ONDERSTEUNING 156
1.2 Een aantal schoolontwikkelingsinitiatieven 156
1.2.1 Zelfevaluatieresultaten als basis voor reflectie op de bestaande doelen 156
1.2.2 Zelfevaluatieresultaten als basis voor leren en actie 157
1.2.3 Zelfevaluatieresultaten als basis voor borging 160
2 Evalueren van de zelfevaluatie 161
2.1 Wanneer is een zelfevaluatie kwaliteitsvol? 161
2.1.1 Focus op het zelfevaluatieresultaat 161
A KOMEN TOT ACTIEPUNTEN (EN DE KENMERKEN WAARAAN DEZE MOETEN VOLDOEN) 161
B KOMEN TOT CONCRETE RESULTATEN 162
2.1.2 Focus op het zelfevaluatieproces 163
2.2 Hoe de checklists met indicatoren te gebruiken? 163
3 Afrondend 165

Interessante bronnen 167

Woord vooraf

Zelfevaluatie is 'in' – geen schoolleider of beleidsmaker die er de mond niet van vol heeft. Dat komt natuurlijk niet uit de lucht vallen. Van scholen wordt immers (steeds meer) verwacht dat ze mee verantwoordelijkheid dragen voor het ontwikkelen en garanderen van onderwijskwaliteit. Ze moeten aan kwaliteitszorg en zelfevaluatie doen. Dat houdt in dat zij zicht moeten krijgen op hun huidige functioneren (sterktes en zwaktes) als vertrekpunt voor een plan of visie voor de toekomst. Ondanks de vaststelling dat velen het bestaan van zelfevaluaties toejuichen, blijkt het voor scholen toch niet eenvoudig om aan de verwachtingen inzake zelfevaluatie te voldoen. Het succesvol uitvoeren van zelfevaluaties is dan ook niet vanzelfsprekend. Een zelfevaluatie is om die reden geen activiteit die ondoordacht aangepakt mag worden. Lezers bewust maken van de complexiteit die zelfevaluatieprocessen kenmerkt, is dan ook een belangrijk streven van dit boek.

De wil van scholen om zich in zelfevaluatieprocessen te engageren, blijft zienderogen groeien. Heel wat scholen namen en nemen reeds initiatieven om hun eigen sterktes en zwaktes in kaart te brengen. Die initiatieven blijken echter niet als vanzelfsprekend tot schoolontwikkeling te leiden. Dat de kennisbasis omtrent het uitvoeren van zelfevaluaties aan het begin staat van een groeiproces, is daar niet vreemd aan. Dit boek verbreedt en verdiept de bestaande kennisbasis: het benoemt succesfactoren en valkuilen en wil inzicht geven in de processen die maken dat zelfevaluaties al dan niet op een succesvolle manier vorm worden gegeven. Dit boek wil zowel prille initiatiefnemers wegwijs maken op het onbekende terrein van kwaliteitszorg, als meer ervaren coördinatoren van zelfevaluaties een houvast bieden. Vanuit de inzichten die groeiden uit het bestuderen van zelfevaluaties in Vlaamse scholen, schetsen we in deze publicatie een kader waarbinnen kwaliteitszorg en zelfevaluaties vorm kunnen krijgen. We hebben daarbij getracht theoretische achtergronden te koppelen aan praktische suggesties.

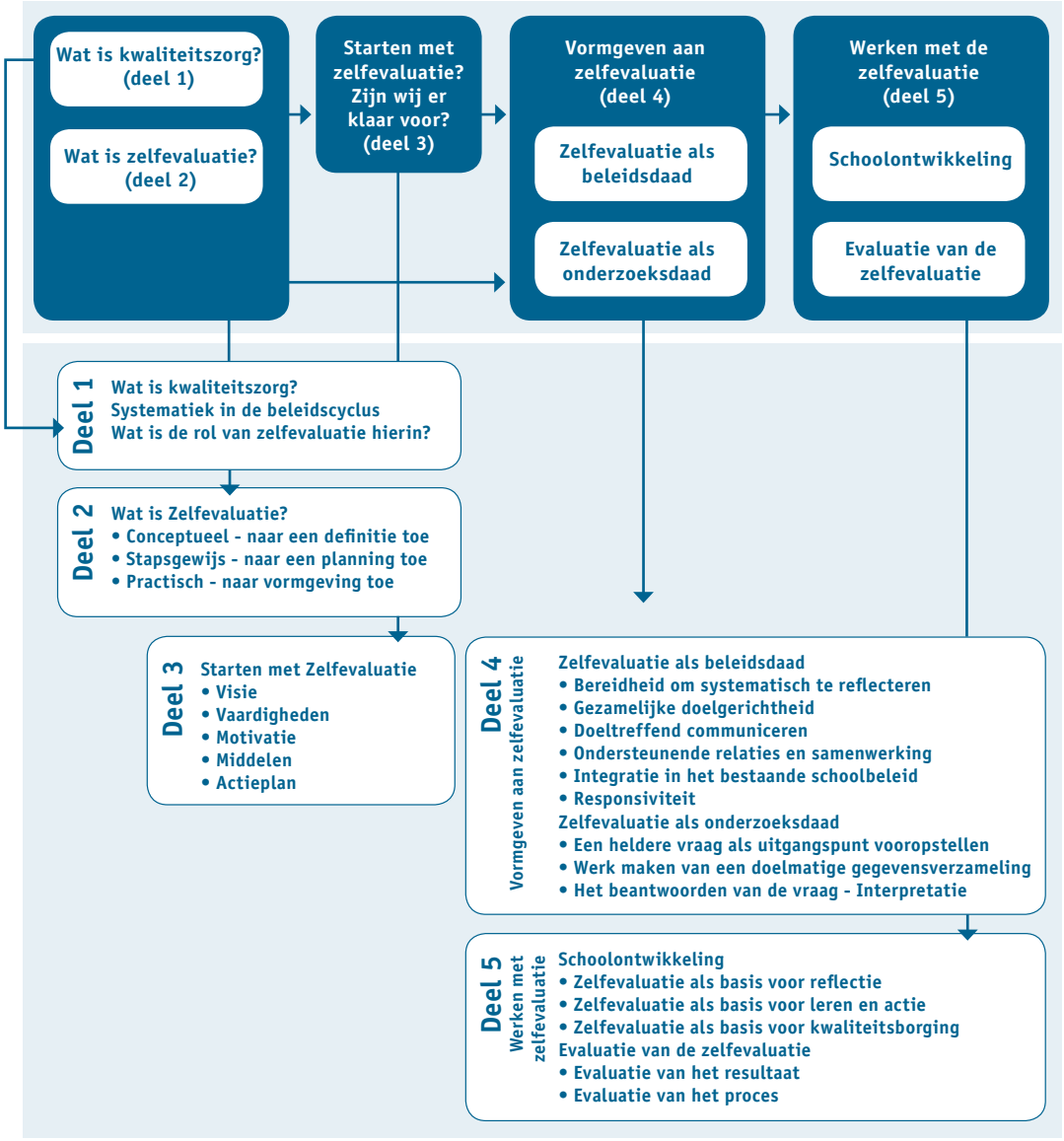
Voor alle duidelijkheid: dit boek bevat geen zelfevaluatie-instrument als dusdanig. Het is geen zelfevaluatie, het gaat over zelfevaluatie. Daarmee komen we doelbewust niet tegemoet aan de bestaande behoefte aan kant-en-klaar en onmiddellijk inzetbaar materiaal. In de context van kwaliteitszorg in het algemeen en van zelfevaluatie in het bijzonder bestaan er immers geen pasklare antwoorden. Inspelen op de eigenheid van scholen en van de mensen die erin actief zijn, loopt als een rode draad doorheen dit boek. De potentiële sterkte van zelfevaluaties - als de motor voor schoolontwikkeling - schuilt precies daarin. Of beter: ligt klaar om te ontdekken voor wie er zich voor openstelt. Wij hopen dat dit boek in deze speurtocht zowel verhelderend, structurerend als inspirerend mag zijn en wensen de lezer veel succes met de uitdaging die het uitvoeren van zelfevaluaties met zich meebrengt.

Jan Vanhoof & Peter Van Petegem

leeswijzer

Hoewel dit boek lineair opgebouwd is, hoeft het niet rechtlijnig (van begin tot einde) doorgenomen te worden. Het is vanzelfsprekend dat de interesse van verschillende lezers naar verschillende onderdelen uitgaan. Afhankelijk van die interesse kan het boek in verschillende leestrajecten uitmonden. De lezer kan gericht eigen accenten leggen. Alvorens van start te gaan, lichten we daarom de structuur van dit boek toe en geven we een idee van wat er komen gaat. Eerst bekijken we het boek in vogelvlucht, daarna presenteren we een 10-tal cruciale vragen om gericht op zoek te gaan naar informatie over zelfevaluatie en tot slot bieden we een leeswijzer aan.
bovenstaand stukje + figuur 1 graag op 1 pagina; gaat dat niet, dan de figuur verderop in de tekst plaatsen

Dit boek in vogelvlucht



Figuur 1 geeft een overzicht van de verschillende delen van dit boek en van de inhoudelijke focus van elk deel. De volgende alinea's beschrijven de inhoud van elk deel.

Deel 1 hanteert doelbewust een ruime invalshoek. Zelfevaluaties kunnen immers maar op een gepaste manier vorm worden gegeven wanneer je een duidelijk zicht hebt op de rol die je in het bestaande kwaliteitszorgsysteem aan zelfevaluatie toekent. Om die reden staan we stil bij de omschrijving en invulling van begrippen zoals kwaliteit en kwaliteitszorg en bij het streven naar systematiek in beleidsvoeringsprocessen van scholen. Binnen het kader dat in het eerste deel geschetst wordt, kan het concept 'zelfevaluatie' verder uitgewerkt worden. Dat doen we in Deel 2.

In **deel 2** geven we een omschrijving van wat zelfevaluatie precies inhoudt. Daarbij hanteren we verschillende benaderingen. Er is allereerst sprake van een conceptuele invalshoek om zicht te krijgen op de typische bestanddelen en de definitie van zelfevaluatie. Daarna beschrijven we zelfevaluatie op een chronologische manier. Dat leidt tot een stapsgewijze benadering waarbij de verschillende fasen van een zelfevaluatie in de verf gezet worden. Ten slotte is er de praktische benadering. Die focust op een aantal cruciale vragen die bij het vorm geven aan zelfevaluaties aan de orde zijn. Het gaat met name om het waarom, het wat, het wie en het hoe van de zelfevaluatie. De vraag naar het wanneer van de zelfevaluatie komt niet aan bod in dit tweede deel. Wel in het derde deel, dat volledig in het teken staat van de vraag wanneer scholen rijp zijn om zich in zelfevaluatieprocessen te engageren.

Deel 3 is getiteld 'Starten met zelfevaluatie'. Ervaring leert dat scholen nogal eens overhaast in een zelfevaluatieavontuur stappen. Voor heel wat scholen is het uitvoeren van een zelfevaluatie echter een ingrijpend en nieuw gebeuren en over het opzetten van een zelfevaluatie moet dan ook goed worden nagedacht. Om die reden schuiven we doelbewust de vraag 'zijn wij klaar voor een zelfevaluatie?' naar voren. We zullen beargumenteren dat het starten met zelfevaluatie het meeste kans op succes heeft wanneer een vijftal sleutelelementen gerealiseerd zijn. Deze elementen zijn beschikken over visie, vaardigheden, motivatie, middelen en een actieplan.
Deel 4 richt zich vervolgens op het vorm geven aan zelfevaluaties, en dan met name op het verloop van de zelfevaluatie en de gegevensverzameling. In dit deel worden vanuit twee complementaire benaderingen aandachtspunten aangedragen. Het gaat om 'zelfevaluatie als beleidsdaad' en 'zelfevaluatie als onderzoeksdaad'. Dit leidt tot een aantal principes die je bij het vorm geven aan zelfevaluatieprocessen voortdurend in het achterhoofd moet houden. De invalshoek van de beleidsmaker besteedt bijvoorbeeld aandacht aan reflectief vermogen, gezamenlijke doelgerichtheid, doeltreffende communicatie, ondersteunende relaties en samenwerking, gedeeld leiderschap, geïntegreerd beleid, en responsief vermogen. De invalshoek van de onderzoeker leidt onder meer tot aanknopingspunten die bijdragen tot een doelmatige gegevensverzameling en een zorgvuldige interpretatie van zelfevaluatieresultaten.

Ten slotte is er **deel 5**. We staan in dit deel kort stil bij manieren waarop je kunt werken met de bevindingen van een zelfevaluatie. We geven een aantal suggesties om op een functionele manier gebruik te maken van de verzamelde gegevens. De vraag hoe zelfevaluatie kan bijdragen tot schoolontwikkeling staat hier centraal. Om af te ronden, staan we ook stil bij hoe het zelfevaluatiegebeuren op zijn beurt geëvalueerd kan worden.

Cruciale zelfevaluatievragen en hun antwoorden

De onderstaande lijst presenteert een tiental cruciale vragen die doorheen het uitvoeren van een zelfevaluatie aandacht verdienen. Bij elke vraag verwijzen we naar één of meerdere delen en paragrafen die de moeite zijn om te bekijken, wil je tot een antwoord komen op de vraag in kwestie.

Waar komt de aandacht voor zelfevaluatie vandaan?	(zie deel 1, §§ 1 en 2)
Wat verstaat men precies onder het begrip zelfevaluatie?	(zie deel 2)
Waarom loont het de moeite om aan zelfevaluatie te doen?	(zie deel 1, § 3; deel 2, § 3.1; deel 4, § 1.1.2; deel 5, § 1.2)
Met welke aandachtspunten moeten we rekening houden alvorens te beslissen om aan zelfevaluatie te doen?	(zie deel 3; deel 4, § 1.2)
Op welke vragen moeten wij een antwoord geven als we een concrete zelfevaluatie willen gaan uitwerken?	(zie deel 2, § 3)
Hoe zorgen we ervoor dat de zelfevaluatie in onze school op een succesvolle manier verloopt?	(zie deel 4, § 1)
Op welke manier kunnen wij best gegevens verzamelen?	(zie deel 4, § 2)
Hoe zetten we de stap van zelfevaluatie naar schoolontwikkeling?	(zie deel 5, § 1)
Wanneer is een zelfevaluatie kwaliteitsvol?	(zie deel 5, § 2.1)
Hoe evalueer ik een zelfevaluatie?	(zie deel 5, § 2.2)

Leeswijzer

Zoals in elk geschreven document bestaat een groot deel van dit boek uit 'platte tekst'. De informatie in deze tekst vormt de kern van het verhaal. Om de leesbaarheid van en de reflectie op de inhoud te vergroten, is de tekst doorspekt met figuren, denkoefeningen, illustraties en citaten. De *figuren* hebben allerlei voor zich sprekende functies. Ze verduidelijken de structuur, geven voorbeelden of reiken overzichtelijke schema's aan. Bij de denkoefeningen ligt dit anders. De functie van de *denkoefeningen* is de lezer uit te nodigen om te reflecteren over de gepresenteerde inhoud. Onder de titel 'Even stilstaan …' wordt de lezer een spiegel voorgehouden. In de denkoefeningen worden vragen gesteld, maar geen antwoorden gegeven. Het is net aan de lezer om op zoek te gaan naar antwoorden. Dat mag op het eerste zicht belastend lijken, toch is aandacht voor de denkoefeningen één van de mogelijkheden om deze publicatie maximaal te benutten. De denkoefeningen zijn echter geen must. Wie de extra stimulans tot reflectie niet wenst te gebruiken, kan de denkoefeningen makkelijk overslaan. De *illustraties* hebben als taak om concrete voorbeelden te geven en om voor verheldering te zorgen. Ten slotte zijn er ook nog de *citaten*. Deze zijn het resultaat van gesprekken met schoolleiders en leerkrachten in het kader van onderzoek naar zelfevaluaties in Vlaamse scholen[1]. Om de authenticiteit van hun inbreng te bewaren, hebben wij hun spreektaal letterlijk overgenomen.

1 Lagerweij, N., Lagerweij, J., & Voogt, J. (2004). *Anders kijken. De dynamiek van een eeuw onderwijsverandering*. Antwerpen: Garant.

We willen benadrukken dat we in dit boek bij momenten een stijl gebruiken die enigszins bemoederend kan overkomen. We nemen de lezer bij wijze van spreken nu en dan bij het handje. We zijn er ons van bewust dat dit belerend en zelfs normatief kan overkomen. Toch hebben we hier doelbewust voor gekozen. Een dergelijke stijl heeft immers het voordeel dat er bevattelijker kan worden geschreven en dat concrete tips en aandachtspunten meer gebruiksklaar kunnen worden gepresenteerd. We rekenen op de lezer om hier op een gepaste manier mee om te gaan en om vanuit de eigen context te komen tot interpretaties. Over zelfevaluaties kunnen nu eenmaal zeer moeilijk algemeen geldende uitspraken gedaan worden. Eerder dan definitieve antwoorden willen we dan ook kritische vragen stellen en aanknopingspunten aanreiken die kunnen bijdragen tot passende antwoorden. We zijn bovendien de eersten om te erkennen dat er in Vlaamse scholen heel wat expertise aanwezig is op het gebied van zelfevaluatie. Het verhaal begint duidelijk niet met het openen van dit boek en het zal niet eindigen bij het sluiten ervan. Het is aan de lezer om de bruikbare elementen te selecteren, zo nodig aan te passen en in de eigen praktijk aan te wenden. In het boek zal herhaaldelijk gepleit worden voor reflectie, discussie, overleg en het samen uitproberen. Dat is ook wat volgens ons met de volgende inhouden best gebeurt.

Omwille van de leesbaarheid van het geheel werden literatuurverwijzingen opgenomen in de vorm van eindnoten. We willen tenslotte benadrukken dat deze eindnoten niet alleen verwijzen naar de gebruikte bronnen, maar ook een opstap zijn naar bijkomende literatuur. Achteraan is overigens ook een kort overzicht opgenomen met verwijzingen naar een aantal verdiepende en verbredende (internet)bronnen.

DEEL 1

Het ruimere kader: de rol van zelfevaluatie in een kwaliteitszorgsysteem

Het komende deel in vogelvlucht

In dit deel zoomen we in op de rol van zelfevaluatie in het kwaliteitsstreven van scholen. Om die rol te verduidelijken, dienen we eerst zicht te krijgen op de betekenis van concepten als 'kwaliteit(szorg)' en 'schoolontwikkeling'. Deze begrippen stellen we hieronder dan ook eerst centraal. Daarna staan we stil bij de vraag op welke manier zelfevaluatie ingebed kan worden in de kwaliteitszorg van scholen. Een uitvoerige toelichting bij het concept 'zelfevaluatie' is pas in deel 3 aan de orde. Voor het schetsen van het ruimere kader volstaat voorlopig de volgende omschrijving: 'Zelfevaluatie is een cyclisch proces waarbij een school, op eigen initiatief en vanuit een overkoepelend kwaliteitszorgconcept, zelf op een systematische manier aspecten van het eigen functioneren beschrijft en beoordeelt met als doel (indien nodig) te komen tot schoolontwikkeling'. We kunnen (de omschrijving van) zelfevaluatie pas verder vormgeven wanneer het ruimere kader waarin zelfevaluatie een rol behoort te spelen vorm heeft gekregen. Dat geldt voor een publicatie zoals de deze, maar evenzeer voor het uitwerken van een zelfevaluatie in een concrete schoolcontext. Het succesvol vormgeven aan een zelfevaluatie vereist met andere woorden eerst reflectie op wat men verstaat onder kwaliteit(szorg) en schoolontwikkeling.

'Even stilstaan … een hele vooruitgang'

1 Invulling geven aan het begrip 'kwaliteit'

(Onderwijs)kwaliteit, daar draait het allemaal om. Daarmee is meteen alles en niets gezegd. Het begrip is tegelijkertijd allesomvattend en leeg. Het is allesomvattend in die zin dat het al het goede omvat omtrent waartoe onderwijs behoort bij te dragen en omtrent hoe onderwijs er behoort uit te zien. Het begrip 'kwaliteit' is daardoor uitgegroeid tot een (blijvend) modewoord dat door iedereen als een nastrevenswaardig iets beschouwd wordt – en dat maakt het precies tot een leeg begrip. De gezamenlijke aanhang van 'onderwijskwaliteit' brokkelt immers meteen (in sterke mate) af wanneer concretere invullingen gegeven worden aan het begrip. Wanneer je het begrip 'onderwijskwaliteit' probeert te concretiseren, blijkt het plots door verschillende mensen zeer verschillend te worden ingevuld. Toch zullen wij in dit boek voordurend benadrukken dat je je niet op de oppervlakte mag houden omtrent de invulling die 'onderwijskwaliteit' zal krijgen. Nadenken over kwaliteitszorg kan maar wanneer je een duidelijk beeld hebt van wat kwaliteit inhoudt. Onze eerste uitdaging is dan ook een werkbare invulling geven aan het begrip kwaliteit.

Ons vertrekpunt is dat (onderwijs)kwaliteit betekent: het op een gepaste manier realiseren van de door belanghebbenden gedeelde verwachtingen[1]. Die (gedeelde) verwachtingen zijn uiteraard van velerlei aard: de leerlingen verwachten dat ze ernstig genomen worden; ouders verwachten dat hun kind goed begeleid wordt, het CLB verwacht dat leerproblemen tijdig gedetecteerd worden; leerkrachten verwachten hun professionele werkzaamheden te kunnen combineren met hun privéleven, de schoolleiding verwacht dat leerkrachten een rol opnemen in het schoolbeleid en de overheid verwacht van scholen dat ze aan kwaliteitszorg doen.

1 Harrington, H.J. & Harrington, J.S. (1994). *Total Improvement Management: The Next Generation in Performance Improvement*. New York: McGraw-Hill.

Om orde te scheppen in deze variatie aan verwachtingen, loont het de moeite om een duidelijk onderscheid te maken naar de herkomst van de verwachtingen. Allereerst kunnen we schoolinterne en schoolexterne verwachtingen onderscheiden. Binnen de groep van schoolexterne verwachtingen maken we verder een onderscheid tussen decretaal verankerde verwachtingen en niet-decretaal verankerde verwachtingen. Er zijn dus drie groepen van verwachtingen.

- *Decretaal verankerde schoolexterne verwachtingen* zijn die verwachtingen die de overheid (in naam van de samenleving) aan scholen oplegt en die afgedwongen kunnen worden. Voorbeelden daarvan zijn het realiseren van de eindtermen, leerlingenparticipatie, het in acht nemen van de minimumlessenroosters, het toepassen van de taalwetgeving en dergelijke. Wanneer scholen niet aan deze verwachtingen voldoen, kan de overheid sanctionerend optreden.

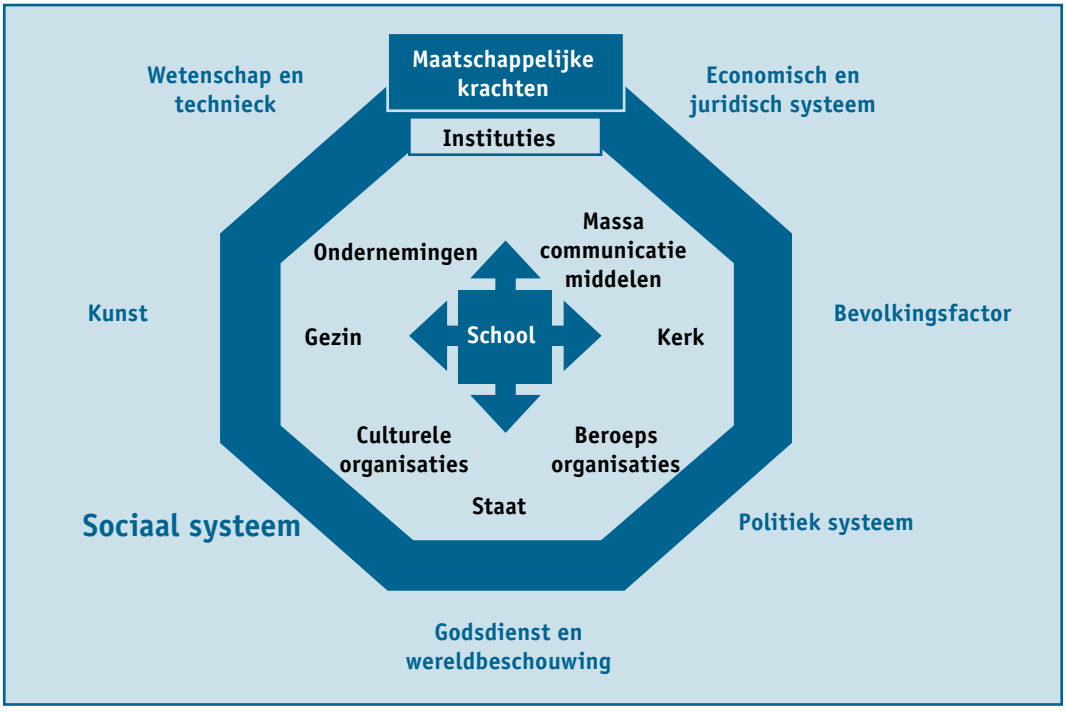
- *Niet-decretaal verankerde schoolexterne verwachtingen* zijn afkomstig van belanghebbenden wiens verwachtingen niet in een juridisch kader zijn vastgelegd. Deze groep belanghebbenden is zeer uitgebreid en groeiende. Denk bijvoorbeeld aan scholen waar leerlingen naar doorstromen, afnemers van gediplomeerde leerlingen, ouders (en hun verenigingen), pastorale diensten en allerlei (belangen)organisaties zoals Sensoa of de Fietsersbond. Deze belanghebbenden doen weliswaar een beroep op scholen en bepalen mee de invulling van de onderwijskwaliteit, maar kunnen niet sanctionerend optreden zoals een overheid dat kan.

- Ten slotte zijn er de *schoolinterne verwachtingen*. Hier gaat het om eigen accenten die scholen - bovenop de minimumeisen die vanuit de samenleving gesteld worden – zelf naar voren schuiven. Deze verwachtingen kunnen bijvoorbeeld van levensbeschouwelijke aard zijn of kunnen betrekking hebben op de te hanteren didactische methoden. Ze zijn afkomstig van belanghebbenden die deel uitmaken van de school als dusdanig.

Even stilstaan 1: Focus op de externe verwachtingen

Tal van maatschappelijke krachten en instituties verwachten van scholen dat ze tegemoetkomen aan hun wensen en noden. Illustratief daarvoor is het relatieschema van Idenburg[2] (zie einde es-kader figuur 2). Kun je uit de eigen ervaringen concrete voorbeelden aanhalen van verwachtingen van de maatschappelijke krachten en instituties die op jouw school momenteel een rol spelen? Als je het moeilijk vindt deze in kaart te brengen, kun je de vraag ook eens omdraaien en naar het verleden kijken. Bijvoorbeeld: zet voor jouw eigen school eens vijf kenmerkende vernieuwingen op een rij (bijvoorbeeld: ICT-gebruik, invoeren van duobanen, gelijke onderwijskansen, uitbreiding naschoolse opvang, uitbreiding onderwijsaanbod). Aan welke en wiens verwachtingen wilde de school met deze vernieuwingen tegemoetkomen?

2 Idenburg, P.J. (1971). *Theorie van onderwijsbeleid.* Groningen: Wolters-Noordhoff.



Figuur 2: De verwachtingen van externe instituties en maatschappelijke krachten

Een school behoort dus te voldoen aan tal van verwachtingen. Gegeven deze verschillende verwachtingen zijn er dus ook verschillende 'kwaliteiten'. Het heeft met andere woorden weinig zin om te spreken van 'de kwaliteit' van een school. Daarvoor zijn de verschillende verwachtingen te divers. Bovendien spreken sommige verwachtingen elkaar tegen. Denk bijvoorbeeld aan de (decretaal verankerde externe) verwachting van de overheid om voor leerlingen gelijke onderwijskansen te garanderen en de (niet decretaal verankerde externe) verwachting van sommige ouders om hun kind tot excellentie te brengen. Of aan de (niet decretaal verankerde externe) verwachting van heel wat ouders om op de klassieke manier geïnformeerd te worden over de prestaties van hun leerling en de (interne) verwachting van de school om evaluatie op een alternatieve manier vorm te geven. Kwaliteitszorg brengt dus een onafgebroken evenwichtsoefening met zich mee. De verwachtingen die scholen dienen te realiseren zijn immers niet alleen nogal eens moeilijk te verzoenen, ze zijn ook voortdurend in beweging. Het streven van scholen naar kwaliteit is om die reden logischerwijs nooit af; het is een permanente dialoog met al de belanghebbenden die van mening zijn aan scholen verwachtingen te kunnen opleggen. Het concrete resultaat van deze dialoog zal in elke school anders zijn.

2 Kwaliteitszorg: een complex samenspel van verantwoordelijkheden en perspectieven

Kwaliteitszorg is een overkoepelend begrip dat alle initiatieven en activiteiten omvat die ondernomen worden om de kwaliteit van scholen – of de mate waarin ze aan de velerlei verwachtingen voldoen dus - te onderzoeken, te bewaken, te verbeteren, te borgen en eventueel zelfs openbaar te maken.

Even stilstaan 2: Kwaliteitszorg in jouw school

Ga alvast eens even na wat er op jouw school tot nu toe reeds ondernomen is inzake kwaliteitszorg. Maak daarbij een onderscheid tussen systematische (zoals de aanstelling van een kwaliteitscoördinator) en eerder occasionele initiatieven (zoals de evaluatie van het grootouderfeest).

De invulling van kwaliteitszorg is de voorbije decennia sterk geëvolueerd. Traditioneel lag de verantwoordelijkheid zeer sterk bij de overheid. Dat leidde tot een omvangrijk en complex geheel van regelgeving dat aan scholen werd opgelegd en tot een sterke nadruk op externe evaluatie; op de rol van de inspectie dus. Hoewel de noodzaak daarvan algemeen aanvaard was, werd de concrete uitwerking ervan steeds sterk bekritiseerd. Schooldoorlichtingen werden vaak als 'lichaamsvreemd' ervaren. Kwaliteitszorg door de inspectie werd ervaren als het controleren of aan administratieve regels tegemoet werd gekomen. In de voorbije decennia is de overheid gaan inzien dat de te sterke regulering een belemmering vormt voor de beweegruimte van scholen. Als reactie daarop is men scholen meer ruimte gaan geven voor het voeren van een eigen schoolbeleid. Ook de herkomst van de aandacht voor zelfevaluatie is te zoeken in de groeiende autonomie die Vlaamse scholen genieten. Deregulering en decentralisatie maken ook in Vlaanderen voortdurend deel uit van het gevoerde onderwijsbeleid. Scholen worden – tenminste, afgaande op de beleidsretoriek - steeds meer autonoom en komen tot een verhoogde mate van zelfsturing. De rol van scholen in het realiseren van kwaliteitszorg is dan ook groeiend. Dit leidt zowel tot verschuivingen in het samenspel van verantwoordelijkheden als in het samenspel van perspectieven binnen het bestaande kwaliteitszorgsysteem.

2.1 Een samenspel van verantwoordelijkheden

Op basis van de vraag wie de verantwoordelijkheid draagt voor de kwaliteitszorg, wordt een onderscheid gemaakt tussen interne en externe kwaliteitszorg. Er is sprake van interne kwaliteitszorg wanneer de activiteiten worden ondernomen op initiatief van en 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 en de uitvoering ervan bij personen of instellingen buiten de school (bv. de onderwijsinspectie of een accrediteringsinstituut). Externe evaluaties door de inspectie richten zich doorgaans vooral op het beleid, de regelgeving en het onderwijsrendement (c.q. de decretale verwachtingen). Interne evaluaties – zoals zelfevaluatie - kunnen zich in principe toeleggen op gelijk welk thema dat de school de moeite waard vindt (c.q. de drie groepen verwachtingen). Recent ontstaan er overigens initiatieven die de scheidingslijn tussen interne en externe evaluatie

wat doen vervagen. Dit is bijvoorbeeld het geval bij collegiale visitatie[3]. Kwaliteitszorg wordt dus meer en meer een geheel waarbij verschillende verantwoordelijken op een complementaire manier een taak kunnen vervullen. Dit samenspel van de verantwoordelijk(hed)en is in volle ontwikkeling. Dat geldt dus ook voor de rol van scholen en van zelfevaluatie in dit geheel.

2.2 Een samenspel van perspectieven

Grofweg zijn er binnen kwaliteitszorg twee belangrijke perspectieven te onderscheiden: het 'verantwoordingsperspectief' en het 'schoolontwikkelingsperspectief'. 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 de 'kwaliteit van onderwijs' omschrijft, c.q. de overheid dan wel de school zelf.
De verschillende antwoorden van beide perspectieven worden in Tabel 1 schematisch samengebracht[4].

Verantwoordingsperspectief	Schoolontwikkelingsperspectief
Kwaliteit van onderwijs: de invulling van de verwachtingen?	
• bereiken van vooraf bepaalde, vastgelegde doelen, eerder beperkt in aantal • meetbaar (kwantificeerbaar) • landelijk/wettelijk vast te stellen • opgelegd	• door de school zelf te bepalen • niet volledig te vatten; open verwachtingen • zorg voor een zo rijk mogelijke invulling • vanuit gedeelde visie op gewenste kwaliteit
De invulling van kwaliteitszorg	
• uniformiteit • behalen van minimumdoelen • bedrijfsvoering: d.m.v. modellen en procedures: heldere processen, afstemming • meten en vergelijken (t.o.v. normen) • externe sturing • externe evaluatie (bv. schooldoorlichting)	• inzetten van verschillen • behalen van hwet (zelfgekozen) maximale • voortgaande dialoog met betrokkenen over gewenste en gerealiseerde kwaliteit • evaluatiegegevens als input voor dialoog • zelfsturing • interne evaluatie (bv. zelfevaluatie)

Tabel 1: De invulling van verantwoording en schoolontwikkeling

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

3 Cautreels, P. & van Petegem, P. (2006). *Ik zie, ik zie wat jij niet ziet: collegiale visitatie als hefboom voor schoolontwikkeling. In Kwaliteitszorg in het onderwijs.* Mechelen: Wolters Plantyn.

4 Gebaseerd op: De Wolff, A. (2003). *De taal van Kwaliteitszorg. Hebben we het wel over hetzelfde?* In De Q-vijver, 4(5), 17-19.

schoolexterne actoren.Het concept 'schoolontwikkeling' wordt nogal eens omschreven[5] als *het voortdurend proces van het toevallig, autonoom en/of bewust veranderen van het organisatorische en onderwijskundige functioneren van de school met als doel het verbeteren van de onderwijskwaliteit*. Bij het *schoolontwikkelingsperspectief* gaat men uit van een gedeelde visie op de gewenste kwaliteit; het gaat om 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. Die dialoog kan duidelijkheid scheppen over waar men met de school naartoe wil en kan de betrokkenen bij het schoolgebeuren motiveren om de vooropgestelde doelen ook effectief te gaan realiseren. Kwaliteitszorg is er in het schoolontwikkelingsperspectief in eerste instantie op initiatief van schoolinterne actoren en factoren.

Het verantwoordingsperspectief was tot voor kort het exclusieve terrein van externe evaluatie en het schoolontwikkelingsperspectief dat van interne evaluatie. Die tweedeling is evenwel aan het vervagen. Illustratief hiervoor is de rol die zelfevaluatie momenteel speelt in beide perspectieven van kwaliteitszorg.

2.2.1 Zelfevaluatie als schoolontwikkelingsinstrument

Sociaal-culturele, economische en technologische ontwikkelingen maken dat scholen voortdurend veranderen. De werk- en leersituaties in scholen zijn dan ook in volle ontwikkeling, of worden althans geacht in volle ontwikkeling te zijn, om tegemoet te komen aan nieuwe inzichten en uitdagingen. Door de tendensen van deregulering en autonomievergroting wordt van scholen verwacht dat ze meer vorm geven aan hun eigen vermogen tot veranderen. Scholen krijgen als het ware mee(r) ruimte om op een zelfstandige wijze invulling te geven aan het beleid dat ze wensen te voeren (bv. de aanwending van GOK- en zorguren). Uitgaande van de hogere beschrijving van het concept schoolontwikkeling moet er in scholen zowel sprake zijn van toevallig als van autonoom en bewust veranderen. Vanuit de chaostheorie wordt weliswaar gewezen op het belang van toevalligheden bij veranderingsprocessen, maar gegeven hun maatschappelijke rol moeten scholen van schoolontwikkeling ook een systematisch proces maken. Dat betekent dat met een gezamenlijk doel voor ogen een strategisch plan wordt uitgewerkt om het klas- en schoolbeleid te verbeteren. Een essentieel onderdeel van dat proces bestaat uit een kritische reflectie op het eigen functioneren. Zelfevaluatie is in dat perspectief een gebeuren dat schoolintern een (langzame) dynamiek van groei en ontwikkeling, bijsturing en vernieuwing kan helpen grondvesten. Het is binnen dit perspectief dat het denken over zelfevaluatie in het verdere verloop van dit boek zal worden uitgewerkt.

2.2.2 Zelfevaluatie als verantwoordingsinstrument

In het Vlaamse kwaliteitszorgsysteem speelt zelfevaluatie evenwel ook een rol als verantwoordingsinstrument. Die rol is vooralsnog beperkter dan in de ons omringende landen, maar het is niet ondenkbaar dat die rol in toekomstige beleidskeuzes meer nadrukkelijk aan de orde zal zijn. De logica in de rol van zelfevaluatie als verantwoordingsinstrument is dat scholen zich moeten verantwoorden voor de keuzes die ze maken. Zij moeten onder meer rekenschap afleggen voor het besteden van de gemeenschapsgelden. De overheid, en dus de burger, heeft bijgevolg het recht om

5 Lagerweij, N., Lagerweij, J., & Voogt, J. (2004). *Anders kijken. De dynamiek van een eeuw onderwijsverandering*. Antwerpen: Garant.

te eisen dat haar middelen op een efficiënte manier worden besteed. Daarenboven maken ook de verantwoordelijkheid die scholen dragen voor jongeren, en de invloed die scholen hebben op de maatschappelijke integratie, dat scholen verantwoording moeten afleggen. Scholen hebben een mandaat van de overheid om op basis van kwaliteitsvol onderwijs diploma's en getuigschriften uit te reiken. Scholen behoren in die gedachtegang dan ook te kunnen aantonen dat hun onderwijs inderdaad voldoende kwaliteit heeft zodat de waarde van de uitgereikte getuigschriften en diploma's verzekerd wordt[6]. In de beleidsbrief van Vandenbroucke[7] lezen we hieromtrent: '*In de mate dat scholen meer mogelijkheden tot zelfsturing krijgen, mag van die scholen ook meer worden verwacht dat ze zich verantwoorden voor de beslissingen die ze nemen*'. De overheid speelt met de idee om zelfevaluatie een rol te laten spelen in de context van verantwoording. Dat kan op twee manieren: zelfevaluatie als opzichzelfstaand en zelfevaluatie in combinatie met externe evaluatie.

- In principe zou je kunnen stellen dat een zelfevaluatie die valide en betrouwbare resultaten oplevert, de basis kan zijn voor de gemeenschapsinspectie om de decretaal vastgelegde verwachtingen ten aanzien van scholen te bewaken. Als je staat kunt maken op de resultaten, klinkt het in deze logica aannemelijk dat de resultaten van een zelfevaluatie de grond kunnen zijn voor beslissingen omtrent het al dan niet voldoen aan de voorwaarden voor subsidiëring. De inspectie hoeft dan niet opnieuw gegevens te verzamelen, maar baseert haar oordeel op de bevindingen van een zelfevaluatie die de school uitvoerde.
- Je kunt een zelfevaluatie echter ook zien als een aanvulling op de doorlichting. Externe evaluaties in de vorm van schoolinspecties hebben immers altijd al een enigszins eigenaardig bestaan gekend; hoewel iedereen hun noodzaak onderschrijft, is de invulling ervan (niet in het minst door het onderwijsveld zelf) steeds sterk bekritiseerd geworden. In vele landen werden om die reden evaluatiemethoden ontwikkeld die een meer participatieve en zelfgestuurde vorm van evaluatie mogelijk maken. In het afleggen van verantwoording worden zelfevaluaties – in Vlaanderen, maar ook in andere landen - dan als complement van een externe evaluatie aangezien. Zelfevaluatie zou ten aanzien van externe evaluatie een verruimende rol, een interpretatiebevorderende rol en een implementerende rol hebben. Daarmee wordt bedoeld dat in een zelfevaluatie meer thema's aan bod kunnen komen dan in een doorlichting, dat vaststellingen tijdens een doorlichting gemakkelijker betekenis kunnen krijgen door ze naast een zelfevaluatierapport te leggen en dat bevindingen van een doorlichting sneller tot acties zullen leiden in scholen omdat ze aansluiten bij vaststellingen die ook in een zelfevaluatie reeds aan bod kwamen.

In welke mate zelfevaluatie in het Vlaamse onderwijs een rol zal spelen binnen een verantwoordingsperspectief, is momenteel nog onduidelijk. Initiatieven zoals de verplichte GOK-evaluatie[8] tonen echter aan dat ook in Vlaanderen stemmen opgaan om zelfevaluatie deels in te schakelen als

6 Vanhoof, J., Van Petegem, P., Mahieu, P., & Daems, F. (2004). *Omtrent de wenselijkheid van publiek rapporteren over scholen: een Delphi-studie naar de visie van Vlaamse stakeholders*. In *Tijdschrift voor onderwijsrecht en onderwijsbeleid*, 1, 63-73.

7 Vandenbroucke, F. (2004). *Vandaag kampioen in wiskunde, morgen ook in gelijke kansen. Beleidsnota van de Vlaamse minister van Onderwijs en Vorming*, 2004-2009. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap.

8 In het gelijkeonderwijskansendecreet (2002) werd gestipuleerd dat scholen vanuit een analyse van hun beginsituatie moesten aangeven op welke manier zij hun schoolspecifieke invulling van het gelijkeonderwijskansenbeleid (GOK-beleid) zouden evalueren. Daarnaast werd van scholen verwacht dat ze aspecten van het eigen schoolfunctioneren kritisch onder de loep namen, beschreven en beoordeelden. Dat gebeurde onder meer in de vorm van een zelfevaluatie. De manier waarop scholen daarbij te werk moesten gaan, werd door de overheid niet a priori geëxpliciteerd. Die verantwoordelijkheid werd aan de scholen zelf toegekend.

een verantwoordingsinstrument. Een impuls tot verantwoording kan overigens ook van andere instanties dan de overheid uitgaan. Ook het schoolbestuur kan een school bijvoorbeeld tot een zelfevaluatie in een verantwoordingscontext dwingen. Of nog: een schoolleider kan leerkrachten verplichten in een zelfevaluatie mee te stappen met het oog op het verzamelen van gegevens in een verantwoordingscontext.

Even stilstaan 3: Het perspectief van bestaande zelfevaluaties

Indien in jouw school reeds zelfevaluaties plaatsvonden: Hoe werden deze door jou ervaren. Had je het gevoel te werken in een schoolontwikkelingscontext dan wel in een verantwoordingscontext? Of eerder een combinatie van beide?

2.2.3 Standpunt: gebruik zelfevaluatie bij voorkeur in een ontwikkelingsperspectief

Zowel schooldoorlichtingen als zelfevaluaties zijn noodzakelijke onderdelen van een kwaliteitszorgsysteem. Dit gaat terug op het respectievelijke belang van een verantwoordings- en een schoolontwikkelingsperspectief in een dergelijk systeem. Ons inziens kunnen beide echter niet zomaar gecombineerd worden. Als je tot een goed functionerend samenspel wilt komen, worden beide perspectieven best duidelijk van elkaar onderscheiden. Ons standpunt is dat zelfevaluatie best in het teken staat van schoolontwikkeling. Intrinsieke motivatie is een noodzakelijke voorwaarde om een degelijk zelfevaluatieproces op gang te brengen. Zelfevaluatie is geen geschikte methodiek om gegevens te verzamelen met het oog op externe verantwoording. Een zelfevaluatie kan niet onder grote druk van buiten de school plaatsvinden. Een dergelijke invulling van zelfevaluatie zou immers in strijd zijn met de manier waarop we het concept verder zullen definiëren. Het gevaar is niet denkbeeldig dat scholen zelfevaluatie op deze manier zien als een verplichting en als een taak los van schoolontwikkeling. De zelfevaluatieresultaten zullen vermoedelijk ver af staan van het feitelijke functioneren van de school en zowel in het kader van verantwoording als van schoolverbetering onbruikbaar zijn. Dat alles heeft duidelijke implicaties voor de inzetbaarheid van zelfevaluaties.

We willen hierbij twee nuances aanbrengen. Ten eerste is er een fundamenteel verschil tussen enerzijds een overheid (dat kan zowel de centrale overheid als een inrichtende macht/schoolbestuur zijn) die haar scholen verplicht om een kwaliteitszorgsysteem te hanteren waarin zelfevaluatie een rol kan spelen, en anderzijds het verplicht gebruik van de zelfevaluatieresultaten in een verantwoordingscontext. De rol van zelfevaluatie kan dus op zeer verscheiden manieren ingevuld worden. Een school verplichten tot kwaliteitszorg is iets anders dan een school verplichten om aan zelfevaluatie te doen. De eerste nuance betreft dus de manier waarop scholen tot zelfevaluatie aangezet worden. Ten tweede mag men niet uit het oog verliezen dat verplichte zelfevaluaties - zoals deze in het kader van het GOK-beleid - in een aantal scholen een katalysatoreffect kunnen hebben. In bepaalde scholen is een vorm van externe druk (wellicht) noodzakelijk. Scholen met een beperkt beleidsvoerend vermogen kunnen op die manier verplicht worden om het pad van de zelfevaluatie op te gaan. En vermits een pad maar ontstaat door er op te lopen, kan het aangewezen zijn voor deze groep scholen een meer dwingende strategie te hanteren. Het bestaan van een dergelijke groep scholen mag echter niet resulteren in een aanpak die alle scholen op een sturende wijze verplicht om aan zelfevaluatie te doen. De uitdaging bestaat er dus in een goede balans te vinden tussen 'externe druk' en het eigen initiatief van scholen.

3 Focus op interne kwaliteitszorg

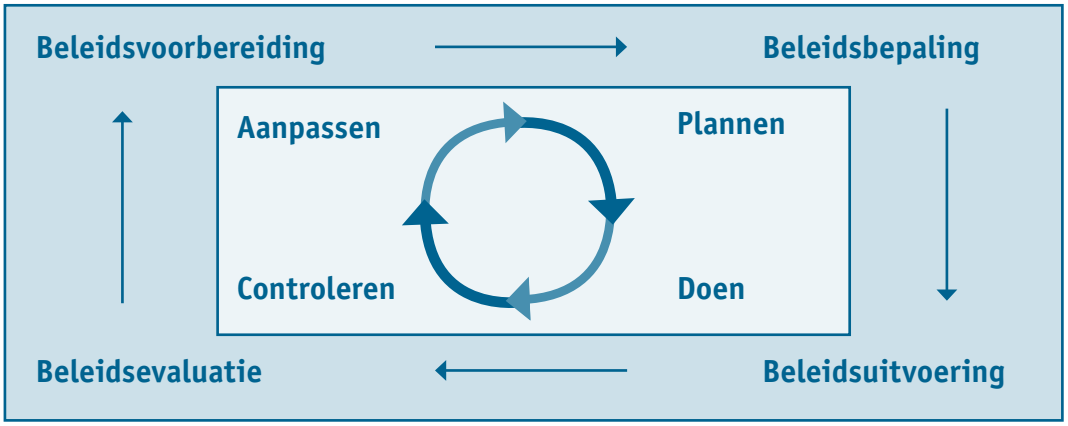
In dit boek ligt de focus verder op interne kwaliteitszorg. We richten ons op vormen van kwaliteitszorg die door de school zelf geïnitieerd worden en door de school zelf vorm worden gegeven. Het uitvoeren van zelfevaluaties is in dat opzicht prototypisch. Zelfevaluaties spelen bovendien een cruciale rol in het realiseren van interne kwaliteitszorg. Dat blijkt uit de manier waarop zelfevaluatie kan bijdragen tot systematiek in de beleidsvoering van scholen.

3.1 Kwaliteitszorg als systematische beleidsvoering

Wij concretiseren het begrip 'interne kwaliteitszorg' als het streven naar systematiek in het beleid dat in scholen gevoerd wordt. Het voeren van beleid is immers geen aaneensluiting van toevallige gebeurtenissen. Bij voorkeur tref je in beleidsactiviteiten een doordachte volgorde aan van een aantal opeenvolgende fasen. We staan hieronder eerst stil bij deze fasen in het beleidsvoeringsproces. Daarna omschrijven we wat we bedoelen met systematiek in de beleidsvoering.

3.1.1 Fasen in de beleidscyclus

De vier fasen die wij in de beleidscyclus onderscheiden, zijn behoorlijk vanzelfsprekend. Het gaat om beleidsvoorbereiding, beleidsbepaling, beleidsuitvoering en beleidsevaluatie. Meer bekend is wellicht die andere vierdeling, met name de PDCA-cyclus: P(lannen), D(oen), C(ontroleren) en A(anpassen) (zie Figuur 2). In wezen verschillen beide benaderingen niet van elkaar, zij het dat ze elk een andere fase als startpunt nemen. De beide cirkels zijn geschikte instrumenten om processen in scholen te verbeteren. We doorlopen de verschillende stappen in beide beleidscirkels.



Figuur 2: Fasen in het beleidsvoeringsproces

Tijdens de **beleidsvoorbereiding (aanpassen)** staat bewustwording centraal en worden de algemene lijnen uitgezet (waarvoor willen wij als school staan en waar willen we als school naartoe). Die bewustwording komt niet uit de lucht vallen, maar is het resultaat van een evaluatie van het bestaande beleid (daaruit blijkt onmiddellijk het cyclische karakter van beleidsvoering). Uitgaande van de bestaande situatie wordt er gereflecteerd over wenselijkheden, mogelijkheden en noodzakelijkheden. Dit resulteert in een aantal voornemens. Daarbij behoud je wat goed gaat (of je breidt het uit) en breng je in kaart wat er kan worden verbeterd. In deze fase worden problemen geïdentificeerd en probeer je in kaart te brengen welke aspecten van het functioneren van scholen de moeite zijn om in de toekomst aandacht aan te besteden. In deze fase wordt met andere woorden bepaald welke aandachtspunten eerst moeten worden aangepakt.
Daarop volgt de fase van de **beleidsbepaling (plannen)**. Tijdens deze fase probeer je de voornemens uit de beleidsvoorbereidingsfase te formuleren in termen van concrete doelen en resultaatsverwachtingen. De doelen worden zoals dat heet best 'SMART' uitgewerkt, dat wil zeggen: specifiek, meetbaar, acceptabel, realistisch en tijdgebonden. Daarbij worden beargumenteerde keuzes gemaakt. Op basis van de selectie van doelen worden activiteiten vooropgesteld om die doelen te bereiken. Dat leidt tot een activiteitenplan. Daarbij wordt onder meer ook aandacht besteed aan de vraag wie voor welke activiteiten (eind)verantwoordelijkheid zal dragen, welke middelen er zullen worden ingezet en binnen welke termijn je tot doelbereiking wilt komen. Het is zelfs aangewezen in deze fase van de beleidscyclus reeds vast te leggen aan de hand van welke criteria later zal worden getoetst of - en in welke mate - er sprake is van doelrealisatie.

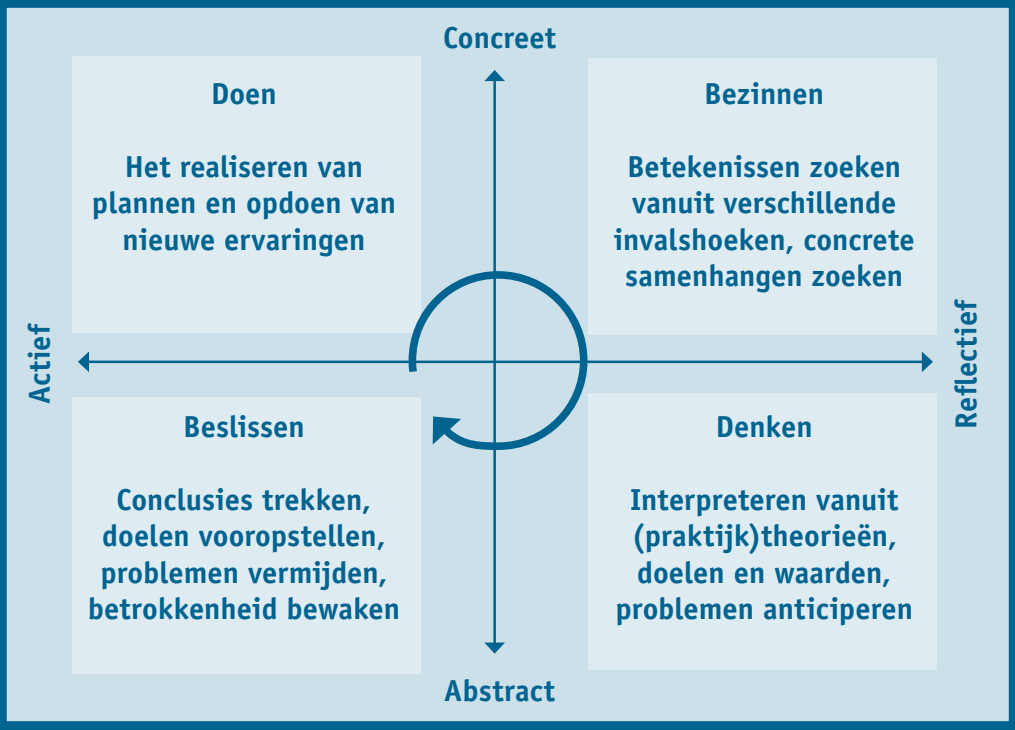
Op de beleidsbepaling volgt de **beleidsuitvoering (doen)**. De geplande activiteiten worden uitgevoerd; de betrokkenen gaan aan de slag. Het is daarbij verstandig tijdens deze acties reeds momenten in te lassen om op te volgen of de acties reeds bijdragen tot effecten die in de richting gaan van de vooropgestelde doelen.

De cyclus eindigt met de **beleidsevaluatie (controleren)**. In deze fase wordt vastgesteld in welke mate de beoogde doelen bereikt zijn. De evaluatie kan vervolgens de aanleiding zijn om de fase van beleidsbepaling over te doen en te komen tot een andere strategie, maar ook om de bestaande strategie te bestendigen. Eventueel kan er ook sprake zijn van de voorbereiding van nieuw beleid en wordt de beleidscyclus herhaald.

Even stilstaan 4: De link tussen beleidsvoering in organisaties en reflecterend handelen door individuen

De fasen in het voeren van beleid in scholen sluiten zeer sterk aan bij fasen in het reflecterend handelen van individuen. In dat opzicht wordt vaak verwezen naar de leercyclus van Kolb[9]. Deze theorie stelt dat leren een cirkelvormig proces is, bestaande uit vier fasen. Al reflecterend doorloopt men de fasen van doener, bezinner, denker en beslisser. Deze fasen lopen voortdurend in elkaar over en combineren actie met reflectie en het concrete met het abstracte. Wat gebeurt in de ene fase, zal gebruikt worden in een andere fase. Er is pas sprake van effectief leren wanneer alle fasen uit de leercyclus worden doorlopen.

Welke gelijkenissen en verschillen zie je in de onderstaande figuur met de fasen van beleidsvoering?



De vier genoemde fasen blijken in de praktijk vaak niet scherp van elkaar te worden onderscheiden. Toch is het onderscheid tussen de fasen van groot belang. Pas wanneer je je bewust bent van de afzonderlijke fasen en het cyclische karakter erachter in de dagelijkse activiteiten (h)erkent, wordt het mogelijk om op een systematische manier vorm te geven aan schoolbeleid.

9 Kolb, D.A. (1993). *The process of experiential learning.* In M. Thorpe, R. Edwards & A. Hanson (Eds.), *Culture and process of adult learning.* Londen. Voor een toegankelijke Nederlandstalige beschrijving verwijzen we naar: Verbiest, E. (2003). *Leren reflecteren. Schoolleiding en begeleiding - Personeel en Organisatie.* Mechelen: Plantyn.

3.1.2 Systematiek in de beleidscyclus

Alvorens toe te lichten wat systematiek in de beleidscyclus precies inhoudt, proberen we kort een stand van zaken op te maken.

Even stilstaan 5: Systematiek in de beleidsvoering

Herken je de verschillende fasen in het beleidsvoeringsproces in jouw school? Wordt de beleidscyclus ingevuld zoals daarnet gepresenteerd? Kijk ook eens even naar de onderstaande stand van zaken. Herken je jezelf en je school erin? Waarom (niet)?

A Een (herkenbare) stand van zaken?

Hoewel er heel wat aanknopingspunten zijn, stellen we vast dat de beleidscyclus in de meeste scholen vooralsnog niet consequent doorlopen wordt. Laat ons duidelijk zijn: dat is geen kwestie van slechte wil, soms zelfs in tegendeel. Sommige teamleden (de denkers) hebben bijvoorbeeld zoveel ideeën dat ze niet voorbij de planfase geraken. Anderen (de doeners) vinden al dat plannen maar niets en zijn van mening dat vooruitgang enkel geboekt wordt door acties te ondernemen. Acties die minder goed lopen, worden zonder reflectie vervangen door nieuwe acties. Bij nog anderen gaan plannen en doen wel hand in hand, maar worden deze fasen zelden gevolgd door reflectie. Tijdens het handelen krijgt men nieuwe ideeën die men snel verwezenlijkt wil zien. Men controleert daardoor niet of de acties die men opzette, hebben bijgedragen tot het realiseren van de vooropgestelde doelen. Daarmee komen we tot de kern van dit boek. Met name evaluatie en reflectie zijn momenteel zelden een strategisch doel in het functioneren van scholen. Individuen, groepen en organisaties kunnen echter maar leren op voorwaarde dat ze bereid zijn te reflecteren op hun eigen handelen[10]. De dominante cultuur in veel scholen is er echter een van doen en handelen, met weinig of geen aandacht voor reflectie. Er is een sterke handelingsgerichtheid in scholen en nog onvoldoende sprake van een cultuur van reflectie. Treffend zijn de volgende citaten.

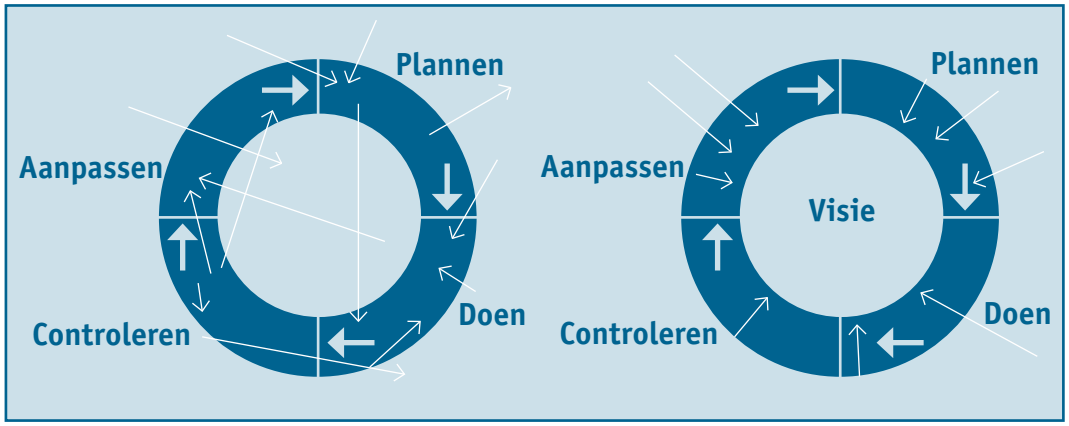
Een leerkracht aan het woord: 'Reflectie, dat gebeurt hier praktisch nooit eigenlijk. Zo lang dat we goed bezig zijn, zo lang dat het draait en bolt, stelt niemand zich vragen. En iedereen werkt al jaren op dezelfde manier en dat is nooit niet een keer. (...) We houden ons alleen bezig met wat praktische punten eigenlijk. Maar echt zoiets diepgaands ... of onze manier van werken, dat wordt ook nooit, ... *dat ligt zo gevoelig, delicaat, we willen niemand voor de kop stoten, denk ik. Ook de directie houdt zich daar een beetje vanaf zo.*'
Een schoolleider aan het woord: 'Denken, ja, dat beschouwen wij nogal eens als tijdsverspilling, en ja, dat is misschien toch verkeerd. Dus ik denk, we moeten ergens tussenin gaan zitten. Wij zijn te extreem daarin ...'

Onze aanbeveling is om van reflectie een strategisch doel in het schoolfunctioneren te maken. Het belang van het opzetten van vormen van zelfevaluatie kan daarbij moeilijk overschat worden.

10 Mitchell, C., & Sackney, L. (2000). *Profound improvement. Building capacity for a learning community.* Lisse: Swets & Zeitlinger Publishers.

B Waar willen we toe komen?

Hét strategische doel van een kwaliteitszorgsysteem is volgens ons het realiseren van systematiek in de beleidscyclus. Daarbij doelen we op systematiek vanuit twee invalshoeken. De idee hierachter wordt gevisualiseerd in Figuur 3.



Figuur 3: Systematiek in het kwaliteitszorgsysteem

In de eerste plaats gaat het om het systematisch doorlopen van de beleidscyclus. Daarvan stelden we al vast dat het in scholen momenteel vaak niet vanzelfsprekend is om dit waar te maken. Het inzetten van zelfevaluaties verdient om die reden de aandacht van scholen. De inzet van een succesvolle zelfevaluatie is in veel scholen immers de ontbrekende schakel in het systematisch vormgeven van de beleidscyclus.

Daarnaast gaat het om systematiek in de gegevensverzamelingen die in scholen met het oog op kwaliteitszorg plaatsvinden. We stellen vast dat in heel wat scholen initiatieven genomen worden om aspecten van het eigen functioneren te beschrijven. Vaak gebeurt dit in het kader van zelfevaluaties. Die gegevensverzamelingen staan echter nogal eens los van elkaar en worden niet op een doordachte manier opgezet. De pijlen in het linkse deel van Figuur 3 visualiseren deze manier van werken. De gegevensverzamelingen – en bij uitbreiding zelfevaluaties – zijn ad hoc, niet gestroomlijnd en hebben geen duidelijke focus. Streefdoel is het rechtse deel van de figuur. Het gaat er dus niet alleen om te komen tot zelfevaluaties; het gaat ook om het gericht inzetten ervan. Dat betekent dat je als school zicht hebt op een aantal richtinggevende principes en dat het kwaliteitszorgsysteem afgestemd is op een achterliggende visie. Op die manier kun je erover waken dat inspanningen systematisch gefocust worden op waar je met de school naartoe wilt. Het is in dit streven dat het denken over zelfevaluatie in het verdere verloop van dit boek vorm zal worden gegeven.

Even stilstaan 6: Een afsluitende bedenking

We hebben momenteel meer informatie dan we kunnen gebruiken, en minder kennis en inzicht dan we nodig hebben. Het ziet er naar uit dat we informatie verzamelen omdat we weten hoe dat moet, maar doordat we zo druk bezig zijn met het verzamelen van informatie vergeten we na te gaan hoe we de informatie kunnen gebruiken. De echte maat is niet wat we weten maar wat we doen met wat we meten[11].

4 Afrondend

We wilden met het bovenstaande in eerste instantie de krijtlijnen aangeven waarbinnen het vervolg van dit boek zich zal situeren. Je zou het kunnen omschrijven als een visie op de rol van zelfevaluatie in de kwaliteitszorg binnen scholen. Eenmaal dit - ook in de context van de eigen school - uitgeklaard is, wordt het zinvol de vraag naar de concrete invulling van zelfevaluatie te stellen. Dit zal dan ook aan bod komen in het volgende deel.

11 Gebaseerd op: Bernhardt, V. L. (2004). *Data analysis for continuous School Improvement*. Larchmont, NY: Eye on Education.

DEEL 2

Wat is zelfevaluatie?

Het komende deel in vogelvlucht

In de huidige literatuur en praktijkinvullingen van kwaliteitszorg in onderwijs speelt zelfevaluatie een groeiende rol. Onder de term 'zelfevaluatie' kan men evenwel verscheidene zaken verstaan; het dekt verschillende ladingen. En ook andersom: voor het begrip zelfevaluatie worden in scholen veel termen gebruikt. Denk maar aan de enquête, de tevredenheidsmeting, de reflectie, de schoolanalyse, de leerkrachtenbevraging, de effectenmeting, interne kwaliteitszorg, teamevaluatie, sterkte-zwakteanalyse en dergelijke. Dat leidt nogal eens tot verwarring. Een volgende stap is dan ook het afgelijnd omschrijven van de invulling die zelfevaluatie in het volgende zal krijgen. Het begrip zelfevaluatie kan op verschillende manieren omschreven worden. Van die rijkdom aan benaderingen willen wij in dit deel gebruikmaken. De eerste paragraaf richt zich op een conceptuele omschrijving. Deze bevat de definitie van zelfevaluatie. Vervolgens onderscheiden we een aantal stappen in zelfevaluaties. Inzicht in het verloop van zelfevaluatie is namelijk een voorwaarde om het proces op een systematische manier vorm te kunnen geven. Daarna inventariseren we de kernelementen van een zelfevaluatie. Deze kernelementen maken het mogelijk een zelfevaluatie op een overzichtelijke en bondige manier te beschrijven. De drie benaderingen gaan van abstract naar steeds concreter.

'Geen verhaal zonder gemeenschappelijke taal'

1 Een conceptuele omschrijving aan de hand van noodzakelijke bestanddelen

De activiteiten die scholen ondernemen in het kader van kwaliteitszorg, zijn zeer verscheiden. Sommige daarvan noemen we zelfevaluatie en andere niet. Zowel in de literatuur als in het onderwijsveld bestaan dan ook talrijke omschrijvingen van het begrip 'zelfevaluatie' en van concepten die naar hetzelfde verwijzen. Als we al deze omschrijvingen naast elkaar leggen, blijkt dat we zelfevaluatie best als volgt invullen: *'zelfevaluatie is een cyclisch proces waarbij een school, op eigen initiatief en vanuit een overkoepelend kwaliteitszorgconcept, zelf op een systematische manier aspecten van het eigen functioneren beschrijft en beoordeelt met als doel (indien nodig) te komen tot schoolontwikkeling'*. Deze omschrijving omvat alle bestanddelen die noodzakelijk zijn om van een zelfevaluatie te kunnen en mogen spreken. In het volgende kader gaan we kort in op de invulling van de verschillende bestanddelen.

De bestanddelen van een zelfevaluatie

Cyclisch proces. Zelfevaluatie is geen opzichzelfstaand proces. Het past in een cyclisch beleidskader en omvat het nastreven van herhaling, om te zien of er evolutie is in de tijd.

Op eigen initiatief. Het gaat om een bewuste keuze van de school zelf om het proces te starten. De keuze om het proces te initiëren, ligt bij de school zelf.

Zelf. Het is de school die de verantwoordelijkheid draagt voor de vormgeving en uitvoering van de sleutelelementen van het zelfevaluatiegebeuren.

Vanuit een overkoepelend kwaliteitszorgconcept. Zelfevaluatie wordt vormgegeven vanuit een duidelijke visie op wat kwaliteitsonderwijs is en waar men met de school naartoe wil.

Systematisch beschrijven. Zelfevaluatie verwijst naar het systematisch verzamelen en analyseren van informatie. Alles gebeurt bewust en met duidelijke intenties in het achterhoofd. De verschillende stappen van het proces sluiten goed op elkaar aan.

Systematisch beoordelen. De vaststellingen worden door toetsing aan het ruimere *kwaliteitszorgconcept* beoordeeld. De interpretatie en beoordelingsfase wordt daarbij losgekoppeld van de beschrijvingsfase.

Komen tot schoolontwikkeling. Het doel van zelfevaluaties is te komen tot een actieplan dat tot een verbeterd functioneren bijdraagt. Let wel: er is sprake van 'indien nodig'. Zelfevaluatie kan dus ook leiden tot het borgen van wat goed is.

Zelfevaluatie is op deze manier in de meest zuivere vorm beschreven. Het niet volledig gerealiseerd zijn van één bestanddeel betekent echter niet dat er geen sprake meer kan zijn van een zelfevaluatie. De invulling van het begrip 'zelfevaluatie' is dus niet zo zwart-wit. Het is aangewezen de verschillende bestanddelen te beschouwen als kenmerken waaraan een zelfevaluatie in meer of mindere mate kan voldoen. Wanneer dit in sterke mate het geval is, gaat het om een zelfevaluatie. Wanneer dit in mindere mate het geval is, gaat het over een minder zuivere vorm van zelfevaluatie. We illustreren deze gedachte:

- Aan de hand van de eis dat er bij zelfevaluatie steeds uitgegaan wordt van een door de school zelf geïnitieerde activiteit.

Een schoolleider zegt hierover: 'Ik denk dat je scholen wel kan verplichten om aan zelfevaluatie te doen. Maar je kan niet zeggen rond welke dingen er zou moeten geëvalueerd worden en op welke manier die zelfevaluatie moet gebeuren. Als de overheid zegt tegen een school, u moet aan zelfevaluatie doen, is dat nog altijd – behalve die verplichting – *heel sterk zelfevaluatie. Maar eens dat men heel expliciete regels begint vast te leggen, van wat die zelfevaluatie moet inhouden, zit je volgens mij steeds minder in de zelfevaluatie.'*

- Aan de hand van de eis van systematische gegevensverzameling.

Een beleidsmaker zegt hierover: 'Ook scholen die zeggen van *oké, we gaan een keer voor onszelf nadenken over wat dat een goede school moet zijn en we gaan op basis van gewone gesprekken een aantal criteria vastleggen om de werking van de school daar aan te toetsen. Dat is dan geen schriftelijk instrument, maar het is wel een mogelijke vorm van zelfevaluatie. Omdat het ook weer een soort van systematische informatieverzameling is. Die misschien niet zo hoogstaand wetenschappelijk is, maar die wel afstand neemt van de dagelijkse praktijk.'*

- Aan de hand van de eis van het cyclische karakter.

Een leerkracht zegt hierover: 'Is een eenmalige zelfevaluatie, dan geen zelfevaluatie? Ik weet het niet. Het is ook een zelfevaluatie, maar het is niet de ideale manier om aan zelfevaluatie te doen.'

In het licht van de bovenstaande bemerkingen zijn zelfevaluaties dus geen kwestie van alles of niets, maar eerder van meer en minder. De meest zuivere vorm van zelfevaluatie is dan deze die perfect aan de gepresenteerde beschrijving voldoet. Door de variatie binnen de verschillende bestanddelen, kent zelfevaluatie dan ook talrijke verschijningsvormen.

2 Een stapsgewijze omschrijving van het verloop van zelfevaluatie

In het uitvoeren van een zelfevaluatie kunnen een aantal te doorlopen stappen onderscheiden worden. Deze stappen zetten we hieronder op een rij. We hanteren daarbij een mogelijk – en ruim - schema van achtereenvolgens te doorlopen fasen. We willen benadrukken dat het niet de bedoeling is om één bepaald scenario voor het verloop van een zelfevaluatie als zaligmakend naar voren te schuiven. We willen enkel de kennismaking met het concept 'zelfevaluatie' verder zetten door een aantal aspecten van het verloop van zelfevaluaties op een systematische manier voor te stellen.

2.1 Plannen: opzetten van de zelfevaluatie

In de voorbereidende planningsfase wordt er binnen de school een gepast kader geschapen om de zelfevaluatie vorm te geven. Er staan immers belangrijke keuzes op het programma alvorens met de zelfevaluatie kan begonnen worden. Die keuzes hebben bijvoorbeeld betrekking op waarom men tot zelfevaluatie overgaat, wat men wil evalueren, wie best betrokken wordt bij de zelfevaluatie en hoe men best gegevens verzamelt. De mate waarin deze planning weloverwogen gebeurt, is tekenend voor de kwaliteit van de zelfevaluatie. 'Weloverwogen' betekent bijvoorbeeld ook dat men in rekening brengt voor welke zelfevaluatieactiviteiten men voldoende expertise in huis heeft en voor welke niet. Verderop zal blijken dat in de voorbereiding zowel concreet-organisatorische (zoals het samenstelling van een stuurgroep) als mentale aspecten van belang zijn (zoals bewustwording bij de teamleden van het nut van zelfevaluatie). Relevante vragen bij de voorbereiding van een zelfevaluatie zijn bijvoorbeeld: *Zijn wij als school klaar voor het uitvoeren van zelfevaluaties? Bestaat er eenduidigheid over het gehanteerde begrippenkader? Wordt er nagegaan of we voldoende ervaring en expertise in huis hebben? Is de samenstelling van de voorbereidende werkgroep weloverwogen? Wordt er aan de betrokken personeelsleden basisinformatie ter beschikking gesteld? Is een open discussie omtrent de opportuniteit van zelfevaluatie mogelijk?*

2.2 Doen: uitvoeren van de zelfevaluatie

In deze fase wordt de eigenlijke zelfevaluatie uitgevoerd. De zelfevaluatieplannen worden in acties omgezet. Binnen deze fase kunnen opnieuw een aantal stappen onderscheiden worden.

Gegevensverzameling en analyse. In eerste instantie worden - met het vooropgestelde doel in het achterhoofd - *gegevens verzameld*. De te bestuderen aspecten van de school worden beschreven en beoordeeld. De school hanteert de in de planningsfase gekozen of ontwikkelde instrumenten. Personeelsleden worden bevraagd (mondeling of aan de hand van een schriftelijke vragenlijst) en de gegevens worden samengebracht en geanalyseerd. Daarna wordt op zoek gegaan naar de betekenis achter de verkregen informatie. De school interpreteert en zoekt verklaringen. Relevante vragen bij deze fase zijn bijvoorbeeld: *Berust de gegevensverzameling op een vooraf uitgedachte strategie? Is de gegevensverzameling voldoende systematisch? Leidt de zelfevaluatie tot een beschrijving en beoordeling van alle vooropgestelde aspecten van het schoolfunctioneren? Wordt er (ook) gebruikgemaakt van gegevens die reeds beschikbaar zijn? Worden er verklaringen gezocht/gegeven?*

Rapportage en terugkoppeling. De eigenlijke zelfevaluatie gaat uiteraard verder dan het bovenstaande. Ook de *rapportage en terugkoppeling* van de zelfevaluatiegegevens maken er deel van uit. Het uitgangspunt is dat alle geledingen die bij de zelfevaluatie betrokken zijn, degelijk geïnformeerd worden. Het spreekt voor zich dat de betrokkenheid van leerlingen, ouders en derden (het hoger onderwijs, het lokale overlegplatform) andere (combinaties van) strategieën vereist dan de betrokkenheid van de directie, het middenkader en de leerkrachten. Ook het opstellen van een zelfevaluatierapport speelt hier een belangrijke rol. Relevante vragen bij de terugkoppeling zijn bijvoorbeeld: *Worden de bevindingen uit de eigenlijke zelfevaluatie op een overzichtelijke manier gerapporteerd? Wordt er met openheid gecommuniceerd over de zelfevaluatieresultaten? Wordt er nagegaan of de betrokkenen het eens zijn met de resultaten? Voor wie is het zelfevaluatierapport beschikbaar?*

Acties vooropstellen. Zelfevaluaties zijn doelgerichte activiteiten. In die zin zijn de resultaten dan ook niet vrijblijvend. In de actiefase van een zelfevaluatie worden op basis van de beschrijving en beoordeling van het huidige schoolfunctioneren ook keuzes gemaakt omtrent op te volgen actiepunten. Een school wil naar aanleiding van de zelfevaluatie haar werking op een aantal punten veranderen en selecteert bijvoorbeeld een aantal prioriteiten voor toekomstige acties, voor eventuele nascholing of voor externe begeleiding. In deze fase van de zelfevaluatie worden dus op basis van de zelfevaluatieresultaten keuzes gemaakt. Het kan daarbij zowel gaan om het opzetten van veranderingsactiviteiten, als om het bestendigen van wat reeds goed gaat. Relevante vragen bij dit onderdeel van de actiefase zijn bijvoorbeeld: *Worden mogelijke verbeterpunten geïnventariseerd? Worden de aanbevelingen uit de zelfevaluatie omgezet in concrete beleidsplannen? Worden deze beleidsplannen ingegeven door de specifieke noden van de school?*

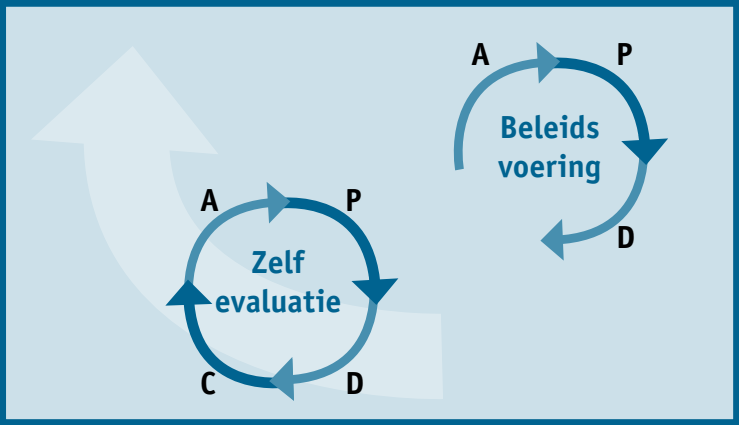
Even stilstaan 1: De vage grens tussen zelfevaluatie en beleidsvoering

Wat volgt er nu volgens jou op het vooropstellen van acties? Wat is met andere woorden de volgende stap in het verloop van zelfevaluaties?

Hierop zijn twee antwoorden mogelijk:

- Je verwacht dat de volgende stap bestaat uit het plannen en uitvoeren van de acties die naar aanleiding van de zelfevaluatie naar voren worden geschoven. Dat is ook zo. De vraag rijst echter of dit dan nog een onderdeel is van het zelfevaluatieproces dan wel van een ruimer beleidsvoeringsproces.
- Je verwacht dat er een controlefase volgt. In die fase wordt nagegaan of de zelfevaluatie in haar opzet geslaagd is. Dat is óók zo. Je merkte misschien reeds op dat zonet de twee eerste fasen van een PDCA-cyclus beschreven werden. Om toe te lichten waarom beide antwoorden correct zijn, hanteren we even een conceptuele benadering. We kunnen de PDCA-cyclus immers op twee niveaus bekijken, enerzijds op het niveau van de beleidsvoering en anderzijds op het niveau van de zelfevaluatie. Een zelfevaluatie kan gesitueerd worden binnen het controleluik van een beleidscyclus. Er lopen dus twee PDCA-cycli in elkaar. Dat blijkt uit de figuur waarin de 'controlefase' uit de beleidsvoeringcyclus werd gelicht.

De vraag welke stap nu volgt, hangt dus af van welke PDCA-cyclus men voor ogen heeft. Als zelfevaluatie gezien wordt als de controlefase in een beleidsvoeringscyclus, volgt er een aanpassings- en planfase. Wanneer we focussen op het verloop van de zelfevaluatie (zoals hier), volgt op de doefase een controlefase.



2.3 Controleren: evalueren van de zelfevaluatie

Komen tot een kwaliteitsvol systeem voor zelfevaluatie veronderstelt een moment (of een aantal momenten) waarop de school reflecteert over het verloop en de resultaten van de uitgevoerde zelfevaluatie. In deze fase onderzoekt men daarom of de vooropgestelde doelstellingen gerealiseerd zijn. Dat veronderstelt dat deze doelen bij aanvang geëxpliciteerd werden. In feite onderwerpt de school in dat geval de zelfevaluatie die heeft plaatsgevonden, als het ware op haar beurt aan een

zelfevaluatie (een zelfevaluatie van de zelfevaluatie dus). Daarbij kan ze gebruikmaken van de criteria die verder in dit boek als kenmerkend voor een kwaliteitsvolle zelfevaluatie naar voren worden geschoven. Het proces en de resultaten van de zelfevaluatie kunnen zowel beschreven als beoordeeld worden. Ook de vraag waar het succes of falen van de zelfevaluatie aan kan worden toegeschreven, is in deze fase aan de orde. Relevante vragen bij de controlefase van een zelfevaluatie zijn bijvoorbeeld: *Heeft de zelfevaluatie de vooropgestelde verwachtingen ingelost? Bereikten wij wat we wilden bereiken? Hoe kunnen we dat verklaren? Op welke momenten zijn we afgeweken van wat we in de planningsfase vooropstelden? Hadden we daar goede redenen voor? Heeft de zelfevaluatie onbedoelde effecten gehad?*

2.4 Aanpassen: borgen en bijstellen van de zelfevaluatieaanpak

In deze laatste fase wordt gevolg gegeven aan de bevindingen uit de controlefase. De zelfevaluatieaanpak wordt – indien nodig - aangepast. De positieve punten worden bevestigd. Voor de zwakke punten – bij het vaststellen van verschillen tussen de feitelijke en de gewenste resultaten - ontwerpt men acties die tot verbetering moeten leiden. In dat geval zullen zelfevaluaties in de toekomst op een andere manier vorm worden gegeven. Relevante vragen bij de aanpassingsfase van de zelfevaluatie zijn bijvoorbeeld: *Welke kenmerken van deze zelfevaluatie proberen we volgende keer best opnieuw in te bouwen? Mogen we in de toekomst meer verwachten van zelfevaluaties? Welke functies kunnen we best (niet) aan zelfevaluatie toeschrijven? Welke aanpassingen moeten we doen om zelfevaluaties in onze school succesvoller te maken?*

Met het beëindigen van de aanpassingsfase belanden we opnieuw bij de planfase. De PDCA-cyclus is dus ook een manier om systematiek in zelfevaluatieprocessen te brengen. We onthouden uit deze paragraaf verder ook dat zelfevaluatie één ding is, de eigenlijke beleidsvoeringsprocessen een ander. Toch zijn beide niet van elkaar los te koppelen. Meer nog, ze hebben elkaar nodig. Zelfevaluatie zonder beleidsvoering is een lege doos, beleidsvoering zonder zelfevaluatie is dan weer uitzichtloos.

3 Een praktische omschrijving aan de hand van kernkenmerken

In deze paragraaf willen we een schematische omschrijving mogelijk maken van zelfevaluaties. Op die manier kunnen we het concept ‘zelfevaluatie’ verder concretiseren. Dat doen we aan de hand van een aantal kenmerken die je als de kern van een zelfevaluatie kunt beschouwen. We spreken daarom van kernkenmerken. De verscheidenheid aan zelfevaluaties is precies toe te schrijven aan verschillen ten aanzien van deze kernkenmerken.Om die reden verdienen deze kernelementen onze aandacht. Ze tonen de rijkdom aan van de verschillende waardevolle zelfevaluatie-invullingen.

De omschrijving van de kernelementen is gebaseerd op het antwoord op vier kernvragen. Een zelfevaluatie start met andere woorden met een reflectie op en een doordacht antwoord op de volgende vragen.

- *Waarom* doet men aan zelfevaluatie?
- *Wat* wordt er geëvalueerd?
- *Wie* neemt het initiatief voor de zelfevaluatie en wordt bij de uitvoering betrokken?
- *Hoe* worden de zelfevaluatiegegevens verzameld?

De kernkenmerken van een zelfevaluatie

Een levensecht voorbeeld van een schematische omschrijving van de kernkenmerken is opgenomen in de onderstaande tabel. Deze tabel wordt best als volgt gelezen: het gaat om een zelfevaluatie die door de school zelf geïnitieerd werd en voornamelijk een spiegel- en beleidsvoorbereidende functie had. De planning van de zelfevaluatie gebeurde door de schoolleiding (directeur en het middenkader) en de pedagogische begeleiding. Er werd gebruikgemaakt van een bestaand instrument (met name DISO (Diagnose Instrument Secundair Onderwijs)). Dit bevat een schriftelijke vragenlijst bij diverse teamleden en zogenaamde verhelderingsgesprekken (zie later). Bij de bespreking van de zelfevaluatieresultaten werden zowel de schoolleiding als de teamleden betrokken (leerkrachten én administratief personeel). Ook een aantal van de geëvalueerde thema's wordt in de tabel opgesomd.

Geïnitieerd door...	ja	De school zelf			nee	Een externe overheid		
Evaluatiefunctie(s)	ja	Spiegel	nee	Legitimatie	nee	Transfer	ja	Beleidsvoorbereiding
Participanten aan de zelfevaluatie (betrokken tijdens de planning, de dataverzameling en/of de bespreking van de zelfevaluatieresultaten)			planning		gegevensverzameling		bespreking	
		De directeur	ja		ja		ja	
		Middenkader	ja		ja		ja	
		Leerkrachten	nee		ja		ja	
		Adm. personeel	nee		ja		ja	
		Leerlingen	nee		nee		nee	
		Ouders	nee		nee		nee	
		Schoolbest./IM	nee		nee		nee	
		CLB	nee		nee		nee	
		Ped. beg.	ja		nee		nee	
Methodologische aanpak	ja	Kwantitatief: survey bij teamleden			ja	Kwalitatief: verhelderingsgesprekken		
	ja	Bestaand(e) instrument(en): DISO			nee	Eigen instrument(en)		
Geëvalueerde thema's	Het leren van leerlingen, het leiderschap in de school, het functioneren als team, de onderwijskundige aanpak in de school							

Tabel 1: De kernkenmerken van een zelfevaluatie geïllustreerd

In de volgende paragrafen worden de vier centrale vragen die achter dit model schuilgaan, kort uitgewerkt. We eindigen elke beschrijving met een kader 'Even stilstaan'. Daarmee willen we de lezer uitnodigen om de essentie bij elk kernkenmerk verder te doorgronden. Daarenboven willen we aangeven dat pasklare antwoorden op de verschillende vragen niet beschikbaar (en zelfs onwenselijk) zijn. We geven ook nog mee dat de verschillende vragen in de volgende paragrafen voornamelijk aangekaart worden om het begrip zelfevaluatie te concretiseren en om de verscheidenheid in vormen van zelfevaluatie te illustreren. Het doel is vooralsnog niet aan te geven hoe deze vragen best kunnen worden beantwoord; dat gebeurt verderop.

3.1 De waarom-vraag: de functie van een zelfevaluatie

De vraag naar het waarom van een zelfevaluatie beantwoorden we door te kijken naar de functies van zelfevaluatie. Scholen kunnen zelfevaluaties immers om verscheidene redenen opstarten. Deze redenen sluiten doorgaans aan bij één van de volgende functies van zelfevaluatie: de spiegelfunctie, de beleidsvoorbereidende functie, de legitimatiefunctie en de transferfunctie[1].
Een spiegelfunctie. Bij deze functie wil men aan de hand van informatie over de eigen situatie zicht krijgen op het functioneren van de school, het eigen functioneren of dat van collega's. Het spiegelbeeld of de foto waarin een zelfevaluatie resulteert, is bedoeld om een (meer) objectief oordeel over de school mogelijk te maken.

Een schoolleider aan het woord: *'Als wij dagdagelijks rondlopen, weten wij wel ongeveer waar dat het mis gaat. Maar dat is zowat meer intuïtie. En met deze zelfevaluatie wordt het een stukje formeler en systematischer vastgelegd.'*

Zelfevaluaties worden in deze functie niet alleen opgezet om te focussen op wat er fout loopt. Het is aanbevolen ook de positieve elementen van een school bloot te leggen. De beeldspraak van de spiegel impliceert niet dat men zich enkel richt op de minder positieve aspecten. Ook het borgen van het goede is van belang.

Een leerkracht aan het woord: 'Want dat gebeurt ook weinig, *hè. Vooral het negatieve wordt besproken. Dus wat moet verbeterd worden, dus ja misschien* … want wij hebben inderdaad ook sterke punten en die komen te weinig aan bod. *Bijvoorbeeld dat de leerlingen hier graag naar school komen. Dat zou misschien ook wel interessant zijn, dat die ook eens ter sprake komen. Dat dat ook blijkt uit die zelfevaluatie.'*

- *Een beleidsvoorbereidende functie*. Bij deze functie ligt de klemtoon op beleidsontwikkeling. Zelfevaluaties zijn bedoeld om het in de toekomst beter te doen. De resultaten van de zelfevaluatie moeten bijdragen aan de totstandkoming van een nieuw beleid en de verbetering van het bestaande beleid. De beleidsvoorbereidende functie komt sterk tot uiting in het belang dat men in scholen hecht aan het komen tot verbeterpunten. In die zin kan men zelfevaluaties die opgezet worden n.a.v. specifieke problemen in de school, ook als beleidsvoorbereidend beschouwen.

1 Liket, T. M. E. (1992). Vrijheid & rekenschap: zelfevaluatie en externe evaluatie in het voortgezet onderwijs. Amsterdam: Meulenhoff Educatief.

- Zelfevaluaties kunnen verder ook een *legitimatiefunctie* hebben. De klemtoon ligt dan op verantwoording naar buiten toe. Men wil aan externen (bv. ten aanzien van de onderwijsinspectie of het schoolbestuur) verantwoording afleggen voor de activiteiten die men onderneemt. De legitimatie gebeurt dan op basis van de resultaten van de zelfevaluatie. Daarnaast zien we dat ook het proces zelf als een vorm van legitimatie kan worden gezien. Het gaat dan niet zozeer om het beeld dat uit de zelfevaluatie naar voren komt, maar wel om het feit op zich dat de school aan zelfevaluatie doet.

Een leerkracht aan het woord: *'Ik heb ook de indruk dat die zelfevaluatie nu een beetje gebeurt - niet toevallig – omwille van de doorlichting. Dat ze ook kunnen zeggen, we zijn daar mee bezig. Ja, er zijn nog een aantal zaken waar we toevallig dit jaar mee starten, om dan toch goed te scoren eigenlijk.'*

- Ten slotte is er de transferfunctie van zelfevaluaties. Het uitgangspunt in deze functie is dat de zelfevaluatie leerzaam kan zijn voor anderen. Men gaat ervan uit dat de processen die zich voltrekken in een bepaalde afdeling of klas, waardevol kunnen zijn voor andere afdelingen of klassen. Een zelfevaluatie heeft dan als doel de opsporing en verspreiding van 'good practices'.

Merk op dat zelfevaluaties verschillende functies kunnen combineren. In het voorbeeld in Tabel 1 is er bijvoorbeeld sprake van een spiegel- en beleidsvoorbereidende functie.

Even stilstaan 2: De functies van zelfevaluatie

Wij vroegen aan een honderdtal schoolleiders welke functie(s) de zelfevaluatie had die in hun school plaatsvond. Hoe schat je spontaan het belang van de verschillende functies in, wetende dat functies gecombineerd kunnen worden?

Functies	% schoolleiders dat aangeeft dat de zelfevaluatie in hun school deze functie had
Een spiegelfunctie	… %
Een legitimatiefunctie	… %
Een transferfunctie	… %
Een beleidsvoorbereidende functie	… %

Antwoord: In 87 % van de scholen ligt de klemtoon op de spiegelfunctie. In 76 % van de scholen werd aan de zelfevaluatie een beleidsvoorbereidende functie toegedicht. Zelfevaluaties hebben verder in heel wat scholen een legitimatiefunctie. In een kwart van de scholen ligt de klemtoon op verantwoording naar buiten toe. Ook combinaties tussen de spiegel-, legitimatie- en beleidsvoorbereidende functie komen dus voor. De transferfunctie komt slechts sporadisch voor. Slechts 2 % van de schoolleiders geeft aan dat de zelfevaluatie doelbewust opgezet werd om te leren van anderen.

3.2 De wat-vraag: de inhoudelijke focus van de zelfevaluatie

Zelfevaluaties kunnen ook getypeerd worden volgens hun inhoudelijke focus. In de omschrijving van een concrete zelfevaluatie mag deze inhoudelijke focus dan ook niet ontbreken. Bij het beantwoorden van de wat-vraag peil je als het ware naar de criteria die je tijdens de zelfevaluatie wilt gebruiken om uitspraken te doen over het functioneren van de (medewerkers binnen de) school. Er moet dan ook goed worden nagedacht over waar je naar wilt kijken.

Zelfevaluaties kunnen zich richten op allerlei aspecten van het functioneren van scholen. Thema's die scholen in hun zelfevaluaties vaak naar voren blijken te brengen, zijn bijvoorbeeld: de onderwijskundige aanpak in de school, het functioneren als team, het leiderschap in de school, het leren van leerlingen, de pedagogisch/levensbeschouwelijke aanpak in de school, de relaties met ouders/externen, het nascholingsbeleid en de infrastructuur/accommodatie. De vraag welke inhouden de moeite waard zijn om de zelfevaluatie op te focussen, kan echter enkel in algemene termen beantwoord worden. Het is uiteindelijk de school zelf die dient uit te maken wat zij verstaat onder een 'kwaliteitsvol functioneren' en wat daartoe bijdraagt. Over welke thema's daarvoor in aanmerking komen, doen we hier daarom geen sturende uitspraken. Richtinggevend is evenwel de link met de schoolvisie. De inhoudelijke keuze van zelfevaluatiethema's zou best aansluiten bij de visie en het pedagogische project van de school. De selectie van te evalueren domeinen of thema's is met andere woorden relevant voor het gehele schoolgebeuren. Het gaat daarenboven best om elementen waarover de school zelf controle heeft (en bijvoorbeeld niet over de loonsvoorwaarden van leerkrachten).

Even stilstaan 3: Zijn er inhoudelijke grenzen voor zelfevaluaties?

Het bovenstaande lijkt te impliceren dat scholen gelijk welk aspect van hun functioneren tot de inhoudelijke focus van hun zelfevaluatie kunnen uitroepen. Is dat in principe – los van praktische en strategische bekommernissen – ook volgens jou het geval? Of zie jij kenmerken van het functioneren van scholen die geen deel kunnen uitmaken van een zelfevaluatie?
Wij zijn van mening dat in principe alles de focus kan zijn van een zelfevaluatie. Of het aangewezen is dat ook zonder meer te doen, is uiteraard een ander verhaal.

3.3 De wie-vraag: de inbreng van verschillende betrokkenen in de zelfevaluatie

De wie-vraag stelt zich tijdens verschillende fasen van het zelfevaluatieproces en kan doorheen deze verschillende fasen anders ingevuld worden. In de tabel met kernelementen heeft de wie-vraag een drieledig karakter. Er worden dan ook drie fasen onderscheiden. Ten eerste, van wie komt de vraag voor de zelfevaluatie en wie stelt de doelen van de zelfevaluatie voorop? We denken daarbij bijvoorbeeld als vragende partij aan de schoolleiding, het schoolbestuur, de overheid, een groep leerkrachten, de pedagogische begeleiding of de ouders. Het tweede luik bij de wie-vraag betreft diegenen die worden bevraagd. Als antwoord op deze wie-vraag zijn tal van antwoorden mogelijk, bijvoorbeeld de leerkrachten van één graad, alle leerkrachten, de leerkrachten van een groep parallelklassen, de leerlingen of de stagebegeleiders. Ten derde is er de vraag wie er betrokken wordt bij het bespreken van de zelfevaluatieresultaten. Ook hier kun je opteren voor het werken binnen een kleine groep, dan wel een ruime betrokkenheid van belanghebbenden nastreven.

Even stilstaan 4: Wie wordt (best) wanneer betrokken?

In welke fase van de zelfevaluatie worden leerkrachten volgens jou momenteel het vaakste betrokken: bij de planning, de gegevensverzameling of bij de bespreking van de resultaten? In welke fase zouden ze zeker betrokken moeten worden? Wij vroegen aan ruim 2500 personeelsleden van een honderdtal scholen die onlangs een zelfevaluatie uitvoerden, bij welke fase van de zelfevaluatie zij betrokken werden. De onderstaande tabel geeft hiervan de resultaten weer. Je kunt bijvoorbeeld aflezen dat 11,1 % van de leerkrachten aangeeft betrokken te zijn geweest bij de planning van de zelfevaluatie; bijna 75 % werd betrokken bij de gegevensverzameling, enz. Vind je het beeld dat in het schema naar voren komt, een wenselijk beeld? Wat vertellen de onderstaande cijfers volgens jou over de te verwachten resultaten van zelfevaluaties in scholen?

	Betrokken bij		
Functie	planning	gegevensverzameling	bespreking van de resultaten
(adjunct-)directeur	73,6 %	83,0 %	81,1 %
middenkader	42,2 %	79,3 %	66,3 %
leerkrachten	11,1 %	74,6 %	32,4 %
administratieve of ICT-ondersteuning	6,3 %	70,6 %	20,6 %

Het antwoord op de vraag wie in de drie genoemde fasen best betrokken wordt, varieert van zelfevaluatie tot zelfevaluatie. Het is dus niet zo dat een zelfevaluatie per definitie kwaliteitsvoller verloopt naarmate er meer mensen bij betrokken zijn. Alles hangt af van het doel en de inhoud van de zelfevaluatie (waarom en wat). Het antwoord op de wie-vraag kan dus niet voor alle situaties vastgelegd worden. Verderop zal de vraag naar wie best betrokken wordt bij het uitvoeren van een zelfevaluatie, dan ook heel wat aandacht krijgen.

3.4 De hoe-vraag: verloop van de gegevensverzameling

Het beantwoorden van de hoe-vraag vereist van scholen dat ze zowel een gepaste invulling geven aan het verloop en de procedures van het zelfevaluatieproces, als een geschikte gegevensverzameling realiseren. In de beschrijving van zelfevaluaties aan de hand van kernkenmerken ligt de nadruk op dit laatste. Het gaat om de methodologische aanpak, de manier waarop gegevens over het (eigen) functioneren verzameld worden. De eerste vraag is of er gebruikgemaakt wordt van een kwantitatieve en/of een kwalitatieve aanpak. Bij kwalitatieve benaderingen denken we aan het verzamelen van informatie in de vorm van (gesproken of geschreven) woorden. Bij kwantitatieve benaderingen verzamelt men cijfermateriaal. Kwalitatieve gegevens worden doorgaans verzameld met open vragen. Dat kan bijvoorbeeld tijdens focusgroepgesprekken, maar ook tijdens individuele interviews. Kwantitatieve gegevens worden doorgaans verzameld met gesloten vragen in de vorm van schriftelijke vragenlijsten. Ook het analyseren van het in de school beschikbare cijfermateriaal is een vorm van kwantitatief werken. Beide benaderingen kunnen waardevol zijn bij het uitvoeren van zelfevaluaties. De instrumenten voor gegevensverzameling kunnen zeer verscheiden zijn.

Om die variatie verder te illustreren, presenteren we hieronder een aantal manieren om leerlingen tijdens een zelfevaluatie te consulteren[2].

Mogelijke strategieën voor gegevensverzameling

De onderstaande strategieën kunnen toegepast worden bij thema's waarover men samen met leerlingen wil reflecteren. Vaak durven we met leerlingen creatiever omspringen dan met teamgenoten. Welke van deze strategieën zou jij in jouw school ook durven gebruiken om de teamleden te consulteren? Kun je de voorbeelden in onderstaande opsomming aanpassen aan deze doelgroep?

Directe consultatie: vraag leerlingen naar hun meningen en ervaringen

Gesloten vragenlijsten. Leerlingen reageren op stellingen door een antwoordcategorie te kiezen, een woord of figuur te omcirkelen of pijlen te trekken. Bijvoorbeeld: Mijn leerkracht helpt mij als ik problemen heb (altijd, soms, nooit).

Open vragenlijsten. Leerlingen schrijven hun antwoord op een vraag neer, vullen zinnen aan of maken lijstjes van sterke en zwakke punten. Ook logboeken rond ervaringen met betrekking tot te bevragen thema's zijn hier van toepassing. Bijvoorbeeld: Wat vind je fijn en niet fijn aan ons klaslokaal?

Conversaties en discussies. Leerkrachten houden een gesprek met een aantal leerlingen. Conversaties zijn eerder informeel, vrijblijvend en onsystematisch terwijl discussies gefocust en inhoudelijk voorbereid zijn. De gesprekken kunnen gebaseerd zijn op ervaringen in de eigen klas of in andere klassen, op videofragmenten of op actuele problemen. Bijvoorbeeld: Hier zie je (op video) hoe jullie leerkracht instructies geeft bij de taak die jullie gaan uitvoeren. Wat vind je van de manier waarop ze dat doet?

Interviews. Interviews zijn inhoudelijk ook sterk gericht, maar verschillen van discussies in die zin dat er één iemand is die de vragen stelt. Interviews kunnen bij een of meerdere leerlingen tegelijk afgenomen worden. Bijvoorbeeld: Hoe zou jouw/jullie leerkracht jou/jullie nog beter kunnen helpen wanneer je/jullie problemen hebt/hebben?

Indirecte consultatie: laat leerlingen op een niet-verbale of schriftelijke manier hun meningen en ervaringen vertolken

Tekeningen en schilderijen. Het tekenen of schilderen van verwachtingen, standpunten en gevoelens kan een zeer effectieve manier zijn om inzicht te krijgen in het denken van leerlingen. Bijvoorbeeld: Hoe ziet een school eruit waar jij graag naartoe zou gaan?

Foto's. Leerlingen kunnen ook door middel van foto's uitdrukking geven aan hun visie op het klas- en schoolgebeuren. Bijvoorbeeld: Hoe zouden jullie het klaslokaal organiseren, moest je het zelf voor het zeggen hebben?

Posters en collages. Posters en collages zijn vooral handig om leerlingen de kans te geven om hun eigen mening te communiceren naar anderen. Er kan tekst gecombineerd worden met beelden. Bijvoorbeeld: Welke plaatsen in onze school geven jullie een goed gevoel? Op welke plaatsen krijg je een slecht gevoel? Waarom?

2 MacBeath, J., Demetriou, H., Rudduck, J. & Myers, K. (2003). Consulting pupils: A toolkit for teachers. Cambridge: Pearson Publishing.

4 Afrondend

Uit het bovenstaande kan blijken dat talrijke vormen van zelfevaluatie tot schoolontwikkeling kunnen bijdragen en kunnen worden aangewend in het beleidsvoeringsproces van scholen. Wij hebben de focus van dit boek om die reden enigszins afgebakend. We richten ons voornamelijk op vormen van zelfevaluatie waarbij scholen gebruikmaken van schriftelijke vragenlijsten en/of instrumenten die door (een selectie van) de teamleden ingevuld worden. We spreken daarom van 'geïnstrumentaliseerde zelfevaluaties'. De keuze voor de aandacht voor geïnstrumentaliseerde vormen van zelfevaluatie is ingegeven door de vaststelling dat het om een uitvoerige en veel gebruikte vorm van zelfevaluatie gaat. Niet zelden wordt in het pleidooi voor zelfevaluatie in een ontwikkelings- en verantwoordingsperspectief, een geïnstrumentaliseerde zelfevaluatie voor ogen gehouden. Het is bovendien een vorm van zelfevaluatie die hoge eisen stelt aan scholen, in het bijzonder inzake het bewaken van systematiek in de gegevensverzameling. De aandacht voor de geïnstrumentaliseerde zelfevaluatie is echter geenszins normatief. We zijn er ons van bewust dat specifieke vormen van zelfevaluatie hierdoor niet de aandacht krijgen die zij verdienen. Hoewel dus ook niet-geïnstrumentaliseerde vormen van zelfevaluatie waardevol zijn in het ontwikkelen en bewaken van onderwijskwaliteit, richten we ons in het volgende toch voornamelijk op zelfevaluaties waarbij sprake is van het gebruik van vragenlijsten.

Even stilstaan 11: De kernkenmerken van een eerdere zelfevaluatie in jouw school

Hierboven werden de kernkenmerken van zelfevaluaties gepresenteerd. Zelfevaluatie kunnen op die manier snel getypeerd worden. Je kunt de oefening eens maken voor een zelfevaluatie die eerder in jouw school plaatsvond. Dat kan door Tabel 1, met die zelfevaluatie voor ogen, in te vullen.

DEEL 3

Starten met zelfevaluatie: (in welke mate) zijn wij er klaar voor?

Het komende deel in vogelvlucht

Scholen stappen nogal eens overhaast in een zelfevaluatie-avontuur. In hun enthousiasme maken ze grote plannen, zetten uitvoerige vormen van gegevensverzameling op en zien het groots. De ambitieuze doelen worden (vooralsnog) helaas vaak niet gerealiseerd. Over het opzetten van een zelfevaluatie dient daarom goed nagedacht te worden. Kwaliteitsvolle zelfevaluatie start best gefaseerd, in kleine stappen en met voldoende garanties voor het bestendigen van verwezenlijkingen. Scholen zetten best voldoende prioriteiten voorop, zonder alles tegelijk te willen aanpakken. Het is aanbevolen (zeer) beperkt en bescheiden te beginnen om daarna langzaam uit te bouwen. Dat vergt een realistisch beeld van de eigen mogelijkheden en een houding waarbij beide voeten op de grond worden gehouden. Om die reden schuiven we eerst de vraag 'zijn wij klaar voor een zelfevaluatie' naar voren. Voor heel wat scholen is het uitvoeren van een zelfevaluatie op zich immers een ingrijpend en vernieuwend gebeuren. In dat geval is het succesvol uitvoeren van zelfevaluaties niet eenvoudig.

We willen benadrukken dat we scholen uiteraard niet willen weerhouden van het opzetten van zelfevaluaties. Even kort door de bocht: "Gaat het niet zoals het moet, dan moet het maar zoals het gaat". Het volgende is daarom bedoeld als toetssteen om te bepalen op welke manier de zelfevaluatie best vorm gegeven wordt: kleinschalig met aandacht voor veilige thema's, dan wel grootschalig met de bedoeling om taboes te doorbreken. Op lange termijn is realisme immers broodnodig. Scholen met een beperkt reflectief vermogen doen er ons inziens goed aan niet over één nacht ijs te gaan vooraleer ze zich engageren in een grootschalige zelfevaluatie. Het opzetten van kwaliteitsvolle zelfevaluaties vergt immers de juiste kennis, vaardigheden en vooral attitudes, van schoolleiders en van teamleden. Een stapsgewijze aanpak is daarom aangewezen. Zelfevaluatie verkoopt namelijk zichzelf indien ze succesvol verloopt. De beste reclame voor zelfevaluatie is het aan de lijve ondervinden van de meerwaarde van zelfevaluatie. Helaas maakt zelfevaluatie zichzelf in de toekomst bij wijze van spreken onmogelijk wanneer dit niet het geval is. De regel 'baat het niet dan schaadt het niet' gaat hier niet op. Het heeft dus maar zin om te investeren in zelfevaluaties wanneer de schoolleiding en teamleden er klaar voor zijn. Als dat niet het geval, kan daaraan best eerst gewerkt worden.

In het volgende presenteren we eerst een kader om de beginsituatie van de eigen school in te schatten. We ronden af met een aantal bedenkingen bij dit kader.

Even stilstaan 1: Een doordenker

Een schoolleider spreekt zijn teamleden toe tijdens de personeelsvergadering: *'Afgelopen jaar stonden we inzake kwaliteitszorg aan de rand van de afgrond maar sindsdien hebben we een grote stap voorwaarts gemaakt!'*

'Mislukken in je voorbereiding is de voorbereiding van je mislukking'[1]

1 Een Quote toegeschreven aan John Robert Wooden, een Amerikaans basketbaltrainer.

1 De sleutelelementen van een succesvolle start met zelfevaluatie

Het implementeren van vernieuwingen - zoals het uitvoeren van zelfevaluaties - heeft het meeste kans op succes wanneer een vijftal sleutelelementen gerealiseerd zijn. Het feit dat deze gerealiseerd zijn (of niet), is mee bepalend voor de manier waarop een team reageert op zelfevaluatie-initiatieven en hoe het initiatief vorm zal krijgen. De vijf sleutelelementen zijn het beschikken over visie, vaardigheden, motivatie, middelen en een actieplan.[2] Het onderstaande schema brengt deze elementen samen. Wanneer al deze elementen aanwezig zijn, liggen de kaarten goed om tot succesvolle zelfevaluaties te komen. Wanneer één of meerdere elementen ontbreken, zal succes gedeeltelijk of zelfs helemaal uitblijven.

Visie+	Vaardigheden+	Motivatie+	Middelen+	Actieplan →	Zelfevaluatie
	Vaardigheden+	Motivatie+	Middelen+	Actieplan →	Verwarring
Visie+		Motivatie+	Middelen+	Actieplan →	Angst
Visie+	Vaardigheden+		Middelen+	Actieplan →	Frustraties
Visie+	Vaardigheden+	Motivatie+		Actieplan →	Geleidelijkheid
Visie+	Vaardigheden+	Motivatie+	Middelen+	→	Valse start

Figuur 1: De sleutelelementen van een succesvolle start met zelfevaluatie

De kern van het bovenstaande schema is de volgende. Zonder achterliggende visie zal zelfevaluatie niet op een betekenisvolle manier deel uitmaken van de doelen en het toekomstbeeld van de betrokkenen. De situatie waarin iemand kansen krijgt om zich in te zetten voor een zelfevaluatie zonder dat deze in de eigen visie past, leidt tot verwarring. Dat uit zich in vragen als: Waarom doen wij aan zelfevaluatie? Hoe willen we dat dit er zal gaan uitzien? Waarheen brengt dit ons? Een belangrijke voorwaarde is dus het bestaan van een voldoende positieve houding ten aanzien van zelfevaluatie. Naast een passende visie en houding vergt zelfevaluatie ook de juiste vaardigheden. Zonder vaardigheden zullen teamleden zich angstig voelen omdat ze gevraagd worden acties te ondernemen die ze zich nooit eigen hebben kunnen maken. Verder zal een gebrek aan motivatie, bijvoorbeeld omdat men niet geraadpleegd werd in het uittekenen van het actieplan of omdat men het initiatief niet ondersteunt, tot frustratie leiden. Het ontbreken van middelen zal het starten met zelfevaluatie doen vertragen. De zelfevaluatie gaat dan wel van start, maar zal slechts met mondjesmaat tot geleidelijke vernieuwing leiden. Zonder actieplan ten slotte zal de zelfevaluatie op het eerste zicht wel goed van start gaan, maar later in het proces kan één en ander stilvallen. Er is immers geen houvast, vandaar dat we spreken van een valse start.

2 Dit 'Managing Complex Change Model' werd ontwikkeld door Ambrose (1987). Onze beschrijving ervan is gebaseerd op York-Barr, J., Sommers, W. A., Ghere, G. S., & Montie, J. (2001). *Reflective practice: an action guide for educators*. California: Corwin Press.

Om te kunnen uitklaren in welke mate de eigen school klaar is om zelfevaluaties op het getouw te zetten, zijn de volgende vijf vragen richtinggevend:

- Is er behoefte aan zelfevaluatie? Hebben teamleden een positieve houding ten aanzien van zelfevaluatie?
- Beschikken wij over de nodige kennis en vaardigheden om een zelfevaluatieproces vorm te geven?
- Voelen de teamleden zich in onze school betrokken partij bij het (te evalueren) beleid?
- Kunnen/willen wij de nodige middelen vrijmaken?
- Hebben wij een actieplan waarin de geplande activiteiten kunnen worden gekaderd?

In de volgende paragrafen beschrijven we de vijf sleutelelementen en geven we aanknopingspunten om in de eigen context na te gaan of er in voldoende mate aan de sleutelelementen wordt voldaan om met zelfevaluatie te kunnen starten. Of genuanceerder geformuleerd: om na te gaan hoe ambitieus men mag zijn bij het opzetten van de zelfevaluatie. We onderzoeken ook welke strategieën kunnen bijdragen aan een zelfevaluatievriendelijk klimaat.

1.1 Visie: de houding ten aanzien van zelfevaluatie

De allereerste vraag die men zich bij de start van een zelfevaluatie moet stellen, is of er in de school een behoefte bestaat om het huidige functioneren van de school te onderzoeken. Bij de start van een zelfevaluatie komt het er dus op aan om de verschillende stakeholders tot overeenstemming te brengen omtrent de wenselijkheid van de zelfevaluatie. De vraag is of er een voldoende groot draagvlak is. Om tot een kwaliteitsvolle zelfevaluatie te kunnen komen, moeten teamleden het nut van de zelfevaluatie inzien, zowel voor de school als voor zichzelf. Want zodra zelfevaluatie wordt beschouwd als een last, of als door externen opgelegd, zal die aan impact inboeten. Wanneer de betrokkenen geen goed beeld hebben van waar de zelfevaluatie toe zal bijdragen, is de kans op verwarring groot. Belangrijk om weten hierbij is dat schoolleiders vaak een positiever beeld hebben van zelfevaluatie dan hun teamleden. Als schoolleider of als middenkader overtuigd zijn van de meerwaarde van zelfevaluatie volstaat dus niet. Ook het team is best vragende partij, of ten minste bereid in het verhaal mee te stappen.
Bereidheid tot reflectie impliceert dat verhoudingen tussen teamleden normaal blijven en dat de leden spontaan en open blijven functioneren, ook al is er sprake van een vorm van evaluatie. Men streeft er best naar over alle schoolaspecten te mogen en durven praten zonder dat dit een bedreiging inhoudt. Spanningen en conflicten moeten beheersbaar en bespreekbaar zijn, willen zelfevaluaties tot waardevolle resultaten kunnen leiden.

> Een schoolleider aan het woord: 'Je kan niet beginnen met zelfevaluatie, als je niet een beetje een schoolcultuur hebt, die daar open voor staat. Als je ook geen open attitude hebt van uw personeel, ten aanzien van wat zelfevaluatie is en impliceert. Als je dat niet hebt! Dan heeft zelfevaluatie zelfs geen enkele zin.'

Zelfevaluatie kan dus enkel werken als er daarvoor een gepast klimaat bestaat. Een gunstige voorwaarde om tot een succesvolle zelfevaluatie te komen, is dan ook het realiseren van een bewustwording bij leerkrachten van het zinvolle aspect van zelfevaluatie. De opvattingen van de betrokkenen zijn dus een belangrijk uitgangspunt. Het gaat om hun persoonlijke houding ten opzichte

van zelfevaluatie. Een houding geeft aan hoe positief of negatief iemand tegenover een bepaalde zaak staat. Om die houding van betrokkenen in kaart te brengen, kan gebruikgemaakt worden van het vragenlijstje in Tabel 1. Het bestaat uit een aantal tegenstellingen aan de hand warvan mensen zich kunnen situeren[3]. Deze tegenstellingen zijn bijvoorbeeld: zelfevaluatie 'vertelt ons niets nieuws' versus 'leert ons heel veel'; zelfevaluatie 'kost veel tijd' versus 'kost weinig extra tijd' en zelfevaluatie 'raakt alleen enkelen' versus 'raakt iedereen'. Het gaat dus om de zinvolheid van zelfevaluatie, de haalbaarheid/complexiteit, de verwachte effecten, het systematisch en het revelerend karakter van zelfevaluaties.

Zelfevaluatie ...		
vertelt ons niets nieuws	↔	leert ons heel veel
leidt niet tot beter lesgeven	↔	leidt tot beter lesgeven
kost veel tijd	↔	kost weinig extra tijd
raakt alleen enkelen	↔	raakt iedereen
leidt niet tot beter management	↔	leidt tot beter management
is moeilijk te interpreteren	↔	is makkelijk te begrijpen
is bij de meeste teamleden niet geliefd	↔	is geliefd bij de meeste teamleden
is moeilijk uit te voeren	↔	is goed uit te voeren
is niet kosteneffectief	↔	is kosteneffectief
is afhankelijk van het toeval	↔	resulteert in een betrouwbaar beeld
is subjectief	↔	is objectief
is slechts een momentopname	↔	geeft onze ontwikkeling goed weer

Tabel 1: De houding ten aanzien van zelfevaluatie meten

3 Gebaseerd op: 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.

Even stilstaan 2: De houding ten aanzien van zelfevaluatie in de eigen school

Hoe verwacht je dat de teamleden in je eigen school denken over zelfevaluatie? Zouden zij het eerder eens zijn met de linkse dan wel met de rechtse delen van de verschillende stellingen? En verder: gaan de onderstaande bevindingen volgens jou ook op voor de eigen school?

Uit onderzoek blijkt dat er een sterk geloof bestaat in de mogelijkheden van reflectie en zelfevaluatie. Schoolleiders en teamleden koesteren positieve verwachtingen ten aanzien van zelfevaluatie. Men erkent dat het proces tot waardevolle resultaten kan leiden (beter lesgeven en beter management). De aard van de activiteiten die met zelfevaluatie gepaard gaan, maakt dat de stap om er zich spontaan toe te engageren of er geëngageerd in mee te stappen, vaak nog (te) groot is. Zelfevaluatie is bij de meeste teamleden niet geliefd. De oorzaak van deze afwachtende houding lijkt eerder bij het proces dan bij het product van zelfevaluatie te liggen. Men vindt bijvoorbeeld dat zelfevaluatie veel tijd kost en dat het moeilijk uit te voeren is. Bovendien staat de handelingsgerichtheid en een gebrek aan openheid in veel scholen het vrijuit spreken over de eigen bezorgdheden en problemen in de weg. Men gelooft dus wel in de potentiële kracht en meerwaarde van zelfevaluaties, maar het bijhorende proces maakt dat velen aarzelen.

De mate waarin het schoolteam achter de zelfevaluatie staat en de manier waarop men in de wandelgangen over de zelfevaluatie spreekt, spelen een cruciale rol bij de aanvang van zelfevaluatie. Om ten volle de vruchten van zelfevaluatie te kunnen plukken, moet in eerste instantie de zinvolheid van zelfevaluatie duidelijk worden gemaakt. Dit is een werk van lange adem en van verscheidene strategieën. Er wordt best (onder meer) werk gemaakt van een persoonlijke bereidwilligheid van de teamleden om hun eigen benaderingen en handelen in vraag te stellen en te verbeteren. Leerkrachten en beleidsvoerders kunnen kansen creëren en benutten om op regelmatige tijdstippen stil te staan bij hun eigen verantwoordelijkheden en hoe ze deze invullen. Dergelijke reflectiemomenten kunnen een gepaste voedingsbodem creëren voor het uitvoeren van meer omvangrijke zelfevaluaties. In dat proces heeft de schoolleiding een belangrijke rol te vervullen. Die rol bestaat in de eerste plaats niet uit complexe managementtechnieken, maar uit eenvoudige menselijke gedragingen. 'Wees de verandering die je in je school wilt realiseren.' Voorbeelden daarvan zijn het voeren van een opendeurpolitiek, zichtbaar aanwezig zijn, duidelijk maken en communiceren waarmee je bezig bent en jezelf (als schoolleider) kwetsbaar en als lerende durven opstellen. Daarbij wordt ons inziens beter uitgegaan van een getuigende dan van een overtuigende aanpak. Het volgende Arabische spreekwoord verwoordt ons standpunt zeer treffend: '*Men kan een paard wel in 't water trekken, maar niet dwingen te drinken. Of het moet dorst hebben*'. Het komt er dus op aan de teamleden dorst te doen krijgen, eerder dan ze tot drinken te dwingen.

Oriënterende vragen bij het reflecteren over de eigen 'visie en houding' alvorens een zelfevaluatie aan te vatten, zijn:

- Wie heeft er behoefte aan deze zelfevaluatie (schoolleiding en/of teamleden)?
- Zou deze zelfevaluatie er ook komen moest de schoolleiding het initiatief niet nemen?
- Zijn wij in onze school voldoende bereid om open over het eigen functioneren te spreken?
- Hebben wij een duidelijk zicht op wat we met deze zelfevaluatie willen bereiken?
- Verwachten de betrokkenen in onze school veel van deze zelfevaluatie? Wie wel/niet?
- Is zelfevaluatie in onze school een geliefde activiteit?

1.2 Vaardigheden: de capaciteiten om tot succesvolle zelfevaluatie te komen

Schoolleiders beoordelen de kwaliteit van zelfevaluatieprocessen in hun school zelf vaak positief. De realiteit leert ons echter dat vele scholen nog maar aan het begin staan van een lange ontwikkeling. De deskundigheid om zelfevaluatie op een succesvolle manier te integreren in een kwaliteitszorgsysteem, is in heel wat scholen nog beperkt[4]. Scholen beschikken dan ook niet van nature over het ontwikkelingsniveau en de bereidwilligheid om zich autonoom en onafhankelijk op te stellen. Toch wordt van scholen verwacht dat ze dit (beginnen te) realiseren. De deskundigheid om het verloop van zelfevaluatieprocessen en de resultaten van zelfevaluaties op te volgen, kan nog sterk groeien. Scholen zijn vaak wel bereid om problemen te lokaliseren en op te lijsten. Sommigen werken ook wel procedures uit om bij te sturen, maar ondernemen onvoldoende actie om deze bijsturingen op te volgen en als uitgangspunt te gebruiken voor de volgende cyclische stap. Er zijn nog te veel scholen die niets doen met de resultaten van een zelfevaluatie. Onvoldoende deskundigheid is daarvoor een belangrijke reden. Het uitvoeren van zelfevaluaties brengt bij heel wat teamleden bovendien een gevoel van angst met zich mee. Dat komt onder meer omdat er van hen verlangd wordt dat zij acties ondernemen waarvoor zij zich als onvoldoende doelmatig beleven. Beschikken over de juiste vaardigheden is dus ook in mentaal opzicht een belangrijk aandachtspunt.

Schoolleiders en teamleden zijn vaak niet opgeleid om aan zelfevaluatie te doen. Aan deze vaststelling mogen we niet zomaar voorbijgaan. Een gebrek aan deskundigheid stelt immers op verschillende terreinen een probleem. Heel wat scholen beschikken momenteel niet over sterke ankerfiguren om het kwaliteitszorgbeleid in scholen te dragen. Dat neemt niet weg dat sommige mensen zich ondanks een gebrek aan opleiding wel ontpoppen tot degelijke leiders, zij het met het nodige 'vallen en opstaan'.

Daarnaast ontbreekt het scholen nogal eens aan deskundigheid om aan correcte, valide en betrouwbare gegevensverzameling en -verwerking te doen. Ook het maken van een bewuste keuze tussen de bestaande zelfevaluatie-instrumenten gebeurt eerder zelden. Velen starten met zelfevaluatie zonder zich bewust te zijn van de valkuilen en de succesfactoren. Alvorens in een zelfevaluatieavontuur te stappen, sta je dus best stil bij de professionalisering en ondersteuning die daarvoor noodzakelijk zijn. In de eerste plaats denken we daarbij aan competenties van schoolleiders en het middenkader. De invloed van leidinggevenden op de cultuur en organisatie in scholen werd immers herhaaldelijk vastgesteld. Dat geldt onverminderd voor het uitvoeren van zelfevaluaties. Alvorens een zelfevaluatie op te starten, moet je er dus voor zorgen dat bijvoorbeeld de coördinatoren van het geheel of de leden van de stuurgroep 'zelfevaluatie' de tijd nemen om zich te informeren en vervolmaken. Een grondige reflectie op de eigen mogelijkheden is aangewezen voor je zelfevaluaties op het getouw zet. Signalen over verwachte tekorten hoef je niet schamper te onthalen, zeker niet wanneer zelfevaluaties in de school nog een nieuw gegeven zijn. Indien er zich op dat punt tekorten voordoen, doe je er goed aan deze allereerst te erkennen en aan te pakken. Begeleiders van zelfevaluatieprocessen geven echter aan dat scholen hun behoefte aan vorming en begeleiding toch vaak onderschatten.

4 Dat blijkt uit een bevraging van bevoorrechtte getuigen (schoolleiders, inspectieleden, pedagogisch adviseurs, onderzoekers en beleidmakers). Hierover wordt gerapporteerd in: Vanhoof, J. & van Petegem, P. De kwaliteit van zelfevaluaties: een Delphi-studie naar de visie van Vlaamse onderwijsexperten. In: *Tijdschrift voor onderwijsrecht & -beleid*, :3(2006), p. 195-211.

Een nascholer zegt hierover:'Soms beseft men zelfs niet dat men ondersteuning nodig heeft omdat men onvoldoende kennis heeft van alles wat met zelfevaluatie te maken heeft'.

Het gebrek aan deskundigheid uit zich ook in een tekort aan realisme. Scholen schatten hun eigen situatie en de impact van de zelfevaluatie vaak niet goed in. Vlaamse scholen pakken zelfevaluaties dan ook dikwijls te ambitieus aan. Dat geldt zowel voor de omvang als de aard van de inhouden die bevraagd worden. Er worden nogal eens te veel en/of te gevoelige zelfevaluatiethema's vooropgesteld. In die zin hebben veel scholen nog geen realistisch beeld van wat hun mogelijkheden zijn. Zelfevaluaties verlopen in sommige scholen moeilijk omdat de schoolleiding of het kernteam de schoolcultuur – met de bijbehorende weerstanden ten opzichte van zelfevaluatie – verkeerd inschat.

Oriënterende vragen bij het reflecteren over de eigen 'vaardigheden' alvorens een zelfevaluatie aan te vatten, zijn:

- Vinden wij onszelf voldoende doelmatig om zelfevaluaties uit te voeren? Hebben wij de nodige expertise in huis?
- Kunnen wij inschatten wat deze zelfevaluatie bij het team teweeg zal brengen?
- Hebben wij zicht op de valkuilen en succesfactoren bij het uitvoeren van een zelfevaluatie?
- Weten wij hoe we op een valide en betrouwbare manier gegevens kunnen verzamelen?
- Hebben wij zicht op onze behoefte aan ondersteuning en kunnen wij deze behoefte correct verwoorden?

1.3 Motivatie: betrokkenheid in de school

Vernieuwingen maken weinig kans zonder de steun van diegenen van wie men verwacht dat ze die vernieuwingen realiseren. In veel scholen is het draagvlak momenteel nog onvoldoende groot om tot kwaliteitsvolle zelfevaluaties te komen. In zulke situaties laat de afloop van een zelfevaluatie zich als het ware voorspellen. Als de beslissing om een zelfevaluatie uit te voeren enkel genomen wordt door de schoolleiding, of als de zelfevaluatie van overheidswege verplicht is, kan dit bij de rest van het korps voor een gevoel zorgen van 'u vraagt en wij draaien'. Dat kan resulteren in onverschilligheid, en het gevaar voor frustraties is dan niet denkbeeldig. Nogal wat personeelsleden zouden initiatieven inzake zelfevaluatie als bedreigend aanvoelen omdat er een te sterke sturing is door de directie, omdat men vreest voor negatieve persoonsgebonden vaststellingen of omwille van de onduidelijkheid over het gebruik (misbruik) van de zelfevaluatieresultaten.

De betrokkenheid van leerkrachten bij zelfevaluaties beperkt zich nog te vaak tot de gegevensverzameling als dusdanig. Het schoolteam neemt met andere woorden vaak wel deel aan de bevraging, maar niet aan de besluitvorming. Participatie bij de besluitvorming is minder vanzelfsprekend, zowel vanuit het standpunt van de schoolleiding (want leerkrachten hebben geen zicht op het geheel) als vanuit het standpunt van de leerkrachten (het kost te veel tijd en energie). Toch wordt precies het gebrek aan participatieve besluitvorming tijdens het zelfevaluatieproces nogal eens als een belangrijk aandachtspunt naar voren geschoven. Deelname aan en zeggingskracht tijdens het vorm geven aan de zelfevaluatie zijn cruciaal om tot betrokkenheid te komen. Op die manier kan bewaakt worden dat de zelfevaluaties wel dicht genoeg bij de praktijk van de leerkrachten

aanleunen. Pas als de resultaten herkenbaar zijn, zal de actiebereidheid bij teamleden groot genoeg zijn. Als leerkrachten het gevoel hebben dat er echt naar hun mening geluisterd wordt, is de bereidheid groter om zowel in de zelfevaluatie als in de remediëring van de werkpunten te investeren.

Een schoolleider zegt hierover: *'Ik denk dat dergelijke dingen op een participatieve manier tot stand moeten komen. Dat ook iedereen heel goed moet weten wat de bedoeling is van die zelfevaluatie. Anders riskeer je dat er achterdocht ontstaat. Als mensen niet weten waar iets naartoe gaat, dan ontstaan er weerstanden en dan ga je dus de grootste moeite hebben om die zelfevaluatie te doen lukken en om met die resultaten iets te kunnen doen.'*

Om succesvol vorm te kunnen geven aan zelfevaluatie, heb je dus baat bij een schoolcultuur waarin teamleden de kans krijgen en bereid zijn om aan beleidsprocessen te participeren. Alvorens grootschalige zelfevaluaties op te zetten, stel je je dan ook best de vraag of dit in voldoende mate het geval is – tenminste, voor de beleidsdomeinen waarop de zelfevaluatie zich zal richten. Er zijn bepaalde beleidsdomeinen (administratief of financieel) waarbij een leerkrachtenteam aanvaardt dat de directeur individueel beslist. Maar uiteraard zijn er ook heel wat domeinen en situaties waarbij (een deel van) het team niet aanvaardt dat de schoolleiding autonoom optreedt. Teamleden willen dan mee beslissen. Gedeeld leiderschap verbetert in dat geval de kwaliteit van de beslissing. Beslissingen die samen genomen worden, zijn vaak gemakkelijker uit te voeren en hebben meer slagkracht omdat de betrokkenheid van het team op het beleid groeit; leerkrachten gaan zich doelmatiger voelen en het team krijgt meer begrip voor de rol en moeilijkheden van de directeur. Toch zijn er ook nadelen aan verbonden. Daarbij denken we met name aan verhoogde werklast en tijdsinvestering, en de mogelijkheden van kritiek en conflict waaraan deze vorm van leiderschap zich blootstelt. Daarenboven werkt opgelegde (gedwongen) participatie meestal contraproductief. Het is dus moeilijk om te spreken van één algemeen geldende leiderschapsstijl die te allen tijde de meest effectieve is. Het criterium om bij de start van de zelfevaluatie een en ander aan af te toetsen, kan dan ook enkel in eerder abstracte formuleringen verwoord worden: dragen de leiderschapsstijl en besluitvormingsprocessen in onze school bij tot de nodige betrokkenheid van medewerkers bij de hele zelfevaluatieopzet in het bijzonder en bij het schoolbeleid in het algemeen?

Oriënterende vragen bij het reflecteren over de betrokkenheid bij de zelfevaluatie zijn:

- Kan de zelfevaluatie rekenen op een voldoende groot draagvlak?
- Kunnen wij vermijden dat teamleden de zelfevaluatie als een verplicht administratief iets beschouwen?
- Slagen wij erin om betrokkenen een stem te geven in de zelfevaluatie?
- Hebben teamleden voldoende het gevoel dat er naar hun mening over deze zelfevaluatie geluisterd wordt?
- Hebben wij voldoende de gewoonte om problemen in team aan te pakken?

1.4 Middelen: de balans tussen mogelijkheden en verwachtingen

Zelfevaluaties zijn tijdrovend en vergen de inzet van specifieke middelen. Die middelen zijn evenwel niet altijd ter beschikking, of ze worden niet ter beschikking gesteld. Het gebeurt dat schoolleiders met de beste intenties aan een zelfevaluatieproces beginnen, maar gaandeweg vaststellen dat ze onvoldoende tijd hebben om te investeren in dat proces. Dat kan te wijten zijn aan onvoorziene omstandigheden die het verloop van een zelfevaluatie bemoeilijken. Maar vaak heeft men het gevoel dat het niet prioritair is. Men geeft aan eraan te werken als de kans zich voordoet. De druk op beleidsmakers in scholen maakt dat de opvolging van het gebeuren naar de achtergrond verdwijnt. Het gebrek aan tijd leidt dan nogal eens tot een gebrek aan prioriteit (en vice versa). Schoolleiders geven herhaaldelijk aan dat ze naar hun aanvoelen over te weinig tijd beschikken om het zelfevaluatieproces optimaal te kunnen opvolgen. Ook teamleden stellen dit vast.

Een schoolleider zegt hierover: 'Eerlijk gezegd, op dit moment, (zucht) weten wij, … dan praat ik dus vanuit de directie hè, weten wij niet meer waar we aan moeten beginnen. En ik vrees dat wij dus ook niet gaan weten van, kunnen wij dit nog opvangen of niet? Op dit moment is het iets van … alle hens aan dek om de rest draaiende te houden, en dan in juli, gaan wij nog bekijken, als iedereen hier weg is, van, en hoe gaat het hier nu verder hè, *met die zelfevaluatie.'*
Een leerkracht zegt hierover: 'De directeur heeft te veel werk eigenlijk om zich daarop te concentreren. Hij zou er eigenlijk meer tijd voor maken. De tijd ontbreekt. Dus hij is nu volop bezig met dit onder andere. Hij is met te veel zaken bezig en heeft te weinig tijd, hè.'

Heel wat scholen hebben naar eigen zeggen te weinig tijd om het zelfevaluatieproces zorgvuldig op te volgen. Het belang van coördinatie en opvolging moet echter voldoende worden benadrukt. De vraag voor veel scholen is dan ook hoe er voldoende tijd kan worden voorzien voor personeelsleden die een zelfevaluatie coördineren. Omdat dergelijke taken vaak bovenop een bestaand takenpakket terechtkomen, wordt een en ander nogal eens op de lange baan geschoven en houden veel teamleden de boot af. Uit angst voor de planlast die met zelfevaluaties gepaard gaat, zijn potentiële kandidaten vaak zeer terughoudend om zich te engageren. Een noemenswaardig extra aan (financiële) middelen is nodig om aan de verwachtingen inzake zelfevaluatie te voldoen. Zonder deze middelen is er vaak te weinig tijd beschikbaar en zijn er verhoudingsgewijs te veel administratieve of logistieke beslommeringen om de voordelen van zelfevaluaties aan den lijve te kunnen ondervinden. De uitdaging voor scholen bestaat er dus in om de beschikbare middelen voldoende flexibel te besteden. Dat betekent bijvoorbeeld dat zelfevaluaties op het meest rendabele moment uitgevoerd worden. Helaas zijn er beperkingen aan het flexibel omspringen met de beschikbare tijd. Een lerarenopdracht bestaat nog steeds uit een lesopdracht waarop de leerkracht wordt afgerekend. Leerkrachten zijn in de eerste plaats dan ook (terecht) begaan met de eigen kerntaken, en zijn vaak minder geïnteresseerd in activiteiten op schoolniveau. Toch wordt er ook steeds meer een beroep gedaan op de ruimere vaardigheden van de leraar als teamlid. Het probleem is dat de aandacht voor deze nieuwe uitdagingen ten koste kan gaan van de kwaliteit van de oorspronkelijke kerntaak. Bovendien maakt het huidige systeem het moeilijk om zelfevaluatie-activiteiten op een goede manier in te plannen. Vandaar de wenselijkheid om te streven naar een schoolopdracht waarbinnen de mogelijkheid en de tijd geschapen wordt om zich vrij te maken voor en deskundig te worden in meer team- en schoolgebonden inhouden en competenties zoals reflectie en zelfevaluatie. Wij pleiten ervoor om van overleg, samenwerking en reflectie een structureel onderdeel van de opdracht van leerkrachten te maken. Dat creëert de ruimte om het belang van andere leerkrachtenactiviteiten naar waarde te schatten.

Scholen hebben en/of gebruiken weinig moderne instrumenten om een kwaliteitszorgbeleid te voeren (zoals systematische reflecties, de aanwezigheid van een kwaliteitszorgcoördinator, ontwikkelingsgerichte doorlichtingen, collegiale visitaties en mogelijkheden tot onderzoek). Het ontwikkelen van een middenkader wordt wel door veel scholen terecht als een belangrijke beleidskeuze naar voren geschoven. Doorgaans gebeurt dit door mensen deels of volledig vrij te stellen van een lesopdracht. Ongeacht de voordelen van een dergelijke aanpak, willen we benadrukken dat men best bewaakt dat deze keuze niet tot een nieuwe hiërarchie in scholen leidt. We stellen in sommige scholen immers een contrast vast tussen enerzijds de beleidsmakers (schoolleiding en middenkader) die overtuigd en soms doordrongen zijn van recente benaderingen van schoolbeleid, die het jargon spreken en die de lijnen uitzetten, en anderzijds de teamleden waarvoor dit niet opgaat.
Wanneer scholen niet de nodige middelen (kunnen) vrijmaken voor het uitvoeren van zelfevaluatie, is het van cruciaal belang dat de verwachtingen bijgesteld worden. Wanneer je je ervan bewust bent dat er slechts in beperkte mate tijd en middelen geïnvesteerd zullen worden, ga je van in het begin best uit van een bescheiden en realistische aanpak. Wanneer je een zelfevaluatie groots wilt opzetten, dan kun je niet verwachten dat dit zonder de inzet van bijkomende middelen kan gebeuren. Het komt er dus op aan de mogelijkheden en verwachtingen in balans te brengen.

Oriënterende vragen bij het reflecteren over de beschikbaarheid van middelen bij een zelfevaluatie zijn:

- Is het realistisch om te verwachten dat medewerkers deze zelfevaluatie boven op hun normale takenpakket realiseren?
- Vinden wij deze zelfevaluatie voldoende belangrijk om er een coördinator voor aan te stellen?
- Investeren we voldoende in de zelfevaluatie om onze verwachtingen waar te kunnen maken?
- Zijn onze verwachtingen in balans met de inzetbare middelen?
- Kunnen wij leerkrachten zo nodig op geschikte momenten lesvrij maken om mee te werken aan deze zelfevaluatie?

1.5 Actieplan: het belang van een (ruimer) kader

De laatste vraag die scholen zichzelf kunnen stellen bij de start van een zelfevaluatie, heeft betrekking op de mate waarin er sprake is van een uitgewerkt kader waarbinnen de zelfevaluatie kan plaatsvinden. Dat kader verwijst zowel naar kwaliteitszorg in het algemeen, als naar de zelfevaluatie die men wil opzetten in het bijzonder.

1.5.1 Een ruim kader: zelfevaluatie als onderdeel van het kwaliteitszorgsysteem

In ruime zin gaat het erom of de geplande zelfevaluatie geïntegreerd is in andere (kwaliteitszorg) activiteiten die in de school lopen. Dat vereist een operationeel en doordacht kwaliteitszorgsysteem waarvan de zelfevaluatie deel uitmaakt. Er wordt vaak gewezen op het belang van een overstijgend kwaliteitsstappenplan waarin men de zelfevaluatie kan situeren. In dat plan kunnen de beleidslijnen, de procedures, de strategieën, de planning en dergelijke vastgelegd worden. Exemplarisch wordt verwezen naar de mogelijkheden van een cyclisch verloop zoals we omschreven in de PDCA-cirkel.

Een inspectrice zegt hierover: 'Scholen zien zelfevaluatie vaak als: we gaan dat nu eens doen, en we hebben dit en dat al ingevuld, en dat is het resultaat. Dat ze dus stoppen bij dat resultaat. Dat ligt daar dan op papier en dat is het dan. Dus dan denken ze dat ze zelfevaluatie hebben gedaan. Vandaar het bedrog van de term dus denk ik. Het zou beter opvolging en voortgang of zoiets zijn, iets dat meer op de dynamiek wijst.'

Deze voorwaarde verwijst dus naar de voorwaarde omtrent het realiseren van systematiek in de beleidscyclus van scholen (zie deel 2). Wanneer dit onvoldoende gerealiseerd kan worden, houden scholen daar best rekening mee bij het plannen van een zelfevaluatie. Laat ons echter duidelijk zijn: dit realiseren is geen vanzelfsprekendheid. Dat heeft zowel te maken met de beleidscontext als met het functioneren van scholen zelf.

A De beleidscontext

We stelden reeds dat de overheidsverwachtingen ten aanzien van scholen om naar zelfevaluatie te evolueren, groeien. Dit lijkt momenteel echter niet gepaard te gaan met een transparant strategisch plan van de overheid. De communicatie over wat de overheid van scholen verwacht en wat scholen van de overheid mogen verwachten, is volgens scholen te onduidelijk. Wat zijn de doelen die de overheid met het gevoerde beleid nastreeft? Welke voorschriften inzake kwaliteitszorg in het algemeen en zelfevaluatie in het bijzonder dienen scholen te volgen? Op welke manier zal er toezicht worden gehouden op de activiteiten van scholen? Transparantie over deze aspecten is onontbeerlijk om scholen binnen een stabiele, duidelijke en veilige context vertrouwd te maken met het uitvoeren van zelfevaluatie. De overheid zou nog nadrukkelijker haar doelen en verwachtingen betreffende zelfevaluatie dienen uit te spreken. Scholen hebben deze duidelijkheid nodig om een actieplan op te stellen.

B Het functioneren van scholen

Toch is niet alleen de beleidscontext het bekijken waard. Scholen die binnen dezelfde beleidscontext functioneren, verschillen immers in sterke mate in hun realisaties inzake kwaliteitszorg. Sommige scholen wachten niet op overheidsregulering om hun beleid vorm te geven en nemen initiatieven om kwaliteitszorg naar hun eigen ideaalbeeld in te vullen. Zij nemen geen afwachtende houding aan, maar stellen zelf een plan op waarin wordt omschreven welke zelfevaluatieactiviteiten zij wensen vorm te geven. Zij beginnen met zelfevaluatie, maar niet zonder dat daar eerst strategisch over nagedacht werd. Het plan behelst dan onder meer de rol die men voor zelfevaluatie weggelegd ziet, nu en in de toekomst, het vooropstellen van prioriteiten en een idee van hoe de huidige zelfevaluatie zich verhoudt tot andere lopende kwaliteitszorginitiatieven en toekomstige zelfevaluaties. In deze scholen staat zelfevaluatie niet los staat van de rest van de schoolwerking. De linken worden in het actieplan geëxpliciteerd. Deze scholen weten dat zij prioriteiten moeten bepalen, maar zijn zich ervan bewust dat ze niet alles tegelijk kunnen aanpakken.

Het belang van een actieplan heeft ten slotte ook betrekking op de vraag of de school werkelijk het meest gebaat is bij het uitvoeren van een zelfevaluatie. De school stelt in het actieplan immers voorop hoe ze denkt vooruitgang te boeken met het uitvoeren van de zelfevaluatie. We merken echter dat scholen soms gegevens verzamelen terwijl ze reeds beschikken over een rijkdom aan bronnen om hun beleid te informeren. Aan de zelfevaluatie gaat dan geen ruimere reflectie, noch

strategisch denken of een stappenplan vooraf. Zelfevaluatie kan dan (tijdelijk) een overbodige stap zijn die scholen ervan weerhoudt om daadwerkelijk beleid te voeren. Het levert in het beste geval enkel informatie op die bevestigt wat eerder al in kaart was gebracht. Een actieplan geeft hierop antwoorden; het geeft aan waarom de zelfevaluatie op dit moment voor deze school een verantwoorde keuze is. Een actieplan kan dus ook betekenen dat men duidelijk aangeeft waarom men in een bepaalde context op een bepaalde moment ervoor kiest om (nog) geen zelfevaluatie uit te voeren.

1.5.2 Een kader voor het verloop van de zelfevaluatie als dusdanig

Het actieplan richt zich echter niet alleen op de rol van de zelfevaluatie in het ruimere kwaliteitszorgsysteem. Er is best ook sprake van een meer specifiek plan dat focust op de zelfevaluatie als dusdanig (met o.a. aandacht voor voorbereiding, communicatie, doelstellingen, procedures, verloop, gegevensverwerking en gebruik van de resultaten). De doelen worden bijvoorbeeld vaak niet doelbewust 'op papier gezet'. Dat leidt tot onduidelijkheid en onzekerheid. Zelfevaluaties worden mede daardoor als eenmalige en losstaande initiatieven ervaren. Eenmaal aan het lopen, dreigt men daardoor dan weer stil te vallen. Vandaar dat we spreken van een valse start. In wezen komt het erop aan dat de werkzaamheden in het kader van de zelfevaluatie zorgvuldig gepland en gecoördineerd worden. De procedures en verantwoordelijkheden worden bij voorkeur (voldoende) formeel vastgelegd om continuïteit en stabiliteit te verzekeren. Deelnemers aan een zelfevaluatie behoren hun eigen plaats en verantwoordelijkheden in het zelfevaluatiegebeuren goed te kennen. Pas als de verschillende stappen in het zelfevaluatieproces vooraf worden vastgelegd, kunnen ze transparant en hanteerbaar gemaakt worden. Wanneer er geen passend actieplan is, kunnen zelfevaluaties op het eerste zicht wel goed van start gaan, maar dreigt een en ander later in het proces stil te vallen.

Oriënterende vragen bij het reflecteren over de beschikbaarheid van een passend actieplan zijn:

- (Hoe) sluit deze zelfevaluatie aan bij andere kwaliteitszorgactiviteiten in onze school?
- Hebben wij garanties dat de bevindingen van deze zelfevaluatie in het beleid kunnen worden opgenomen?
- (Op welke manier) is deze zelfevaluatie een onderdeel van een groter geheel?
- Hebben wij een duidelijk zicht op de verschillende stappen in het zelfevaluatieproces?
- Zijn wij in staat om de zelfevaluatie naar behoren te plannen en te coördineren?

2 Hoe deze sleutelelementen te gebruiken?

Voor heel wat scholen is het uitvoeren van zelfevaluaties een activiteit die als een vernieuwing kan worden beschouwd. In dat geval doe je er goed aan na te gaan of de bovenstaande sleutelelementen in voldoende mate gerealiseerd zijn. Naarmate ze meer gerealiseerd zijn, neemt de kans op een succesvolle zelfevaluatie immers toe. Betekent dit dan dat je best afziet van zelfevaluatie wanneer de kenmerken niet of slechts in beperkte mate gerealiseerd zijn? Dat is moeilijk te zeggen. Wanneer er ernstige problemen aan het licht komen, doet een school er wellicht goed aan om eerst die tekorten te werken. 'Maar hoe dan wel?' zou je hier tegen in kunnen brengen. Of: 'Hoe kunnen wij zelfevaluatie op een doorleefde manier in ons beleid integreren als wij niet eerst de kans hebben onze handen er aan vuil te maken?' Dergelijke reacties snijden hout. Om aan mogelijke tekorten te werken, doe je wellicht ook een beroep op vormen van zelfevaluatie. Een school heeft met andere woorden zelfevaluaties nodig om beter aan de genoemde sleutelelementen te kunnen voldoen. Werken aan zelfevaluatie kan dus maar door middel van zelfevaluatie. Zelfevaluatie is zowel de weg als het doel. Dat betekent dat zelfevaluatie ook aan de orde kan zijn wanneer niet aan de sleutelelementen wordt voldaan. Voorzichtigheid is dan wel geboden. Je kiest best voor veilige thema's waarvoor er bij teamleden behoefte tot reflectie bestaat. Het gaat dan bij voorkeur om kleinschalige projecten met een ruim tijdspad. Gegevensverzamelingen sluiten best aan bij de vaardigheden waarover je reeds beschikt of die je je op eenvoudige manier eigen kan maken. Het is verder aangewezen je in dat geval goed te laten ondersteunen en veel aandacht te besteden aan de voorbereiding. Denk daarbij aan een duidelijke doelbepaling, sensibilisering en het informeren van het team.

DEEL 4

Vorm geven aan zelfevaluatie

Het komende deel in vogelvlucht

In dit deel richten we ons op het vorm geven aan de eigenlijke zelfevaluatie, met name op het verloop van de zelfevaluatie en de gegevensverzameling. Dit deel bevat een reeks aandachtspunten die best in rekening gebracht worden. In het presenteren van deze aandachtspunten worden twee complementaire benaderingen gebruikt: deze van 'zelfevaluatie als beleidsdaad' en van 'zelfevaluatie als onderzoeksdaad'. We willen daarmee benadrukken dat men bij het vorm geven aan een zelfevaluatie twee invalshoeken moet combineren: deze van een beleidsmaker en deze van een onderzoeker. Beide invalshoeken worden in aparte paragrafen uitgewerkt. Beide paragrafen bevatten informatie over principes bij het werken aan succesvolle zelfevaluaties. Zoals zal blijken, doorkuisen deze principes de verschillende fasen van een zelfevaluatie. Om die reden hanteren we hier geen chronologische benadering van de zelfevaluatie.

'De uitdaging is niet om de ideale situatie te beschrijven, wel om ze vorm te geven.'

1 Zelfevaluatie als beleidsdaad

Vorm geven aan een zelfevaluatie betekent dat je werk maakt van een gepast kader waarbinnen de zelfevaluatie kan plaatsvinden en dat de zelfevaluatie op een gepaste manier opgezet wordt. Herhaaldelijk zullen daarbij cultuur- en organisatiegerelateerde aspecten de kop opsteken. Om die reden staan we eerst even stil bij de begrippen 'cultuur' en 'organisatie'. Inzicht in deze begrippen is nodig om in een volgende paragraaf de invalshoek 'zelfevaluatie als beleidsdaad' verder vorm te geven.

1.1 De rol van cultuur- en organisatiekenmerken bij het vorm geven aan zelfevaluaties

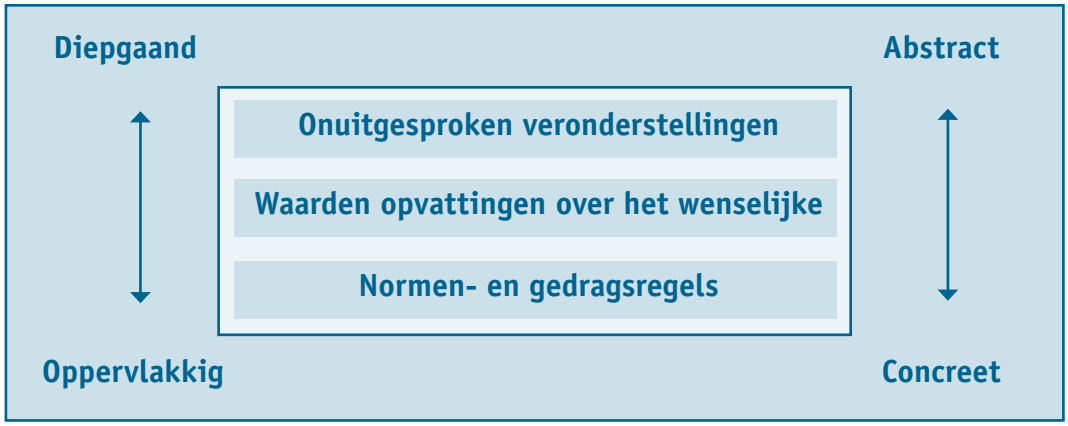
Een school is net als vele andere sociale organisaties - of misschien wel als dé organisatie bij uitstek - een systeem van sociale interactie. Ze wordt gekenmerkt door een complex netwerk van sociale relaties die vorm krijgen in een specifieke cultuur en gestroomlijnd worden door een eigen organisatorische invulling. Om het gedrag van leerlingen, leerkrachten, schoolleiding, ouders en anderen in scholen te begrijpen, kunnen we niet voorbij aan de essentiële bouwstenen[1] van de organisatie waarin dat gedrag zich manifesteert, met name de cultuur en de organisatie van de school. Bij het opzetten van een zelfevaluatie komt het er op aan goed aan te sluiten bij de eigenheid van de eigen school, zowel op cultureel als op organisatorisch vlak.

1.1.1 Relevante schoolcultuurkenmerken

Schoolcultuur omschrijven we als het geheel van gedeelde betekenisgeving tussen alle deelnemers aan het schoolgebeuren. Dat geheel houdt de school tezamen en geeft haar een eigen identiteit. Het creëert verbondenheid. Dat is ook zo bij het uitvoeren van een zelfevaluatie. Het geheel van gedeelde betekenisgeving situeert zich op verschillende niveaus: namelijk op het niveau van

1 Gebaseerd op: (1) Hoy, W., & Miskel, C. (2001). *Educational Administration: Theory, Research and Practice*. Boston: McGraw-Hill. (2) Hoeksema, K., & van der Werf, S. (2002). *Sociologie voor de praktijk*. Bussum: Coutinho Muiderberg.

gedeelde normen, waarden en onuitgesproken veronderstellingen. Het onderscheid naar niveaus berust op een continuüm, lopende van diepgaand en abstract naar oppervlakkig en concreet (zie Figuur 1).



Figuur 1: De bouwstenen van cultuur

- De eerste bouwsteen van een schoolcultuur wordt gevormd door **onuitgesproken veronderstellingen**. Dit zijn de meest diepgaande en abstracte aspecten van een schoolcultuur. Het gaat om een patroon van gaandeweg ontdekte en ontwikkelde veronderstellingen die geacht worden de goede werking van de school te garanderen. Het zijn veronderstellingen die vroeger reeds hun dienst bewezen hebben, die aan nieuwe leden van de school aangeleerd worden en ondertussen als vanzelfsprekend ervaren worden. Voorbeelden van dergelijke onuitgesproken assumpties kunnen zijn: elke collega verdient een stem te hebben in het beleid, de relaties tussen leerkrachten zijn best individualistisch, conflicten en discussies zijn noodzakelijk om tot kennisontwikkeling te komen, gezamenlijke reflectie leidt tot ontwikkeling (eerder dan verantwoording).
- **Waarden** zijn opvattingen over wat men wenselijk vindt. Het zijn de met anderen gedeelde ideeën over wat goed is en daardoor nastrevenswaardig. Het gaat om gedeelde principes, overeengekomen idealen en een gemeenschappelijke levenshouding. Voorbeelden van waarden zijn: openheid, zelfredzaamheid, vertrouwen, samenwerking, respect, eerlijkheid en betrouwbaarheid. Betrouwbaarheid betekent bijvoorbeeld dat verplichtingen worden nagekomen en dat iedereen zich aan afspraken houdt. Waarden kunnen groepsgebonden zijn en worden vaak onbewust aangereikt. Ze veranderen niet zo makkelijk. Bij het vorm geven aan zelfevaluatie ga je daarom best goed na in welke mate het gedachtegoed achter de zelfevaluatie in overeenstemming is met de heersende waarden in de school.
- **Normen** zijn verwachtingen en regels die voorschrijven hoe iemand zich in een bepaalde context behoort te gedragen. Voorbeelden zijn: wees collegiaal, werk mee in een (zelfevaluatie) werkgroep als men je dat vraagt, los problemen in je eigen klas zelf op, spreek je overste niet tegen of zorg voor een eigen inbreng in het schoolbeleid. Hoewel ze eveneens onzichtbaar zijn, zijn ze veel concreter dan waarden en onuitgesproken assumpties. Normen worden vaak omschreven als de concretisering van een waarde. Ze zijn een maatstaf en een richtlijn voor het beoordelen van het gedrag in een bepaalde situatie, en vormen concrete gedragsregels die aangeven wat in een bepaalde situatie – zoals het uitvoeren van een zelfevaluatie - verwacht wordt.

Inzicht in deze aspecten van cultuur helpt ons begrijpen waarom zelfevaluatie in de eigen school op een bepaalde manier onthaald wordt. Verderop gaan we na welke invulling van de schoolcultuur bijdraagt tot succesvolle zelfevaluatie.

1.1.2 Relevante schoolorganisatiekenmerken

De taken die men tijdens een zelfevaluatie moet uitvoeren, vragen om een gepaste organisatie. Het concept 'organisatie' omvat zowel het geheel van posities, verantwoordelijkheden en relaties als de wijze waarop deze op elkaar afgestemd worden. Het geheel van taken en verantwoordelijkheden die onderscheiden worden en door iemand (moeten) worden opgenomen, noemen we de *positionele organisatie*. De manier waarop de uit te voeren taken worden gecoördineerd (of net niet in weinig succesvolle zelfevaluaties), noemen we de *procedurele organisatie*[2]. De combinatie van beide is bepalend voor het verloop van zelfevaluaties.

- De **positionele organisatie** is het geheel van taken en verantwoordelijkheden die onderscheiden worden. De taken die tijdens een zelfevaluatie expliciet vooropgesteld worden, variëren per school. Het gaat er hier niet om *hoe* de taken en verantwoordelijkheden concreet geregeld zijn, enkel de vraag *of* in de school posities zijn opgenomen die zich ermee bezighouden, is van tel. Heeft de school iemand die als contactpersoon voor de ouders fungeert, een vertrouwenspersoon, een ombudsman voor leerlingen, iemand die het kwaliteitszorgbeleid coördineert? De aanwezigheid van personen die dergelijke posities opnemen, kan een impact hebben op de manier waarop zelfevaluaties vorm gegeven worden. Denk daarbij aan de aanwezigheid van een middenkader of van een bestaande werkgroep die de zelfevaluatie kan coördineren. In de context van zelfevaluatie gaat het bijvoorbeeld over posities die zich richten op communicatie, coördinatie, gegevensverwerking, rapportage en dergelijke.
- Het bestaan van posities is echter onvoldoende om tot kwaliteitsvolle zelfevaluaties te komen. De aanwezigheid van een coördinator (of coördinerende groep) mag dan wel noodzakelijk zijn om tot een goed zelfevaluatieverloop te komen, zolang die coördinator niet naar behoren functioneert, zal van zelfevaluatie niet veel in huis komen. Vandaar de aandacht voor de **procedurele organisatie** doorheen het zelfevaluatieproces. De procedurele organisatie van een zelfevaluatie kan aan de hand van een aantal dimensies worden beschreven[3]. Het gaat dus om kenmerken waaraan een zelfevaluatieproces in meer of mindere mate kan voldoen.

Figuur 2: De dimensies binnen de procedurele organisatie

2 Deze terminologie wordt gebruikt in overeenstemming met Bennet et al. (2003), die spreekt over een fysieke structuur, een positionele structuur en een procedurele structuur. De referentie luidt: Bennet, N., Crawford, M., & Cartwright, M. (2003). *Effective Educational Leadership*. Londen: Paul Chapman Publishing.

3 Gebaseerd op: Stijnen, P. (1993). *Transformatie van schoolorganisaties*. Alphen aan den Rijn: Samsom.

We lichten de dimensies kort toe: Bij *centralisatie* gaat het om de mate waarin aspecten van de zelfevaluatie vorm worden gegeven vanuit één punt, één plaats in de organisatie (meestal de schoolleider) dan wel vanuit de brede basis van de organisatie. De term *standaardisatie* heeft betrekking op het op een uniforme manier uitvoeren van werkzaamheden. Denk daarbij aan de vraag of er met een gestandaardiseerde vragenlijst dan wel met informele open interviews gewerkt wordt, of aan de vraag of de zelfevaluatietaken op dezelfde manier verdeeld zullen worden als bij een vorig zelfevaluatie-initiatief. *Formalisatie* heeft betrekking op de mate waarin gedragsvoorschriften, bevoegdheden en procedures duidelijk (of zelfs schriftelijk) zijn vastgelegd. *Specialisatie* heeft te maken met de differentiatie in functies en taken in de organisatie. Wanneer taken binnen de zelfevaluatie duidelijk uitgesplitst worden naar inhoud of type taak en vervolgens door verschillende personen worden uitgevoerd, spreken we over een sterke mate van specialisatie. De *afhankelijkheidsdimensie* hangt daar gedeeltelijk mee samen, in die zin dat specialisatie binnen een organisatie vaak tot afhankelijkheid leidt. Diegenen die zich specialiseren in een bepaalde materie, maken anderen immers van hen afhankelijk. In de school met een sterk gespecialiseerde aanpak inzake kwaliteitszorg zullen de leerkrachten bijvoorbeeld afhankelijk zijn van de kwaliteitszorgcoördinator. De laatste dimensie ten slotte, *flexibiliteit*, geeft weer in hoeverre een school tijdens de zelfevaluatie flexibel is in haar opstelling, haar reacties, haar manier van aanpak en haar manier van omgaan met de realiteit.

Even stilstaan 1: De uitdading van het zoeken naar een passende balans

Welke situatie lijkt jou aangewezen om tot kwaliteitsvolle zelfevaluaties te komen? Sterk scoren op de verschillende dimensies of net niet? Of eventueel: op welke dimensies sterk en op welke zwak?

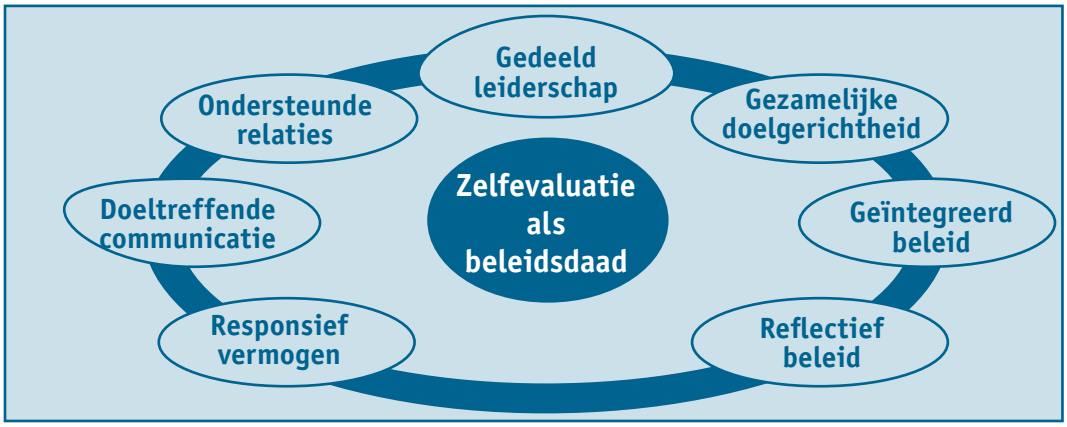
Ons inziens komt het er bij de verschillende procedurele dimensies op aan een geschikte balans te vinden op het sterk-zwakcontinuüm. Sterke centralisatie, standaardisatie, formalisatie, specialisatie en afhankelijkheid leiden doorgaans wel tot stabiliteit, duidelijkheid en eerlijkheid tijdens de zelfevaluatie. Bovendien weten de betrokkenen wat er van hen verwacht wordt en dat draagt ertoe bij dat hun activiteiten op elkaar afgestemd worden. Toch is een te sterke invulling van deze dimensies ook niet zonder problemen: te verwachten is bijvoorbeeld dat dit ten koste gaat van de flexibiliteit, dat de betrokkenen hun zelfevaluatietaak op een eerder passieve wijze uitvoeren, dat ze zich minder verantwoordelijk en aangesproken voelen. De school kan dan niet voluit gebruikmaken van haar kansen om beleid te voeren. Zwakke standaardisatie en formalisatie daarentegen creëren openheid, wat nieuwe ideeën en initiatieven aanmoedigt. Daar staat tegenover dat in dat geval besluiteloosheid, chaos en vrijblijvendheid weer op de loer te liggen. De uitdaging bij het vorm geven aan zelfevaluaties bestaat er dus in de invulling van de procedurele dimensie af te stemmen op bijvoorbeeld de specificiteit van de inhoud en de vorm van de zelfevaluatie en op de capaciteiten van teamleden in het uitvoeren van zelfevaluaties.

De kenmerken van de positionele en procedurele organisatie kunnen verklaren waarom sommige zelfevaluatiestrategieën in een bepaalde context wel of niet werken. Tijdens het vorm geven aan de zelfevaluatie beoogt men immers taken en verantwoordelijkheden op een overdachte wijze aan de juiste mensen toe te wijzen en de beschikbare middelen op de juiste plaats en tijd in te zetten. Eerder dan als een vaststaande, statische entiteit beschouwen we scholen daarbij als organische, dynamische organisaties. Dat betekent dat scholen de mogelijkheid hebben om hun organisatori-

sche aspecten voortdurend te ontwikkelen. We willen ten slotte ook nog benadrukken dat we bij het begrijpen van het verloop van zelfevaluaties ook niet voorbij kunnen aan de informele organisatie. Daarmee bedoelen we het geheel van interpersoonlijke relaties die zich spontaan vormen in elke organisatie. Scholen zijn immers niet alleen een complex geheel van gestructureerde en formele procedures, maar ook van ongestructureerde, onvoorspelbare en informele relaties en activiteiten. Dat geldt ook in de context van het uitvoeren van zelfevaluaties.

1.2 De zeven principes van 'zelfevaluatie als beleidsdaad'

Het gedachtegoed omtrent 'zelfevaluatie als beleidsdaad' concretiseren we aan de hand van zeven dragende principes. We spreken daarom ook van dragers van de 'zelfevaluatie als beleidsdaad'. Het uitgangspunt is dat een zelfevaluatieproces dat in sterke mate aan de principes tegemoetkomt, meer kans op succes heeft dan een zelfevaluatieproces waarvoor dit in mindere mate of niet geldt[4]. Figuur 3 visualiseert de dragende principes van het concept 'zelfevaluatie als beleidsdaad'.



Figuur 3: De dragende principes van 'zelfevaluatie als beleidsdaad

Samengevat komt het erop neer dat zelfevaluaties kwaliteitsvoller zullen verlopen naarmate er meer sprake is van de volgende principes.

Principe 1: het team is bereid om systematisch te reflecteren.
Principe 2: het team streeft naar gezamenlijke doelgerichtheid tijdens de zelfevaluatie.
Principe 3: het team streeft door middel van gedeeld leiderschap naar betrokkenheid tijdens de zelfevaluatie.
Principe 4: het team communiceert doeltreffend tijdens de zelfevaluatie.
Principe 5: het team streeft naar ondersteunende relaties en samenwerking tijdens de zelfevaluatie.
Principe 6: het team integreert de zelfevaluatie in het bestaande schoolbeleid.
Principe 7: het team is responsief ten aanzien van interne en externe verwachtingen omtrent de zelfevaluatie.

4 Empirische evidentie daarvoor is te vinden in: (1) 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. (2) Vanhoof, J. (2007). *Zelfevaluatie Binnenstebuiten. Een onderzoek naar het verloop en de kwaliteit van zelfevaluaties in scholen*. Mechelen: Wolters Plantyn

In de volgende paragrafen worden de verschillende principes van 'zelfevaluatie als beleidsdaad' toegelicht. Hoewel we de principes afzonderlijk presenteren, willen we benadrukken dat zij vaak niet volledig van elkaar te onderscheiden zijn. Een levensecht en gecompliceerd proces zoals het uitvoeren van een zelfevaluatie is een holistisch gebeuren. Een correct begrip ontstaat daarom pas wanneer men de verschillende principes als een geheel beschouwt. Het gebruik van deze principes berust dus niet zozeer op het afzonderlijk of achtereenvolgens verzekeren ervan. Het zijn eerder principes die men bij het vorm geven aan zelfevaluatieprocessen voortdurend in het achterhoofd moet houden.
Achtereenvolgens staan we stil bij reflectief vermogen, gezamenlijke doelgerichtheid, doeltreffende communicatie, ondersteunende relaties en samenwerking, gedeeld leiderschap, geïntegreerd beleid en responsief vermogen. Voor elk principe omschrijven we eerst waar het in essentie om gaat. Daarna presenteren we een aantal specifieke aandachtspunten bij het principe in kwestie. Daarmee willen we de lezer aanknopingspunten meegeven om het principe te realiseren. We eindigen telkens met een aantal concrete indicatoren van hoe de drager in kwestie zich manifesteert tijdens het zelfevaluatieproces.

1.2.1 Principe 1: het team is bereid om systematisch te reflecteren

Het reflectief vermogen van scholen is wellicht de meest cruciale factor om tot een kwaliteitsvolle zelfevaluatie te komen. Het uitvoeren van zelfevaluaties is als het ware een systematische vorm van reflectie op team- of schoolniveau. Wij aanzien reflectie daarom als een opstap naar en voorwaarde tot het gebruik van zelfevaluaties. Werken aan kwaliteitsvolle zelfevaluaties vergt dus in de eerste plaats een voldoende groot reflectief vermogen. Niet toevallig gaat het eerste principe daarom niet rechtstreeks over zelfevaluatie, maar over reflectie.

A Met een open blik afstand durven nemen

Om een zelfevaluatie tot een goed einde te brengen, is een bereidwilligheid om in het eigen handelen zowel positieve als negatieve elementen te ontdekken en te analyseren, essentieel. Dat vergt wat men noemt een 'open houding'. Teamleden met een open geest ervaren een wederzijdse kritische en constructieve ingesteldheid als een vanzelfsprekendheid. In een school met een sterk reflectief vermogen staan de leerkrachten en beleidsvoerders op regelmatige tijdstippen stil bij hun eigen verantwoordelijkheden en hoe zij deze invullen. Daartoe wordt op weloverwogen tijdstippen doelbewust afstand genomen van het dagdagelijkse handelen om met een open blik (voor andere werkwijzen) stil te staan en na te denken. Dat nadenken kan ruim opgevat worden: men vergelijkt, men onderzoekt, men analyseert en integreert, men toetst aan criteria maar ook aan eigen gevoelens, men brainstormt over mogelijke verbeteringen en men verantwoordt. Reflectie is dan ook zowel een actief, proactief, reactief als handelingsgericht proces[5]. Het gaat daarbij eerder om een ingesteldheid dan om een aaneenschakeling van een reeks activiteiten.

Zelfevaluaties leiden tot betere resultaten wanneer het stilstaan bij de eigen praktijk en het identificeren van verbeterpunten niet als bedreigend worden ervaren. De vaststelling is immers dat de kwaliteit van zelfevaluaties samenhangt met de mate waarin een schoolteam getuigt van een reflectieve praktijk. Dat is echter niet vanzelfsprekend. Teamleden voelen zich nogal eens bedreigd en onbehaaglijk bij een evaluatie. Reflecteren en - bij uitbreiding - het uitvoeren van zelfevaluaties

5 Bright, B. (1996). *Reflecting on 'reflective practice'*. In Studies in the education of adults, 28(2), pp. 162-184.

worden nog vaak als een plichtsoefening ervaren en niet als een noodzaak om het eigen functioneren te verbeteren. Aan het vorm geven aan een zelfevaluatie gaat om die reden best een reflectie op het eigen reflectief vermogen vooraf. De op te zetten zelfevaluatie wordt best op deze situatie afgestemd.

Even stilstaan 2: Reflecteren op het reflectief vermogen

Het onderstaande lijstje bevat een aantal dubbele vragen die de basis kunnen vormen voor een reflectie op de mate waarin er in de eigen school sprake is van reflectief vermogen. Ze zijn bedoeld om aspecten van het reflectief vermogen bespreekbaar te maken en om aandachtspunten bloot te leggen. Ze richten zich dan ook op verscheidene aspecten van reflecties.

- Welke voorbeelden van reflectie (door leerkrachten en/of schoolleiders) zijn op dit moment terug te vinden in jouw school? Hoe systematisch worden deze vormen uitgevoerd en in welke mate zijn ze ingeburgerd?
- Rond welke thema's wordt er momenteel gereflecteerd? Welke andere thema's lijken jou (ook) de moeite waard?
- Op welke manier worden teamleden in jouw school gestimuleerd om kritisch te reflecteren op hun eigen praktijk? Heeft dit effecten?
- Wat zijn de argumenten van teamleden voor en tegen het investeren in gezamenlijke reflectie? Ondersteun jij deze argumenten?
- Welke persoonlijke capaciteiten zijn volgens jou nodig om tot succesvolle reflectie te komen? Beschikt men in jouw school momenteel over de nodige competenties?
- In welke mate is er in jouw school sprake van een cultuur die het mogelijk maakt om open en eerlijk over de eigen problemen en fouten te spreken? Welke waarden en normen liggen aan de basis van die vaststelling?
- Welke schoolorganisatorische voorwaarden zouden volgens jou vervuld moeten zijn om tot reflectie te komen? Beantwoordt jouw school aan die voorwaarden?
- Op welke manier zou reflectie volgens jou idealiter vorm moeten krijgen in jouw school? Welke aanpassingen zijn nodig om dat ideaal te bereiken?

B Bewust zijn van verschillen binnen de school

Men mag niet uit het oog verliezen dat teamleden verschillen in hun houding ten aanzien van reflectie en zelfevaluatie. Intuïtief wordt daarbij vaak gedacht dat jonge teamleden een positievere houding zouden hebben dan ouderen. Dat is niet zo. Onderzoek naar de houding ten aanzien van zelfevaluatie leert dat leeftijd hier geen rol in speelt. Wat wel een rol speelt is de functie die men in de school bekleedt. Zo is de houding van schoolleiders ten aanzien van zelfevaluatie doorgaans (veel) positiever dan deze van leerkrachten. De positievere houding van schoolleiders blijkt ook uit de grotere verwachtingen die ze vooropstellen bij het uitvoeren van zelfevaluaties. Schoolleiders gaan er nogal eens ten onrechte van uit dat hun teamleden het met hen eens zijn over de mogelijkheden van een zelfevaluatie. Hun veronderstelling is dat teamleden het uitvoeren van een zelfevaluatie wel genegen zijn en het waarderen dat ze bij de gegevensverzameling betrokken worden. Vaak is dat echter een foutieve inschatting. Dat blijkt bijvoorbeeld uit de citaten van de volgende drie personen uit dezelfde school.

De schoolleider aan het woord: 'Euhm, ik denk dat mensen dat wel op prijs stellen dat ze de kans krijgen om eens om de zoveel jaar, om eens mee het beeld van de school te bepalen. En is dat zoals zij vinden dat de school zou moeten zijn? Ik denk dat dat wel goed is, dat mensen daar hun zeg eens over kunnen doen. Dus in die zin, dat ze ook niet tegen een zelfevaluatie zijn.'
Een leerkracht die deel uitmaakt van de werkgroep 'zelfevaluatie' aan het woord: '*Ik denk dat leerkrachten zoals ik ze ken, heel afwachtend, heel kritisch zullen reageren euhm* … ja, zo een beetje afstand nemen. Ze gaan zich negatief opstellen denk ik. Dus niet direct van enthousiast.'
Een leerkracht aan het woord: 'Leerkrachten hebben niet het gevoel dat ze daar zelf beter van worden, bijvoorbeeld, van het *uitvoeren van die zelfevaluatie. Nee, het is zoiets verplicht.*'

De coördinatoren van zelfevaluatieprocessen mogen niet uit het oog verliezen dat er bij leerkrachten doorgaans een sterke handelingsgerichtheid heerst. Voor hen staat het werken met hun leerlingen centraal. Activiteiten op schoolniveau vinden leerkrachten vaak maar waardevol wanneer deze een duidelijke impact hebben op de activiteiten die met de leerlingen gedaan worden. Voor fundamentele reflecties en ook zelfevaluaties op schoolniveau geldt dat volgens hen vaak nog onvoldoende. Zelfevaluaties kunnen best inhoudelijk inspelen op dit gegeven. Het komt erop aan thema's te kiezen waarvoor de bereidheid tot gezamenlijke reflectie voldoende gegarandeerd is.
Van een reflectiecultuur die zou bijdragen tot een positieve houding ten aanzien van zelfevaluatie, is er bij heel wat teamleden vooralsnog weinig of geen sprake. We mogen teamleden echter niet allemaal over dezelfde kam scheren. De houding van teamleden kan binnen een school immers sterk variëren. Het is niet zo dat een heel team pro, contra of onverschillig is. De houding ten aanzien van zelfevaluatie lijkt dus eerder een kenmerk van de afzonderlijke teamleden dan van de school als geheel. Dat illustreren we aan de hand van de uitspraken van twee teamleden uit eenzelfde school.

Een leerkracht aan het woord: 'Ik denk dat we dat doen, omdat dat moet. En dat we daar dan wel eerlijk in zijn. Alhoewel, ik denk dat of ge dat nuttig vindt of niet, dat dat heel persoonlijk is. Ik heb er nu echt geen idee van hoe het lerarenkorps daarover denkt. Ik denk dat er mensen zijn, die zeggen dat dat wel nuttig zal zijn. Maar dat er evengoed zijn die zeggen, dat is tijdverspilling en dat zal zo 50/50 zijn*, denk ik.*'
Een leerkracht uit diezelfde school aan het woord: '*Nee, nee. Dat leeft niet. Ze vinden dat niet belangrijk en ik denk dat ook bijna niemand echt gelooft dat er iets gaat veranderen. Denk ik. Het overgrote deel, hè. Als je zo het woord* 'zelfevaluatie' *laat vallen, dan is dat van pfff … Dan is dat zo van ja, dat iedereen de indruk heeft dat ze (de schoolleiding) dat doen omdat ze dat* … omdat dat goed staat en omdat ze dat moeten, allez ja, zo … ik denk dat daar niet veel belang aan gehecht wordt … de mensen zijn daar niet echt mee bezig.'

Opvallend is dat men uitspraken zoals de bovenstaande doorgaans doet over anderen. Leerkrachten geven zelf aan geen of weinig problemen te hebben met reflectie en het erkennen van eigen fouten. Het zijn namelijk de 'anderen' die daarmee worstelen. De schoolleiders 'verwijten' op dat punt bijvoorbeeld de leerkrachten, wat de leerkrachten de schoolleiders 'verwijten'. Er bestaan op dat punt duidelijk vooroordelen. Reflectie zou voornamelijk moeilijk liggen wanneer het gaat om reflectie in groep zoals dat bij zelfevaluaties op schoolniveau vaak het geval is. Voor reflectie op individueel niveau of reflectie tijdens persoonlijke informele contacten ligt dat anders. Dat heeft te maken met de gepercipieerde nood aan openheid en vertrouwen. Die is er doorgaans wel bij

bepaalde collega's of in bepaalde settings. Een zelfevaluatie op schoolniveau verruimt deze 'veilige' setting echter waardoor men afwachtend of zelfs afwijzend reageert.

C Hinderpalen wegwerken

De mate waarin er in een school sprake is van reflectief vermogen, wordt vooral bepaald door de verwachtingen en regels die voorschrijven hoe iemand geacht wordt zich te gedragen. We schreven hoger reeds dat er in scholen veelal een cultuur heerst van handelen en niet van reflecteren. Nog al te vaak worden stilstaan bij de eigen praktijk en het identificeren van verbeterpunten als bedreigend ervaren. Ook reflecteren over klasoverstijgend handelen en over het gevoerde beleid zijn geen vanzelfsprekendheden. Vaak liggen een aantal onuitgesproken assumpties hieraan ten gronde (bijvoorbeeld: 'het is ongepast om werkwijzen die al jaren hun dienst bewijzen, in vraag te stellen' of 'het is niet aan de leerkrachten om de schoolleiding alternatieven aan te reiken'). In een zelfevaluatiebevorderende cultuur is dat anders: daar wordt er op verschillende niveaus van de leden van het schoolteam verwacht dat ze blijk geven van een reflectieve praktijk. Een dergelijke cultuur nodigt uit tot een reflectieve benadering van het individuele handelen, van het handelen met collega's, van het handelen in team en het handelen als school.
Het komt er dus op aan een reflectiebevorderende cultuur na te streven. Daarbij is het in de eerste plaats van belang een aantal valkuilen die een dergelijke cultuur bemoeilijken, te vermijden. Volgende elementen zijn bijvoorbeeld mogelijke verklaringen voor de afwachtende houding van heel wat teamleden:

- Zelfevaluaties blijken door de bevraagde leerkrachten nog vaak als een vreemd iets te worden ervaren. Bovendien is dat gevoelen er niet alleen wanneer een zelfevaluatie voor de allereerste keer uitgevoerd wordt. Ook in scholen met zelfevaluatie-ervaring stellen we dit vast.

  Een leerkracht aan het woord: 'Wat ik gemerkt heb is, dat de zelfevaluatie, dit keer nog minder gezien wordt als iets dat van de leerkrachten is. Oké, die groep (de stuurgroep van de zelfevaluatie), ik denk dat die dat gevoel misschien nog wel hebben. Maar als je daar buiten gaat, dat mensen eerder zo iets hadden van: goh, nu moeten we daar nog voor naar school komen, na de uren. Om voor de directie weer een vragenlijst in te vullen.'

  Ook de perceptie van zelfevaluatie als 'bedreigend' draagt bij tot de eerder negatieve houding. Sommige respondenten vrezen dat ze door een zelfevaluatie te zeer persoonlijk verantwoordelijk zullen worden gehouden voor de aanpak en het resultaat van hun activiteiten.

  Een leerkracht aan het woord: 'Je zal toch nog een heel deel collega's hebben die eigenlijk dan hetzelfde zullen reageren als leerlingen. Allez ja, dat die het heel moeilijk hebben met zichzelf te evalueren. Die zoiets hebben van wat kan je daar nu mee aanvangen, wat ben je daar nu mee? Ze zien het nut er niet altijd van in ... Het is ook, ik denk dat het op zich niet zo vanzelfsprekend is om aan zelfevaluatie te doen. Mensen zouden de vaardigheden moeten hebben om het te doen. Maar is dat het geval?'

- Verder blijken ook praktische zaken de reflectie te bemoeilijken. Schoolleiders geven aan dat de dagelijkse beslommeringen geen tijd overlaten voor reflectie, niet bij henzelf, maar ook niet bij leerkrachten.
- De houding ten aanzien van zelfevaluatie wordt uiteraard ook bepaald door vroegere ervaringen met zelfevaluatie. Men geeft vaak aan dat zelfevaluaties in het verleden niet tot voldoende concrete veranderpunten leidden en daardoor door het team als een vorm van tijdverlies geïnterpreteerd worden. Kwaliteitsvolle zelfevaluaties dragen bij tot een positieve houding; niet kwaliteitsvolle zelfevaluaties dragen bij tot een negatieve houding. Het is belangrijk hierbij te vermelden dat de perceptie omtrent het al dan niet resulteren in actiepunten, sterk kan variëren. Een zelfevaluatie die voor de schoolleiding een aantal scherp afgelijnde aandachtspunten opleverde, kan door het leerkrachtenteam toch als een proces zonder resultaat herinnerd worden. Het uitvoeren van een zelfevaluatie draagt volgens de respondenten dus enkel bij tot een betere houding ten aanzien van zelfevaluatie wanneer men erin slaagt de resultaten van dit proces zichtbaar te maken voor het hele schoolteam.

D Omgaan met weerstanden en dwarsliggers

Hoe charismatisch een schoolleider of de voortrekkers van een zelfevaluatie ook mogen zijn, vaak zullen ze er niet in slagen om alle teamleden te overtuigen van de meerwaarde van het uitvoeren van zelfevaluaties. In elke school is er wel een percentage leerkrachten dat zal dwarsliggen en op die manier zelfevaluatieprocessen bemoeilijkt of zelfs onmogelijk maakt. Men doet er echter goed aan in de gaten te houden hoe groot - of vaak hoe klein - die groep is.

Even stilstaan 3: Omgaan met vernieuwingen

Niet alle teamleden reageren op dezelfde wijze op een zelfevaluatie. Op basis van hun reactie kunnen we zes groepen onderscheiden. Het loont de moeite om voor de eigen context even aan te geven hoe de verhouding tussen de verschillende groepen er uitziet.

Groepen van houdingen ten aanzien van zelfevaluatie	Aandeel bij zelfevaluatie in onze school
1. Vernieuwers	… %
2. Vroege adopters	… %
3. Vroege volgelingen	… %
4. Late volgelingen	… %
5. Talmers	… %
6. Dwarsliggers	… %
Totaal aantal leerkrachten	100 %

Zowel de vernieuwers als de vroege adopters stellen zich heel open op ten opzichte van veranderingen zoals het starten met een zelfevaluatie. Het verschil tussen beiden speelt zich af op het vlak van het nemen van initiatieven. Vernieuwers nemen in scholen de positie in van opiniemakers die op eigen initiatief pleiten voor het invoeren van zelfevaluaties. Vanuit hun netwerk van professionele relaties en het doornemen van vakliteratuur doen zij ideeën op die ze ook op de eigen school willen invoeren. Vroege adopters zijn ook sterk vernieuwingsgezind, maar zullen zelf zelden initiatieven aanleveren. Zij springen wel onmiddellijk op de kar van de vernieuwers en omdat ze (vaak) meer dan vernieuwers ingebed zijn in de lokale context, spelen ook zij een cruciale rol in veranderingsprocessen. De categorie van de vroege volgelingen zal veranderingen wel aanvaarden, maar pas na een lange denkperiode. Hun aanvaarding komt echter uit henzelf, dit in tegenstelling tot de late volgelingen, die eerder onder druk (van anderen) de zelfevaluatie accepteren en zich eigen maken. De talmers ten slotte, staan heel wantrouwig ten opzichte van het zelfevaluatieproces en iedereen die daarmee te maken heeft. Ze zullen - eventueel deels tegen hun zin - uiteindelijk wel meestappen in de zelfevaluatie. Naast deze vijf categorieën die de vernieuwing - in een verschillend tempo - toepassen, zijn er natuurlijk ook nog diegenen die de zelfevaluatie helemaal niet of enkel op papier toepassen. Dit zijn de dwarsliggers.

Hoe sterk de zelfevaluatie ook beargumenteerd, gedemonstreerd en gefaciliteerd wordt, het is een illusie te denken dat iedereen even geëngageerd in het verhaal zal meestappen. De verleiding is dan groot om (te) veel energie te investeren in deze talmers en dwarsliggers, met als gevolg dat het zelfevaluatieproces vertraagt of zelfs helemaal stil valt. Zonder te willen aangeven dat je moet berusten in de weerstand van tegenstanders (zij kunnen ook terechte bezwaren hebben en ook hun aanvaarding is wenselijk), willen we hier pleiten voor een focus op de actiebereidheid van zelfevaluatiegezinden. In veranderingsprocessen behoort de aandacht toegespitst te worden op de 80 à 90 % van het schoolteam dat wél mee wil stappen in het verhaal. *Besproei de planten, niet het onkruid*[6].

6 Dit citaat is de titel van een boek van de hand van Fletcher Peacock. Het is in 2002 uitgegeven bij uitgeverij Het Spectrum.

Het komt erop aan op zoek te gaan naar 'vernieuwers'; personen die zich het zelfevaluatiedenken snel eigen maken. Om de groep talmers en dwarsliggers zoveel mogelijk te beperken, is de aanpak van zelfevaluatieprocessen van groot belang. Eerder dan te reageren op weerstanden, is het zaak om weerstanden te vermijden. Innovatie vergt dus in de eerste plaats een preventieve aanpak. Concrete raadgevingen[7] zijn bijvoorbeeld om van bij de start gedeeld leiderschap aan de dag te leggen en om uitvoerig (en tijdig!) te informeren over de zelfevaluatie. Probeer ook de noodzaak of de verwachte meerwaarde van de zelfevaluatie bloot te leggen. Als reflectie kan leiden tot gezamenlijke problemen, zijn gezamenlijke veranderingen immers niet veraf.

De focus op de zelfevaluatiegezinden impliceert niet dat weerstanden niet ernstig te nemen zijn. Weerstanden ontwijken heeft een nog versterkend effect. Het komt erop aan weerstanden vast te stellen en te benoemen. Door er correct over te communiceren, kan blijken dat er begrip is voor tegenkrachten en dat er interesse is voor de argumenten die erachter schuilgaan. Vaak kunnen weerstanden omgebogen worden in positieve richting. Omgaan met weerstanden vergt daarom een participatieve aanpak, zowel preventief als curatief. Het is nooit te laat om talmers en dwarsliggers te engageren voor het vinden van oplossingen voor bestaande problemen. Dat geeft hen de kans om niet alleen te moeten reageren op wat ze niet willen, maar ook om duidelijk te maken wat ze wel willen. We willen ten slotte nog benadrukken dat 'niet alleen de piepende wieltjes vet mogen krijgen'. Ook weerstanden die minder manifest geuit worden, verdienen aandacht.

E Een checklist als aanknopingspunt

Om de stand van zaken met betrekking tot de verschillende dragers te beschrijven, eindigen we telkens met het presenteren van een checklist met een aantal relevante indicatoren. Dat zijn uitspraken over aspecten van het betreffende principe. Daarmee willen we de aandacht richten op relevante kenmerken van zelfevaluatieprocessen. Indicatoren geven aan hoe het principe zich concreet tijdens zelfevaluaties manifesteert. Wat 'reflectief vermogen' betreft, komen we bijvoorbeeld tot de volgende indicatoren.

Indicatoren voor reflectief vermogen tijdens de zelfevaluatie

- Wij hebben zicht op hoe schoolleiding en teamleden staan tegenover zelfevaluatie.
- De teamleden zijn bereid om kritisch naar hun eigen praktijk te kijken.
- Er is voldoende openheid en vertrouwen.
- De teamleden hebben een positieve houding ten aanzien van zelfevaluatie op schoolniveau.
- Wij weten hoe wij teamleden tijdens de zelfevaluatie tot zelfreflectie kunnen stimuleren.
- De teamleden aanzien het identificeren van verbeterpunten niet als bedreigend.
- De betrokkenen zijn voldoende vertrouwd met het verloop van zelfevaluaties.
- De teamleden zijn er (terecht) van overtuigd dat de zelfevaluatiegegevens niet oneigenlijk gebruikt zullen worden.
- De zelfevaluatie richt zich op thema's die door de teamleden niet als te bedreigend ervaren worden.

7 Voor een meer uitvoerige beschrijving over wat te doen en wat niet te doen bij het opzetten van innovaties, verwijzen we naar: Menten, H. (2004). *Managen van weerstanden in het onderwijs. Hoe weerbaar ben je als veranderaar tegen weerstanden? In Schoolleiding en begeleiding - Personeel en Organisatie*. Mechelen: Plantyn.

De kans op een kwaliteitsvolle zelfevaluatie neemt toe naarmate er tijdens de zelfevaluatie meer sprake is van reflectief vermogen. Dat maakt de bovenstaande indicatoren tot concrete voorspellers van het succes van een zelfevaluatie. Het principe omtrent 'reflectief vermogen' werd in het lijstje van principes van 'zelfevaluatie als beleidsdaad' eerst behandeld. Afhankelijk van de mate waarin dit principe gerealiseerd is, zullen de andere dragers immers anders ingevuld moeten worden. Denk maar aan de implicaties voor het vooropstellen van doelen voor de zelfevaluatie en voor het belang van het opzetten van een intensieve vorm van communicatie om teamleden indien nodig te sensibiliseren.

1.2.2 Principe 2: het team streeft naar gezamenlijke doelgerichtheid tijdens de zelfevaluatie

Een belangrijke conditie voor succesvolle zelfevaluatie is dat je het verloop van de zelfevaluatie met een duidelijk doel voor ogen vorm geeft. Een zelfevaluatieproces start daarom best met een grondige reflectie omtrent de vraag 'Waarom willen wij aan zelfevaluatie doen?' Een dergelijke reflectie kan bijdragen tot een heldere doelgerichtheid waardoor je precies weet waar je met de zelfevaluatie naartoe wilt. Zorgen voor doelgerichtheid, en met name gezamenlijke doelgerichtheid, is dus een belangrijk aandachtspunt.

A Streven naar doelgerichtheid

Bij de start van een zelfevaluatie is duidelijkheid nodig over de intenties die je bij de zelfevaluatie hebt. Starten met zelfevaluatie kan dus eigenlijk best door doelbewust en op een open manier na te gaan waar je wilt eindigen. Het is zelfs aangewezen om daar behoorlijk ver in te gaan. Een kwaliteitsvolle zelfevaluatie begint in die logica dan ook met een reflectie op hoe je de kwaliteit van de zelfevaluatie zult evalueren. De vraag is dan aan welke criteria het verloop en het resultaat van de zelfevaluatie zouden moeten voldoen om het geheel achteraf als kwaliteitsvol te bestempelen. Kortom: begin met het einde in gedachte. De doelen van de zelfevaluatie moeten duidelijk zijn en er mag geen sprake zijn van verborgen agenda's. Verborgen agenda's eisen in een later stadium hun tol.

Ook de vraag of een zelfevaluatie wel het geëigende middel is om de vooropgestelde doelen te bereiken, is hier aan de orde. Als je eenmaal een duidelijk zicht hebt op het na te streven doel, kan immers blijken dat het opstarten van een zelfevaluatie geheel overbodig is of onvoldoende zal bijdragen tot de vooropgestelde doelen. Dat is bijvoorbeeld nogal eens het geval bij scholen die tot prioriteiten voor hun beleid willen komen. Vaak weet men al welke de prioriteiten zouden moeten zijn, maar wil men bijkomende zekerheid verwerven. In dat geval moet men zich de vraag durven stellen of een zelfevaluatie niet alleen een bevestiging dreigt te geven van wat men al weet en de energie afleidt van reeds onderbouwde actiepunten.

B Inventariseren van mogelijke functies en verwachtingen

Bij het beantwoorden van de waarom-vraag stelden we vier functies voorop die je aan het uitvoeren van zelfevaluaties kunt toeschrijven. Deze zijn de spiegelfunctie, de beleidsvoorbereidende functie, de legitimatiefunctie en de transferfunctie. Deze functies kunnen uiteraard de verwachtingen ten aanzien van de zelfevaluatie helpen inventariseren. De verwachtingen worden in scholen echter vaak niet in termen van deze functies omschreven.

Even stilstaan 4: Verwachtingen ten aanzien van zelfevaluatie

Sta je zelf op het punt een zelfevaluatie uit te voeren? Hoe zou je dan in eigen woorden omschrijven wat je van deze zelfevaluatie verwacht? Herken je je in de volgende verwachtingen van andere schoolleiders en leerkrachten?

Schoolleiders en leerkrachten omschrijven de verwachtingen ten aanzien van zelfevaluatie bijvoorbeeld als volgt:

- *Komen tot actiepunten*. De verwachtingen gaan in de eerste plaats duidelijk in de richting van het komen tot actiepunten. Er wordt aangegeven dat een zelfevaluatie kwaliteitsvol is als er concrete acties volgen. Een schoolleider antwoordt het volgende op de vraag hoe hij als buitenstaander de kwaliteit van een zelfevaluatie zou beoordelen.

  Een schoolleider aan het woord: *'Goh, ik zou dan zeker wel eens gaan kijken … niet naar het blinkend verslag van die zelfevaluatie, maar naar het hetgeen dat er mee gebeurt. En je kan een bevraging doen, maar uiteindelijk doe je dat ook maar in functie van acties die dat er uit gaan volgen. Als die achterwege blijven, ja dan werpt dat toch wel wat ander licht op heel dat zelfevaluatieproces.*

  Ook teamleden benadrukken het belang van concrete actiepunten. Er moet iets met de resultaten gebeuren, dat is volgens hen cruciaal.

  Een secretariaatsmedewerker aan het woord: *'Er zou achteraf toch hier en daar een verandering moeten te zien zijn, want anders …* Het is al zo dikwijls gebeurd dat we in de school een evaluatie doen. Maar daar blijft het dan ook bij. Er worden weinig concrete punten uitgehaald en dat zou in dit geval niet mogen gebeuren – denk ik – anders zou dat weer een slag in het water zijn. *(…) Dus ik hoop dat er deze keer iets praktisch wordt besproken en dat de resultaten merkbaar zijn. Anders gaat men de mensen daar geen tweede keer warm voor kunnen maken. Dat is ook typisch, denk ik. Leerkrachten zijn heel kritisch, hé.'*

- *Het gesprek aangaan met het gehele team*. Schoolleiders zien in zelfevaluaties een instrument om een communicatieproces met de andere teamleden op gang te brengen. Een grote groep van het schoolteam zou immers niet spontaan uiting geven aan ontevredenheid of zou suggesties voor veranderingen niet aan de schoolleiding kenbaar maken. Men ziet zelfevaluatie dus ook als een proces dat mensen inspraak geeft en verwacht dat het een aanzet is om te werken aan gezamenlijke doelgerichtheid in de school.

  Een schoolleider aan het woord: *'Op zich krijgen wij wel voldoende feedback, vanuit het middenkader, vanuit het directieteam. Maar vanuit de leerkrachten daar krijg je weinig, allez weinig …* ze zullen wel eens zeggen dat loopt scheef of dat loopt scheef, maar de grote lijnen eigenlijk, krijg je daar niet van. Daar is een zelfevaluatie, denk ik, wel een nuttig instrument voor.'

- *Komen tot legitieme en gedragen beleidskeuzes*. Een zelfevaluatie geeft teamleden de kans om aan te geven hoe zij het schoolbeleid ervaren, wat zij belangrijk vinden en welke veranderingen

aangewezen lijken. Schoolleiders geven dan ook aan de resultaten van zelfevaluatie te gebruiken als een legitimatie voor acties of innovaties. Zulke verwachtingen bij de schoolleiding ontgaan ook de andere teamleden niet.

Een schoolleider aan het woord: *'Een zelfevaluatie, als directie, is ook wel in die zin iets krachtig, omdat ge kunt zeggen, het is wel iets wat jullie gevraagd hebben, hè. Wij zitten als directie hier niet zomaar te zeuren, pedagogische studiedag na pedagogische studiedag, over bijvoorbeeld vernieuwende werkvormen.'*

Een leerkracht aan het woord: *'Ik denk dat men van de directie uit ook wist dat er heel wat onderwijsvernieuwingen op komst waren. En ik denk dat men hier dus die boot niet wilde missen. En dat men dus ook ergens voor een stukje een medium heeft gezocht, denk ik, om dat zo druppelsgewijs in feite te laten doordringen.'*

- Aantonen welke *rol de verschillende teamleden* kunnen spelen in het schoolbeleid. Schoolleiders verwachten van een zelfevaluatie nogal eens dat die duidelijk maakt aan de leerkrachten dat ze zelf ook verantwoordelijkheid te dragen hebben in deontwikkeling van het schoolbeleid. De zelfevaluatie moet helpen verduidelijken dat men het initiatief tot verandering niet alleen bij anderen mag leggen. Zelfevaluatie wordt dus ook gezien als een instrument om teamleden op hun eigen verantwoordelijkheden te wijzen.

Een schoolleider aan het woord: *'Het gaat dus niet alleen om dingen die door de directie moeten gedaan worden, maar ook om 'wat kunnen wij als leerkracht daar in doen?' Dat is voor mij wel echt het voornaamste. Als dat zou zijn, dan zou ik heel content zijn. Niet gewoon aan de kant blijven staan, een lijstje invullen en aan de directie geven. Dat kan volgens mij niet de bedoeling zijn.'*

- *Oplossen van concrete problemen*. Een concreet probleem is bijvoorbeeld de vaststelling dat het secretariaat niet meer naar behoren functioneert omwille van persoonlijke spanningen. Van zelfevaluaties verwacht men dat ze informatie opleveren die kan bijdragen tot een oplossing. Realisme wat betreft het oplossen van diepgewortelde problemen via een zelfevaluatie is echter aan de orde. Zelfevaluatie kan een schakel zijn in de oplossing, maar is uiteraard niet de oplossing zelf.

Even stilstaan 5: Concrete verwachtingen bij de start van een zelfevaluatie

Om af te ronden geven we een overzicht van een aantal concrete verwachtingen (zie einde es-kader tabel 1). Het lijstje kan verhelderend werken wanneer je op het punt staat een zelfevaluatie vorm te geven. Indien het moeilijk blijkt een selectie te maken in de veelheid van verwachtingen, kan gebruik worden gemaakt van de twee meest rechtse kolommen van de tabel. Daarin kan aangegeven worden of de verwachting in kwestie 'belangrijk' en/of 'dringend' is. Verwachtingen die beide zijn, zijn het overwegen waard om mee verder te werken.

	Functie	
	Belangrijk	Dringend
Komen tot schoolgerelateerde verbeterpunten.		
Zicht krijgen op sterke en zwakke punten in het handelen van leerkrachten.		
Bijdragen tot een prettiger werkklimaat in de school.		
Zicht krijgen op sterke en zwakke punten in het handelen van de schoolleiding.		
Bijdragen tot een grotere betrokkenheid van leerkrachten op het schoolbeleid.		
Voorbereid zijn op een controle door de inspectie.		
Ontdekken waar in onze school good practices te vinden zijn.		
Teamleden inspraak geven in het schoolbeleid.		
In orde zijn met de voorschriften van de overheid.		
Komen tot klasgerelateerde verbeterpunten.		
Een concreet probleem oplossen.		
Het opsporen en delen van goede voorbeelden.		

Tabel 1: Concrete verwachtingen bij de start van een zelfevaluatie

C Tijd nemen om de doelen en verwachtingen te expliciteren

Zelfevaluaties staan in de huidige praktijk nogal eens los van de rest van de schoolwerking. De linken tussen beide worden te weinig geëxpliciteerd. Dat geldt bij uitbreiding ook voor de doelen van zelfevaluatie in het algemeen. De doelen worden vaak niet doelbewust 'op papier gezet'. Dat leidt tot onduidelijkheid en onzekerheid. Zelfevaluaties worden mede daardoor nogal eens als eenmalige en losstaande initiatieven gepercipieerd. Je expliciteert daarom best op welke doelen je mikt en je probeert vervolgens deze doelen in meetbare termen te omschrijven. Al te vaak worden doelen vaag en vrijblijvend geformuleerd in termen van wensen of goede bedoelingen en voornemens. Zelfevaluaties worden dan enkel met een vaag eindpunt in gedachte opgestart. De zelfevaluatiedoelen zijn dan onvoldoende 'SMART': specifiek, meetbaar, acceptabel, realistisch en tijdgebonden. Het is een gekende - en te vermijden - valkuil waar scholen helaas wel eens durven inlopen door overhaast te werk te willen gaan. Een sterke en expliciete doelgerichtheid biedt meer kans op succes. Je doet er dus goed aan bij de start van een zelfevaluatie op een gepaste (SMARTe) manier te expliciteren wat je wilt bereiken. Dit bevordert de opvolging én de evaluatie van de zelfevaluatie.

D Streven naar gezamenlijke doelgerichtheid

De zelfevaluatiedoelen moeten niet alleen duidelijk geformuleerd worden, maar ook aan alle betrokkenen bekend worden gemaakt. Meer nog: het is van belang dat de betrokkenen de doelen onderschrijven en dat er dus sprake is van een gezamenlijke doelgerichtheid. Het is belangrijk dat

duidelijk wordt gemaakt waarom er een zelfevaluatie plaatsvindt en waarvoor de resultaten zullen dienen. Daarbij kunnen zowel onderwijskundige, pragmatische, (micro)politieke als juridische elementen naar voren worden geschoven.

Om tot gezamenlijke doelgerichtheid te komen, kan het verstandig zijn om eerst stil te staan bij wat de verschillende betrokkenen aan de zelfevaluatie willen overhouden. De behoeften van verschillende betrokkenen zijn immers niet noodzakelijk in overeenstemming. De prioriteiten van een leerkracht zijn niet altijd gelijklopend met deze van het schoolbestuur, ook al hoeven ze elkaar niet uit te sluiten. Bij de start van een zelfevaluatie komt het erop aan om de verschillende stakeholders tot overeenstemming te brengen omtrent de functie en doelen van de zelfevaluatie. Om tot kwaliteitsvolle zelfevaluatie te komen, moeten de doelen dus niet alleen duidelijk zijn, maar ook gedeeld worden door het schoolteam. Dat betekent dat zowel de schoolleiding als het leerkrachtenkorps overtuigd is van de meerwaarde van de zelfevaluatie. Ervaringsdeskundigen schuiven precies de mate waarin het schoolteam achter de zelfevaluatie staat en de manier waarop men in de wandelgangen over de zelfevaluatie spreekt, als een belangrijke voorspeller van de kwaliteit van zelfevaluaties naar voren.

Een leerkracht aan het woord: 'In het beste geval is het doel voor iedereen duidelijk. Dat lijkt mij toch wel een groot winstpunt. Toch zit men altijd met de spanning tussen de persoon en de organisatie, en die is dat, stel dat je inderdaad als persoon niet akkoord gaat met dat doel. Bij mij, in elk geval, komen er dan spanningen op. En ik zal dan wel een aantal formele acties doen om dat doel mee te realiseren, maar toch voel ik mij dan een beetje, … voel ik dat dat toch slabakt of dat ik mij uiteindelijk toch onttrek aan een aantal dingen.'

Sommige schoolleiders vinden het niet noodzakelijk om hun bedoelingen bij een zelfevaluatie naar het ruimere schoolteam te communiceren.

Een schoolleider aan het woord: 'Eerlijk gezegd voor onze school, denk ik zelf niet dat dat nodig zou zijn. Als we moesten zeggen van wij hebben een werkinstrument, wij leggen dat uit als directie. Wij leggen uit van mensen kijk, we gaan een zelfevaluatie doen. Dat zou niet nodig zijn voor ons. (…) Ik ben er eigenlijk vanuit gegaan, dat men dat wel doorheeft. Zonder meer eigenlijk ja.'

Schoolleiders en coördinatoren van zelfevaluaties gaan echter best niet te licht over het belang van (het creëren van) een draagvlak heen. Al te vaak worden er weinig of slechts beperkte initiatieven genomen om de doelen ruimer kenbaar te maken. Doorgaans is er sprake van een toelichting op de personeelsvergadering en wordt de zelfevaluatie aangekondigd via de communicatiekanalen waarover de school beschikt. Deze initiatieven blijken bij teamleden vaak niet te leiden tot een duidelijk zicht op de vooropgestelde doelen.

Een leerkracht aan het woord: 'Nee, ik denk niet dat de leerkrachten een goed zicht hadden op de doelen van deze zelfevaluatie. Ik denk eigenlijk niet dat ze goed geïnformeerd zijn over de … dat is wel op de personeelsvergadering meegedeeld, maar … *omdat het hen niet interesseert denk ik. Ze zijn daar niet echt mee bezig zo, ver van mijn bedshow. Dat zijn dingen die moeten gebeuren, maar of ze er echt mee bezig zijn* … ik heb niet de indruk.'

Ook schoolleiders voelen dit aan, vaak echter pas tijdens of zelfs na de zelfevaluatie. Sommigen gaan hierdoor ook twijfelen aan mogelijke uitkomsten van de zelfevaluatie. De volgende citaten maken duidelijk dat het onderschatten van het belang van gezamenlijke doelgerichtheid later zuur kan opbreken.

Een schoolleider aan het woord: 'Het is geen proces van de leerkrachten hoor, zeker niet. Het is eigenlijk een proces van de directie, met een paar voor de zelfevaluatie gemotiveerde leerkrachten, die er hun schouders mee willen onderzetten. Dus dat is nu eigenlijk wel wat … klinkt nu wel somber, *hè. Maar* … ik geloof niet echt in dat resul*taat. Ik denk ook dat ik van tevoren kan voorspellen hoe dat het gaat uitdraaien.'*
Een schoolleider aan het woord: 'Wel*, ik denk dat we zeker in de beginfase veel meer uitleg moeten geven over het systeem. Dus over het instrument, dat is nu allemaal heel kort gebeurd. Allemaal via papierwerk en nota's, enz. Het werd wel toegelicht, maar ik denk dat we dat* … dat we daar veel meer tijd voor moeten gebruiken om zo'*n systeem* … *dat we veel duidelijker moeten motiveren waarom doen we dat.'*

E Een checklist als aanknopingspunt

Net als voor de andere dragers, presenteren we een tiental indicatoren die wijzen op gezamenlijke doelgerichtheid tijdens zelfevaluaties. Deze zijn opgelijst in de volgende checklist.

Indicatoren voor gezamenlijke doelgerichtheid tijdens de zelfevaluatie

- Wij hebben zicht op wat schoolleiding en teamleden van deze zelfevaluatie verwachten.
- Er worden voor deze zelfevaluatie duidelijke doelen vooropgesteld.
- De doelen van de zelfevaluatie worden uitgeschreven.
- Alle teamleden scharen zich achter de vooropgestelde zelfevaluatiedoelen.
- Wij zijn het in de school eens over de noodzaak van deze zelfevaluatie.
- Er is overeenstemming over welke knelpunten we prioritair dienen aan te pakken.
- De betrokkenen worden voldoende gesensibiliseerd voor het uitvoeren van de zelfevaluatie.
- Teamleden aanzien de zelfevaluatie als iets dat ook voor hen een meerwaarde kan hebben.
- De zelfevaluatieplannen zijn realistisch.
- Wij hebben zicht op de criteria die we zullen gebruiken om het succes van de zelfevaluatie aan af te toetsen.

1.2.3 Principe 3: het team streeft door middel van gedeeld leiderschap naar betrokkenheid tijdens de zelfevaluatie

Er werd reeds herhaaldelijk geopperd dat het creëren van een draagvlak samenhangt met de kwaliteit van zelfevaluaties. De manier waarop beslissingen omtrent de zelfevaluatie tot stand komen, speelt daarbij een belangrijke rol. We zullen argumenteren dat zelfevaluaties baat hebben bij een gedeelde vorm van leiderschap.

A Leiderschap is geen zaak van de schoolleiding alleen

De schoolleiding speelt onmiskenbaar een centrale rol in het uitvoeren van zelfevaluaties op schoolniveau. Onder schoolleiding verstaan wij de leidinggevende en coördinerende posities in de school (denk aan de (adjunct-)directeur, beleidsondersteuners, de technisch adviseurs, zorgcoördinatoren e.d.). In het uitvoeren van een zelfevaluatie is leiderschap echter geen zaak van de schoolleiding alleen. Effectieve leiders zijn zich bewust van de noodzaak om in anderen te investeren om zelfevaluatieactiviteiten tot een goed einde te brengen. Gezamenlijke besluitvorming creëert een breed draagvlak voor de zelfevaluatie. Leiderschap tijdens de zelfevaluatie bezit dan ook twee componenten; enerzijds het leiderschap van de schoolleiding en anderzijds de participatie van leerkrachten in de besluitvorming tijdens de zelfevaluatie. Zelfevaluatie is vooralsnog echter veelal een activiteit van het management van de school, met een beperkte betrokkenheid van leerkrachten, leerlingen en ouders. Om het zelfevaluatieproces te doen slagen, is de schoolleiding best bereid een deel van haar taken te delegeren. In de context van zelfevaluaties is goed leiderschap dan ook vaak gedeeld leiderschap.

Een schoolleider aan het woord: 'Als die stuurgroep er bijvoorbeeld niet geweest was, denk ik dat wij dus minder geïnformeerd waren. Omdat, wij gingen er vanuit, eigenlijk is dat (de zelfevaluatie) vanzelfsprekend. Maar voor de leerkrachten is dat dus niet vanzelfsprekend. En daarom is het dan toch weer goed, dat ze ons gezegd hebben van: betrek daar leerkrachten bij.'

B Expertise en betrokkenheid als leidraad voor participatie in de besluitvorming

Gedeeld leiderschap betekent niet dat alle leerkrachten bij alle beslissingen en alle fasen van het zelfevaluatieproces betrokken moeten worden, maar wel dat ze waar nodig een rol spelen. Wanneer een zelfevaluatie zich richt op aspecten waar teamleden niet onverschillig tegenover staan, moet hun betrokkenheid bij het zelfevaluatieproces overwogen worden. Om na te gaan in hoeverre verschillende teamleden best betrokken worden tijdens de zelfevaluatie, kan men een beroep doen op de vier kwadranten van gedeeld leiderschap van Hoy en Miskel[8].

		Is er sprake van een persoonlijk belang?	
		Ja	Nee
Is er sprake van expertise?	Ja	I. Buiten de zone van onverschilligheid Democratische of conflictsituatie (participatie)	II. In de rand van de zone van onverschilligheid Expertsituatie (occasionele participatie)
	Nee	III. In de rand van de zone van onverschilligheid Stakeholderssituatie (occasionele participatie)	IV. Binnen de zone van onverschilligheid Niet-collaboratieve situatie (geen participatie)

Tabel 2: De vier kwadranten van gedeeld leiderschap

8 Gebaseerd op: (1) Hoy, W., & Miskel, C. (2001). *Educational Administration: Theory, Research and Practice*. Boston: McGraw-Hill. (2) Hoeksema, K., & van der Werf, S. (2002). *Sociologie voor de praktijk*. Bussum: Coutinho Muiderberg.

Naargelang van het kwadrant waarin de thema's van een zelfevaluatie zich bevinden, kan de invulling van betrokkenheid van teamleden variëren. In het eerste en het laatste kwadrant is de situatie doorgaans duidelijk. Wanneer er bijvoorbeeld sprake is van sterke persoonlijke belangen en sterke expertise, wordt er best participatie in het zelfevaluatieverloop nagestreefd. De zelfevaluatie situeert zich dan immers buiten de zone van onverschilligheid. Wanneer teamleden zich bij het zelfevaluatiethema niet betrokken voelen en geen noemenswaardige deskundigheid kunnen inbrengen, is participatie geen must. De zelfevaluatie situeert zich dan immers binnen de zone van onverschilligheid. De situatie in de kwadranten 'in de rand van de zone van onverschilligheid' ligt moeilijker. Betrokkenheid van alle teamleden is er niet noodzakelijk het meest effectief. In de stakeholderssituatie bestaat immers het gevaar dat de personeelsleden inhoudelijk weinig kunnen inbrengen tijdens de zelfevaluatie. Participatie dreigt door de betrokkenen in dat geval als een 'lege doos' te worden ervaren omdat de wezenlijke inbreng in de zelfevaluatie toch bij anderen, namelijk de experts, berust. In dit geval is participatie enkel aangewezen als de zelfevaluatieresultaten voldoende draagkracht moeten hebben en men een open communicatie wil verzekeren. Ook in de expertsituatie is participatie niet vanzelfsprekend. Participatie van experts mag dan de kansen op een kwaliteitsvolle beslissing wel vergroten, ook de kans op vervreemding en het uit het oog verliezen van de relevantie neemt toe.

Uit het bovenstaande blijkt dat sterke participatie niet in alle zelfevaluatiecontexten aangewezen is en dat er in bepaalde omstandigheden beter gepleit wordt voor een occasionele en beperkte vorm van participatie. Het voorgaande impliceert echter niet dat men moet berusten in een situatie van beperkte betrokkenheid en beperkte expertise. Soms pleit men in dat opzicht voor een cultuur van 'empowerment' waarin de kennis en belangstelling van alle personeelsleden kan toenemen[9]. Dit om te vermijden dat enerzijds steeds dezelfde belanghebbenden of belangstellenden en deskundigen zich engageren, anderzijds om te vermijden dat niet-geïnteresseerden een bepaald beleid - al dan niet opzettelijk - gaan boycotten.

C De kwaliteit van beslissingen bewaken

Vorm geven aan zelfevaluaties brengt bijna voortdurend beslissingen met zich mee. De onzekerheid die kenmerkend is voor zelfevaluatieprocessen, maakt deze keuzes niet gemakkelijk. Het is moeilijk om te anticiperen op het resultaat van beslissingen; toch is het van belang tijdens het zelfevaluatieproces voortdurend stil te staan bij de kwaliteit van de genomen beslissingen. Dat kan aan de hand van twee eenvoudige criteria. Er zijn een (eerder) objectieve en een subjectieve factor in het beoordelen van die kwaliteit. Deze factoren zijn respectievelijk de intrinsieke kwaliteit van de beslissing en de mate waarin de beslissing door de leden van het team aanvaard wordt. Deze twee kunnen in de volgende formule gegoten worden.

De kwaliteit van een beslissing	=	de intrinsieke kwaliteit	x	de mate van aanvaarding

Het ziet er naar uit dat denken in termen van vermenigvuldiging hier aan de orde is. Dat betekent zowel dat beide aspecten elkaar kunnen versterken, als dat bij een lage score op één van beide de

9 Zie bijvoorbeeld: Verbiest, E., & Vandenberghe, R. (2002). *Professionele leergemeenschappen. Een nieuwe kijk op permanente onderwijsvernieuwing en ontwikkeling van leraren. In Schoolleiding en Begeleiding - Personeel en organisatie (rubriek Human Resources Management)*. Mechelen: Plantyn.

kwaliteit van de beslissing in waarde afneemt. Een intrinsiek goede beslissing die niet wordt aanvaard door het team, zal dus aan kwaliteit inboeten. Als de schoolleider denkt knopen te moeten doorhakken, zal de kwaliteit van een beslissing minder groot zijn dan wanneer die knoop ontrafeld wordt. Om de beeldspraak verder te zette: in het eerste geval is het touw immers stuk, in het tweede niet.

D Een gepaste besluitvormingsmethode kiezen

De besluitvorming kan tijdens zelfevaluaties op zeer verschillende manieren gebeuren. Gezien het belang van het creëren van een draagvlak, van betrokkenheid en aanvaarding van de beslissingen, willen we aantonen dat de keuze die je maakt, niet zonder gevolgen is. We onderscheiden hieronder zeven mogelijke manieren waarop beslissingen tot stand kunnen komen (Tabel 3). Elke besluitvormingsmethode heeft een ander resultaat in termen van de aanvaarding van de beslissing door teamleden. Naarmate we afdalen in de tabel, daalt ook de mate van aanvaarding.

Aanvaarding + + +	**Consensus.** Bij een consensus zijn alle teamleden het eens met de gemaakte beslissing (cf. unanimiteit) en er is ook overeenstemming wat bijhorende gevoelens en opvattingen betreft. Er zijn geen bezwaren, iedereen ondersteunt de beslissing.
	Sociocratische besluitvorming. Binnen de sociocratische besluitvorming wordt er pas een besluit genomen als niemand van de betrokkenen een bezwaar heeft. Er wordt dus ook rekening gehouden met minderheidsstandpunten.
	Democratische besluitvorming. Men gaat ervan uit dat de beslissing met de meeste stemmen het moet halen. Er wordt beslist bij meerderheid. Anderen (de minderheid) kunnen nog bezwaren hebben, maar daar wordt geen rekening mee gehouden.
	Besluitvorming door vertegenwoordigers. De teamleden worden niet rechtstreeks bij de beslissing betrokken. Hun stem wordt wel door vrijwillige of gekozen vertegenwoordigers in de besluitvorming ingebracht. Deze werkwijze wordt in zelfevaluatieprocessen vaak nagestreefd door te werken met stuurgroepen.
	Autocratische besluitvorming met communicatie na overleg. Er is één iemand of één groep die beslist nadat anderen geraadpleegd werden. Daarna wordt gecommuniceerd over het wat, waarom en hoe.
	Autocratische besluitvorming met communicatie. Er is één iemand of één groep die beslist, maar er wordt gecommuniceerd over het wat, waarom en hoe.
- - - Aanvaarding	**Autocratische besluitvorming zonder communicatie.** Er is één iemand of één groep die voor anderen bepaalt wat er moet gebeuren. Er wordt bovendien niet gecommuniceerd over het wat, waarom en hoe van de zelfevaluatie.
	Er is geen besluitvorming. De chaos doet zijn werk.

Tabel 3: Besluitvormingsmethoden en hun niveau van aanvaarding

Elk van de bovenstaande vormen van besluitvorming heeft voor- en nadelen. Autocratische besluit vorming bijvoorbeeld gaat snel, en kan goed werken als de schoolleiding de toestemming van het leerkrachtenkorps heeft om zelfstandig te werk te gaan. Dat is bij het uitvoeren van zelfevaluaties echter zelden het geval, gegeven de expertise en betrokkenheid van teamleden. Autocratische beslissingen over de invulling van zelfevaluatie zullen door teamleden dan ook niet of moeilijk aanvaard worden. Dat neemt niet weg dat teamleden vaak wel kunnen leven met autocratische beslissingen, als daar tenminste openlijk over gecommuniceerd wordt. Sociocratische besluitvorming en consensus duren in realiteit vaak lang en blijven soms zelfs met de beste bedoelingen een utopie. Bij belangrijke beslissingen zou men zo hoog mogelijk moeten scoren wat het niveau van aanvaarding betreft. Om redenen van efficiënte en wanneer verschillende groepen zich rancuneus tegenover elkaar opstellen, kan het echter onmogelijk of onwenselijk zijn een hoge mate van aanvaarding te realiseren. Dit (blijven) nastreven tijdens de opzet van een zelfevaluatie is in die zin dus vaak ook niet aangewezen. Wanneer de zelfevaluatie uitgestippeld wordt, is het zoeken naar een juiste balans in de besluitvorming daarom van groot belang. Eenmaal de bakens uitgezet zijn, moeten mensen volmachten en het vertrouwen krijgen om de zelfevaluatie uit te voeren. Wijzelf zijn van mening dat men echter nooit onder het niveau 'autocratische besluitvorming met communicatie' mag zakken.

E Werken met een stuurgroep

Om de mate van aanvaarding zo groot mogelijk te maken, werkt men in scholen nogal eens met een stuurgroep. Deze stuurgroep speelt echter om meerdere redenen een centrale rol in het coördineren van zelfevaluaties. Hieronder staan we even stil bij mogelijke taken van de stuurgroep. Om die taken ook effectief te kunnen vervullen, moet er goed nagedacht worden over de samenstelling van de stuurgroep.

- Verdeling van verantwoordelijkheden

Het coördineren van een zelfevaluatieproces vergt een aantal bevoegdheden, taken en verantwoordelijkheden. Hoe de positionele organisatie daartoe best ingevuld wordt, kan echter niet a priori vastgelegd worden. Er is dus niet één structuur die in alle zelfevaluatiecontexten aangewezen is. In het realiseren van de principes van 'zelfevaluatie als beleidsdaad' is – zoals we eerder beargumenteerden - echter best wel een rol weggelegd voor een overkoepelend coördinerend orgaan. In Tabel 4 zijn een aantal verantwoordelijkheden opgelijst die tijdens de zelfevaluatie toegewezen moeten worden. Bij de start van een zelfevaluatie is het van belang na te denken welke verantwoordelijkheid door wie opgenomen zou moeten worden. Het voorbeeld in de tabel gaat ervan uit dat er - wat de positionele organisatie betreft - sprake is van een schoolleider, een kernteam (bestaande uit de schoolleider, de zorgcoördinator en een leerkracht) en de stuurgroep zelfevaluatie (die in de betreffende school samenvalt met de werkgroep kwaliteitszorg).

Verantwoordelijkheden/taken	Schoolleider	Kernteam	Stuurgroep
Eindverantwoordelijk dragen	x		
Strategische besluitvorming			x
Dagdagelijkse aansturing		x	
Adviseren, inspireren	x		x
Afstemmen en integreren	x	x	x
Achterban representeren – Legitimeren			x
Sensibiliseren en communiceren	x	x	x
Aanspreekpunt zijn voor teamleden en externen		x	
Praktische uitvoering		x	
Ondersteunen	x	x	x
Bewaken van het proces			x
Evaluatie van de zelfevaluatie			x

Tabel 4: Verdeling van verantwoordelijkheden

Uiteraard is dit enkel een structurerend kader. De verantwoordelijkheden in deze tabel kunnen groeien en evolueren tijdens het zelfevaluatieproces en bovendien verder verfijnd worden. Het uitvoeren van de zelfevaluatie kan bijvoorbeeld betrekking hebben op de gegevensverzameling, maar ook op de rapportage. In wezen komt het erop neer dat een stuurgroep tracht bij te dragen tot het realiseren van de succesfactoren die in dit boek naar voren worden geschoven.

- Samenstelling van de stuurgroep

Uit Tabel 4 blijkt dat de verantwoordelijkheden van een stuurgroep op verschillende manieren ingevuld kunnen worden. Afhankelijk van de taken die men toevertrouwt aan de stuurgroep, kan ook de samenstelling van deze groep variëren. Daarbij wordt best gestreefd naar een voor de eigen context gepaste balans tussen vrijwilligheid, representativiteit, charisma en eventueel (in)formele hiërarchie. De samenstelling van de stuurgroep zou zowel een verticale als horizontale doorlichting van de organisatie mogelijk moeten maken. Daarnaast is het aangewezen om niet alleen voortrekkers van de zelfevaluatie op te nemen. Precies door ook twijfelaars te betrekken, wordt vaak een (kleine maar) belangrijke groep over de streep getrokken. Uit een analyse van zelfevaluatieprocessen blijkt dat het benoemen van (en de werking van) een stuurgroep sterk samenhangt met het gepercipieerde succes van de zelfevaluatie. De samenstelling van teams tijdens de zelfevaluatie is in scholen echter vaak geen bewust aandachtspunt. Men doet een beroep op vrijwilligers of op personeelsleden die omwille van hun positie verwacht worden om een rol te spelen. Om succesvol te kunnen functioneren en om een goede samenwerking in het team mogelijk te maken, kan het samenstellen van teams een belangrijke rol spelen. Afhankelijk van de doelstelling heeft ieder team een ideale samenstelling. Wanneer het gaat om besluitvormingsprocessen zijn betrokkenheid en expertise richtinggevende criteria. In teams zijn er echter nog andere criteria die van belang kunnen zijn.

- *Betrokkenheid* - Is de persoon betrokken partij bij de inhoud waarrond het team gaat werken? Vaak hangt dit samen met de positie van de persoon in de school (bijvoorbeeld: alle leerkrachten uit de eerste graad of alle taalleerkrachten).
- *Expertise* - Kan de persoon in kwestie garant staan voor het aanleveren van relevante inzichten?
- *Legitimiteit* - Wordt de persoon aanvaard door verschillende belanghebbenden? Daarbij is een mix van autoriteit, verantwoordelijkheidsgevoel, kennis van de organisatie en haar leden, maar ook expertise van belang.
- *Onpartijdigheid* - Kan de persoon de perspectieven van verschillende groepen of personen op een gelijke manier in rekening brengen?
- *Communicatievaardigheid* - Is de persoon voldoende communicatievaardig om binnen het team te communiceren en om derden te informeren over de vorderingen van het team?
- *Interpersoonlijke vaardigheden* - Heeft de persoon voldoende sociale vaardigheden om op een sensitieve en effectieve manier met anderen in een team samen te werken?
- *Beschikbaarheid* - Heeft de persoon in kwestie voldoende draagkracht om de taak op zich te nemen en heeft deze nog voldoende tijd ter beschikking om zich te engageren?
- *Bereidwilligheid* - Is de persoon in kwestie bereid om deel uit te maken van het team?

Bij het samenstellen van een team kan men dus veel meer criteria gebruiken dan de positie en de bereidwilligheid van personeelsleden. Wanneer blijkt dat een bestaande werkgroep het meest geschikt is om de zelfevaluatietaken uit te voeren (bv. de 'cel kwaliteitszorg'), dan kan deze een coördinerende rol spelen. Een andere mogelijkheid is dat de stuurgroep speciaal voor de zelfevaluatie in het leven wordt geroepen.

Wanneer een stuurgroep speciaal voor de zelfevaluatie in het leven geroepen wordt, moet de school op zoek naar leden die deze taak op zich willen nemen. Onderzoek leert dat het niet altijd vanzelfsprekend is om die te vinden. Wat zelfevaluaties betreft reageren leerkrachten blijkbaar niet enthousiast op inspraakmogelijkheden. Hun houding is in zekere mate inconsequent. Enerzijds zeggen ze het belangrijk te vinden om bij het beleid betrokken te worden, anderzijds zijn ze vaak niet bereid daarvoor de nodige inspanningen te leveren. In een school die speciaal voor een zelfevaluatie een stuurgroep in het leven wou roepen, leverde een eerste open oproep daartoe bijvoorbeeld geen enkele kandidaat op. In heel wat scholen is het dus vooralsnog van belang dat men ook in dit opzicht realistische verwachtingen heeft.

F De behoefte aan betrokkenheid van andere teamleden inschatten

Hoewel een stuurgroep als doel heeft verschillende geledingen in het zelfevaluatieproces te betrekken, garandeert een stuurgroep niet dat individuele teamleden zich betrokken voelen. Teamleden die niet in de stuurgroep zitten, pleiten in scholen nogal eens voor een grotere betrokkenheid.

> Een leerkracht aan het woord: 'Nu is onze inbreng eigenlijk gewoon die enquête invullen, eens komen luisteren naar het verslag, en dat was het eigenlijk, hè. Dus een beetje … (twijfelt) … het had iets meer kunnen zijn. Ik denk dat het effect daardoor ook minder gaat zijn. We zijn te weinig betrokken. Ik denk, allez, volgend jaar zullen we een paar werkpunten hebben, maar ik ben een beetje bang … dat het niet echt au sérieux genomen zal worden. We zijn er niet echt mee bezig, met heel die evaluatie.'

Dat brengt ons opnieuw bij het belang van een breed draagvlak. Dat betekent dat zo nodig ook aan andere teamleden een rol toegekend wordt, bijvoorbeeld in het komen tot actiepunten op basis van de zelfevaluatie resultaten. Teamleden lijken in dit opzicht uiteen te vallen in twee groepen. Sommige teamleden willen in de besluitvorming betrokken worden. Deze groep ziet zichzelf immers als betrokken partij bij de thema's van de zelfevaluatie op schoolniveau. De tweede groep teamleden ziet er geen graten in dat het schoolbeleid door de schoolleiding (of door anderen) uitgestippeld wordt. Betrokkenheid en de nood aan inspraak worden dan ook zeer subjectief beleefd. Dat maakt het niet eenvoudig om een passende strategie te kiezen. Het is aangewezen de wenselijkheid van inspraak in te schatten op basis van twee zaken: wanneer teamleden zich betrokken voelen en de mate waarin ze het gevoel hebben inhoudelijk iets te kunnen bijdragen. Een moeilijkheid hierbij is echter dat sommige teamleden, zoals reeds aangehaald, tegenstrijdige geluiden laten horen. Voor sommigen zal het altijd 'te weinig' en 'te laat' zijn. Anderen beperken zich tot het geven van commentaar van op de zijlijn.

Een schoolleider aan het woord: 'Ik heb zelf bij die zelfevaluatie iets van 'zo is het wel gemakkelij,k hè'. Ge vult een vragenlijst in, ge gaat in dat gesprek *dat er op volgt wat zitten te ventileren. Euhm, en daar stopt het. Het moment dat ge dan eigenlijk in actie moet gaan schieten, zeg je van allez j,a nu wil ik niet meer. Dan laat ik dat over aan dat groepje daar en blijf ik verder gewoon aan de zijlijn staan en commentaar geven. Die oppositie. Die, euhm, kritiek geven en euhm, maar niet op een constructieve manier. En op het moment dat ze de kans krijgen om echt te participeren en iets te doen, dan stoppen.'*

Het is dan ook niet eenvoudig om als schoolleiding een gevoel van gedeeld leiderschap te creëren. Een voorwaarde is in ieder geval dat de behoefte aan betrokkenheid van teamleden correct ingeschat wordt en dat men daarnaar handelt. Een beperkte waardering van teamleden voor de inspraakinitiatieven kan soms immers ook aan de sturende aanpak van de schoolleiding toegeschreven worden. Dat is bijvoorbeeld het geval wanneer de schoolleiding eerst op een autocratische manier beslist om aan zelfevaluatie te doen, en pas daarna inspraak organiseert over de manier waarop. Daaruit leren we dat gedeeld leiderschap maar werkt als het van bij de start oprecht nagestreefd wordt. Anders kan, terwijl de schoolleiding tijdens het zelfevaluatieproces oprecht naar inspraak streeft, er toch kritiek komen omdat de teamleden zelf niet om de zelfevaluatie gevraagd hebben. Gedeeld leiderschap kan dus geen eenmalige gebeurtenis zijn.

G Een checklist als aanknopingspunt

De volgende lijst bevat een tiental indicatoren die wijzen op gedeeld leiderschap tijdens zelfevaluaties.

Indicatoren voor gedeeld leiderschap tijdens de zelfevaluatie

- De zelfevaluatie is geen zaak van de schoolleiding alleen.
- De besluitvormingsprocedures bij de zelfevaluatie zijn transparant.
- De verantwoordelijkheden voor de zelfevaluatie worden niet door één enkele persoon gedragen.
- Teamleden hebben mogelijkheden om zich te engageren in de besluitvormingsprocessen van de zelfevaluatie.
- Bij het maken van keuzes voor de zelfevaluatie is de mate van aanvaarding door de teamleden een belangrijk aandachtspunt.
- Teamleden worden gestimuleerd om aan besluitvormingsprocessen deel te nemen.
- Bij het nemen van beslissingen worden alle belanghebbenden betrokken.
- Bij het nemen van beslissingen wordt de in de school aanwezige expertise aangewend.
- Bij het nemen van beslissingen wordt rekening gehouden met de mate waarin het schoolteam de beslissing aanvaardt.
- Er is zicht op het al dan niet bestaan van weerstanden bij de beslissing om de zelfevaluatie (op deze manier) uit te voeren.

1.2.4 *Principe 4: het team communiceert doeltreffend tijdens de zelfevaluatie*

Bij het vorm geven aan een zelfevaluatie kun je niet voorbijgaan aan de rol van communicatie.

Een schoolleider aan het woord: 'De essentie is communicatie. Dat is een aandachtspunt bij de start, maar eigenlijk continu. In de verschillende stappen moet men ook tijd nemen, om te zorgen dat iedereen mee is. Dat iedereen blijft weten, *waarover het gaat. Waar men naartoe wil. Dat het bovendien ook niet beschouwd wordt als opnieuw een briefje invullen.'*

De mate waarin teamleden geïnformeerd willen zijn over een zelfevaluatie, wordt door de schoolleiding nogal eens onderschat. Teamleden zijn daardoor vaak enkel in beperkte mate of in het geheel niet op de hoogte van de doelen, het verloop en de resultaten van de zelfevaluatie, ondanks de bestaande pogingen om hierover te communiceren. Het gaat dan om toelichtingen tijdens personeelsvergaderingen, het verspreiden van integrale rapporten, of de presentatie van de resultaten door een ondersteuner. Deze initiatieven blijken aan de communicatiedoelen voorbij te gaan en worden bovendien vaak niet gesmaakt door de teamleden. De invulling van de communicatie speelt dan ook een cruciale rol. We stellen vast dat communicatie over zelfevaluaties zich in scholen nogal eens beperkt tot informeren over, en niet komt tot interactieve besprekingen en discussies. Dit is grotendeels toe te schrijven aan de inschatting van de schoolleiders en coördinatoren dat een ruimere communicatie overbodig is. Zij gaan er nogal eens van uit dat de eigen teamleden geen fundamentele bedenkingen en vragen hebben bij het uitvoeren van een zelfevaluatie.

Een schoolleider aan het woord: 'Bij mij is dat zo van, oké, zeg dat gewoon tegen die mensen. Er is een enquête, daarvoor is het. Zijn er nog vragen en als er geen vragen zijn, is dat voor mijn part goed. Ik denk niet, dat er eigenlijk meer uitleg bij nodig is. Dat vind ik dan tijdverlies.'

Deze veronderstelling gaat echter niet volledig op, zelfs niet in scholen die er al eerdere zelfevaluaties hebben opzitten. Na de zelfevaluatie geven schoolleiders nogal eens aan dat het wenselijk is in de toekomst meer en anders te communiceren over heel het zelfevaluatiegebeuren. Dat geldt ook voor scholen met zelfevaluatie-ervaring.

Een schoolleider aan het woord: 'Ik denk dat we er vorige keer misschien wel iets beter over gecommuniceerd hebben. Ik ben er zelf nu meer vanuit gegaan, van ja, kijk het is de tweede keer, we moeten niet terug uitleggen, van waar dat we gekomen zijn en wat dat we juist willen. Uiteindelijk hebben we dat vorige keer ook allemaal gedaan, hè. Euhm, dus ik dacht dat het wel duidelijk zou zijn. Dat is misschien verkeerd gedacht, misschien hadden we er toch terug de grote communicatie rond moeten doen.'

Zelfevaluaties zullen tot betere resultaten leiden als zij - afhankelijk van het doel en de inhoud van de zelfevaluatie - de relevante betrokkenen inlichten en consulteren. Dat vereist gepaste posities en procedures om het communicatieproces in goede banen te leiden. Daarnaast zullen we ook het belang van een open communicatieklimaat in de verf zetten.

A Geef communicatie ook vorm vanuit het standpunt van de teamleden

Het beperkte effect van de klassieke communicatiestrategieën (zoals het verspreiden van verslagen en toelichtingen op personeelsvergaderingen) heeft verschillende oorzaken. Schoolleiders (en sommige teamleden) geven aan dat de verantwoordelijkheid voor de manke communicatie ook bij de teamleden zelf ligt. Hun bereidheid om zich te informeren zou beperkt zijn en hun inspanningen niet in verhouding tot hun verwachtingen.

Even stilstaan 6: Oorzaak en/of gevolg van slechte communicatie?

Een schoolleider stelt in lijn met het bovenstaande: *'Zolang de 'wil' er bij teamleden niet is, zal je hen toch niet kunnen bereiken.'*
Wellicht zullen velen deze stelling onderschrijven. De vraag is of dit de oorzaak is van de slechte communicatie of het gevolg? Of een combinatie van beide?

Communicatie richt zich tijdens zelfevaluaties vaak onvoldoende op wat teamleden willen vernemen. Men richt zich immers voornamelijk op de praktische afspraken die voor leerkrachten relevant zijn. Denk daarbij aan afspraken omtrent de gegevensverzameling. De coördinatoren van de zelfevaluatie communiceren met andere woorden wat volgens hen nodig is om de zelfevaluatie tot een goed einde te brengen. Men doet dat dus niet vanuit het perspectief van de grote groep teamleden, die bijvoorbeeld nog moet worden overtuigd van het belang van de zelfevaluatie. Men houdt als het ware te weinig rekening met de behoeften van de ontvangers van de informatie.

Vaak vindt men bovendien ook dat er eerst al iets op poten moet staan alvorens te informeren. De handelingsgerichtheid in scholen steekt dus ook hier de kop op. Informeren met het oog op bijvoorbeeld gezamenlijke doelgerichtheid of participatie in de besluitvorming komt weinig voor. Aan de herkomst van het zelfevaluatie-initiatief of de redenen waarom de zelfevaluatie wordt uitgevoerd, wordt weinig of geen aandacht besteed. Het is niet ondenkbaar dat de gecommuniceerde informatie precies doordat ze van de doelen van het gebeuren losgekoppeld wordt, door de teamleden vervolgens als onvoldoende relevant ervaren wordt. Dit kan verklaren waarom leerkrachten soms letterlijk niets kunnen vertellen over de zelfevaluatie die in hun school plaatsvindt, ondanks de zekerheid dat er naar hen toe over gecommuniceerd werd. Aandacht voor de communicatie start daarom best van in het prille begin van de zelfevaluatie.

Onze suggestie is dat communicatie best ook vorm wordt gegeven vanuit het standpunt van de teamleden. Het moet gaan om meer dan informeren om een vlot praktisch verloop van de zelfevaluatie te verzekeren. Communicatie is immers ook van belang omdat het een cruciale voorwaarde is om aan andere dragers tegemoet te komen. Zo is het onmogelijk om bij teamleden een gevoel van gezamenlijke doelgerichtheid of gedeeld leiderschap te creëren, indien de initiatieven daartoe niet gepaard gaan met een passende communicatie.

B Geschikte communicatiekanalen aanspreken

Scholen kunnen bij het vorm geven aan zelfevaluaties in eerste instantie communiceren via informatieve meetings op studiedagen en personeelsvergaderingen, en door het verspreiden van relevante documenten (verslagen van vergaderingen, beschrijvingen van strategieën). Dat komt de effectiviteit van de zelfevaluatie ten goede doordat de betrokkenen weten waar ze terechtkunnen met vragen of bedenkingen en doordat ze weten welke procedures gevolgd moeten worden. Ook de rol van informele communicatie tijdens zelfevaluaties mag hierbij niet onderschat worden. Bijvoorbeeld in het bespreekbaar maken van moeilijke thema's en in het motiveren van leerkrachten voor het uitvoeren van zelfevaluaties zijn vaak meer mogelijkheden weggelegd voor informele communicatie dan voor formele overlegmomenten. We verwachten dan ook betere resultaten van zelfevaluaties die gebruikmaken van een gepaste combinatie van formele en informele informatiekanalen en overlegmethoden.

Even stilstaan 7: Zicht krijgen op de benodigde communicatiekanalen

Het loont zeker de moeite om na te gaan hoe de in de school beschikbare communicatiekanalen kunnen worden ingezet tijdens het zelfevaluatieproces. Scholen beschikken immers over een verscheidenheid aan communicatiekanalen. Hieronder willen we in kaart brengen in welke mate deze verschillende kanalen elkaar aanvullen in het zelfevaluatieproces, en of er of er al dan niet hiaten zijn. Dat gebeurt in drie stappen.

1 De eerste stap bestaat uit het maken van een overzicht van personen en instanties waarmee je idealiter zou willen communiceren tijdens de zelfevaluatie. Denk daarbij bijvoorbeeld aan de teamleden, de pedagogische begeleiding, de scholengemeenschap, de ondersteuners en dergelijke. Voor elk van de personen en instanties die je een rol toedicht in de zelfevaluatie, wordt vervolgens nagegaan over welke verschillende inhouden communicatie met hen wenselijk zou zijn (denk aan de doelen van de zelfevaluatie, de praktische afspraken, de resultaten en de beleidsimplicaties). Hoe gedetailleerder je hierbij te werk gaat, des te gedetailleerder het resultaat van de oefening. Let op: deze eerste stap omvat de vraag naar het wenselijke en het is hier dus nog niet nodig om rekening te houden met praktische bezwaren. Het is zelfs belangrijk om dat niet te doen! Het kan overigens zeer leerrijk zijn de vraag naar informatiebehoeftes rechtstreeks aan de betrokkenen te stellen.

2 De tweede stap wil in kaart brengen welke communicatiekanalen er momenteel bestaan in de school. Dat kan variëren van formele overlegorganen tot informatieblaadjes, het gebruik van een schoolagenda en het informeel telefoneren van betrokkenen. Je hoeft in deze stap geen rekening te houden met de vraag of deze communicatiestructuren al dan niet goed functioneren. Louter het bestaan ervan is hier van belang.

3 In de derde stap komt het erop aan de gegevens uit de eerste twee stappen samen te brengen. Dat kan door een tabel aan te maken waarin alle personen en instanties in rijen opgesomd staan en alle bestaande communicatiekanalen in kolommen zijn opgenomen. Vervolgens geef je in elke cel aan of het betreffende communicatiekanaal al dan niet bijdraagt tot de beoogde communicatie. Dit kan door de cellen te kleuren (bijvoorbeeld rood, oranje en groen) of door er een cijfermatige of woordelijke code in te schrijven.

Het schema waarin deze oefening resulteert, kan zowel horizontaal als verticaal gelezen worden. Uit de horizontale rijen kan worden afgeleid of er al dan niet een communicatiekanaal bestaat voor de betreffende communicatiebehoefte en of er al dan niet onnodige overlap is tussen verschillende kanalen. De verticale analyse geeft aan welke communicatiebehoeften al dan niet aan bod komen in de verschillende communicatiekanalen. Dat maakt het mogelijk om na te gaan of de vooropgestelde doelen door deze kanalen gerealiseerd worden en of de kanalen voldoende taakgericht ingevuld worden.

De zoektocht naar de meest geschikte communicatiekanalen doet scholen noodgedwongen afwijken van gekende paden. Het inschakelen van teamleden in het communicatieproces is bijvoorbeeld zeker het overwegen waard. Dat geldt bij uitstek voor het communiceren van de resultaten en de actiepunten die voortvloeien uit de zelfevaluatie. Wat door teamleden wordt aangebracht, wordt door teamleden beter opgepikt en anders onthaald dan wat door de schoolleiding of een ondersteuner gepresenteerd wordt.

Een schoolleider aan het woord: 'Iets dat door eigen collega's gebracht wordt, dat zie je ook op pedagogische studiedagen, dat scoort altijd. Ik vind het belangrijk dat dat scoort, hè. Ge hebt er uiteindelijk veel energie ingestoken.'

C Een open communicatieklimaat nastreven

De manier waarop communicatie vorm krijgt tijdens zelfevaluaties, wordt in sterke mate bepaald door de waarden en normen die de leden van de school daaromtrent delen. *Openheid* speelt daarbij een belangrijke rol en is een noodzakelijke voorwaarde om een doeltreffende communicatie op gang te brengen en in stand te houden. Dat is van belang omdat zelfevaluaties succesvoller verlopen naarmate mensen meer open communiceren over hun motieven, ideeën, verzuchtingen en onzekerheden. Zelfevaluaties zullen kwaliteitsvoller verlopen naarmate meer belang gehecht wordt aan waarden en normen in de lijn van vertrouwen, afwezigheid van verborgen agenda's en authenticiteit. Dat betekent bijvoorbeeld dat men collega's uitnodigt om te reageren op de inbreng en het gedrag van anderen. Van een dergelijke feedback verwacht men dat het zal bijdragen tot een bewustwording van de eigen gedragingen en de effecten daarvan op anderen. Openheid kan een betere persoonlijke en professionele omgang tussen collega's bevorderen en leiden tot wederzijds vertrouwen – als ze gepaard gaat met een bereidheid tot het geven van feedback en bereidheid tot actief luisteren. In scholen met een doeltreffende communicatie wordt van collega's verwacht dat ze aandacht hebben voor de inbreng van anderen en dat ze anderen echt proberen te begrijpen.

In sommige scholen communiceren individuen echter eerder defensief met elkaar. De anderen worden er beschouwd als een bedreiging voor de eigen autonomie, en de eigen (belevings)wereld wordt als de enige juiste ervaren. In een open communicatieklimaat is er een grote bereidheid om te leren van de ervaringen, opvattingen en argumenten van anderen. Ook tijdens zelfevaluatie is er sprake van een bepaald communicatieklimaat (zie Tabel 5[10]). Bij het opzetten van een zelfevaluatie streef je best zo veel mogelijk naar een cultuur die aansluit bij het rechtse deel van de tabel. Een gemiddeld negatieve score wijst op een eerder defensief communicatieklimaat, een positieve score op een open communicatieklimaat.

10 We verwijzen naar het werk van William Haney 'Communication and organizational behavior: text and cases' (1960) zoals het gepresenteerd wordt in: Van Cuilenburg, J.J., Neijens, P.C. & de Ridder, J.A. (1992). *Informatiekunde*. In Van Cuilenburg, J.J., Scholten, O. & Noomen, G.W. (1992). *Communicatiewetenschap*. Muiderberg: Coutinho. Ook de zes woordparen om het communicatieklimaat van organisaties te kenmerken, zijn ontleend aan Haney.

Communiceert men beoordelend of is er eerder sprake van zakelijke en beschrijvende communicatie?		
Beoordelend	↔ -5 -4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4 5	Beschrijvend
Communiceert men om anderen te beïnvloeden of om problemen op te lossen?		
Beïnvloedend	↔ -5 -4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4 5	Oriënterend
Communiceert men met strategische doelen in het achterhoofd of is er spontane communicatie?		
Strategisch	↔ -5 -4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4 5	Spontaan
Zijn mensen onverschillig tegenover elkaar of probeert men empathisch te zijn?		
Onverschillig	↔ -5 -4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4 5	Empathisch
Verloopt de communicatie sterk hiërarchisch of staat men op gelijke voet met elkaar?		
Superioriteit	↔ -5 -4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4 5	Gelijkheid
Zijn mensen stellig in hun communicatie of aanzien ze eigen argumenten als voorlopig?		
Standvastig	↔ -5 -4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4 5	Provisioneel

Tabel 5: Het communicatieklimaat tijdens het zelfevaluatieproces

D Focus op het zelfevaluatierapport

We willen hier ook even stilstaan bij de belangrijke rol die het opstellen van een zelfevaluatierapport in het communicatieproces heeft. Daarbij zijn twee elementen van belang: de vraag welke (inhoudelijke) vormgeving het rapport best krijgt en de vraag hoe (de informatie in) het rapport moet worden verspreid.

- De (inhoudelijke) vormgeving van het zelfevaluatierapport

Een goed zelfevaluatierapport schrijven is niet vanzelfsprekend. Zelfevaluatierapporten blijven in de praktijk nogal eens beperkt tot een (uiterst) gedetailleerde weergave van alle bevindingen, zonder op een toegankelijke manier een goede weerspiegeling van de resultaten te geven. Een uitvoerig en louter cijfermatig zelfevaluatierapport is doorgaans niet geschikt om de communicatie over de zelfevaluatieresultaten met het team aan te gaan. Je wordt als het ware verplicht om het zelfevaluatierapport met de resultaten te gaan herschrijven om dat naar het team toe te kunnen brengen.

Een schoolleider aan het woord: 'Wij moeten dat in een bepaalde vorm gieten zodat we dat kunnen brengen. Als we dat dus in die vorm van dertig bladzijden gaan brengen, niemand gaat dat lezen. Niemand. Zo ken ik mijn mensen, die gaan dat niet doen. Dus op die manier gaat dat heel belangrijk zijn, dus hoe gaan we dat brengen ... op een interessante manier, zelfs misschien op een speelse manier.'

Volgende suggesties kunnen helpen bij de (inhoudelijke) vormgeving van het zelfevaluatieverslag.

- *Doel*. Bij het schrijven van het rapport ga je best uit van de vraag wat je met het rapport wilt bereiken. Gaat het enkel om het informeren van collega's over de resultaten, wil je teamleden uitnodigen tot een reactie of wil je anderen overtuigen van beleidskeuzes die reeds aan de zelfevaluatieresultaten gekoppeld werden? Een duidelijk zicht op het doel van het rapport stelt je in staat om een selectie te maken in de veelheid van informatie en om het geheel gericht te concretiseren.
- *Publiek*. Breng in kaart wie de lezers zullen zijn. Dit is mede bepalend voor de keuze van het taalgebruik en de indeling. Ook de omvang stem je best af op de lezer.
- *Context en verwachtingen*. Schets in een inleiding de context waarin het rapport is ontstaan. Geef ook aan wat er van de lezer verwacht wordt met het rapport aan te vangen. Wat kan de lezer van het rapport verwachten? Wat wordt er wel en wat niet wordt beschreven in het rapport? En waarom?
- *Meer dan beschrijven*. Tenzij de fase van het zelfevaluatieproces het nog niet toelaat, doe je er goed aan de interpretatie van de resultaten op te nemen en reeds aan te geven welke implicaties de resultaten hebben voor de werking van de school en voor het functioneren van de lezers. Een goed zelfevaluatierapport is dus doorgaans geen zakelijk weergave van alle bevindingen van de zelfevaluatie. Lezers willen meteen ook een idee krijgen van wat er uit de zelfevaluatieresultaten kan worden geleerd. Maak wel een duidelijk onderscheid tussen de beschrijving van de vaststelling enerzijds en de beoordelingen en implicaties die er aan gekoppeld worden anderzijds.

Een teamlid aan het woord: 'Dat was allemaal zo. Allez, als ik dat las, was zo van oké, maar wat is de conclusie daaruit? Want dat zijn zo allemaal wat samenraapsels van een kleine minderheid zegt dit. De grote meerderheid van de derde graad zegt dat. De leraars van praktijkvakken die zeggen dat. Maar dat is zo, allez ja, zo drie bladzijden lang over één bepaald gegeven. Maar dan vind ik, wat is dan de conclusie? Of wat haal je er uit, wat is dan het besluit? Dus, ik vond, dat ge daar echt niets aan had. (...) En dan trekt ge uw plan, hè, zie nu zelf maar welke conclusies dat je wilt trekken.'

- *Anticipeer en controleer*. Vraag feedback aan de doelgroep van het rapport. Of beter nog: betrek hen van in het begin bij de (inhoudelijke) vormgeving. Zo kun je verzekeren dat aangesloten wordt bij de wensen en verwachtingen van de ontvangers van het rapport. Als schrijver wil je iets zeggen, als lezer iets weten; die twee moeten corresponderen.
- *Beknoptheid*. Een goed rapport is een rapport waar niet meer in staat dan nodig. Schrijf dus zo bondig mogelijk. Als het rapport (te) lang dreigt te worden, doe je er goed aan een samenvatting te voorzien waarin je dan de essentie weergeeft. Die samenvatting geeft teamleden die er door

tijdsdruk niet in slagen het geheel te lezen, toch de kans om kennis te nemen van de resultaten. Een samenvatting kan overigens prikkelen om het volledige verslag alsnog grondig door te nemen. Een zelfevaluatieverslag kan dus zeer kort zijn en voor verdieping verwijzen naar bijlagen of een elders beschikbaar document. Werken met eindnoten is aangewezen om aanvullingen en nuanceringen die tekst te veel verzwaren, toch op te kunnen nemen.

- Aandacht besteden aan het zelfevaluatierapport

Een zelfevaluatierapport mag dan nog zo goed geschreven zijn, als er niet zorgvuldig werk wordt gemaakt van de verspreiding ervan, zal het weinig opleveren. Het is dus van groot belang om het rapport op een gerichte manier onder de aandacht te brengen.

Een schoolleider aan het woord: 'Je moet ook goed weten hoe je dingen presenteert naar de groep waarmee je iets wil bereiken. Ik denk dat hier *al heel wat problemen in scholen gerezen zijn: hoewel men de eerste stappen goed zet, dat men in de laatste fase heel slecht communiceert, en dat maakt alles ongedaan. Want als je door het slecht presenteren weerstand opwekt, dan gaat het effect van je beleidsinitiatieven, de ontwikkeling die je koppelt aan je zelfevaluatie, verloren.'*

Ervaring leert dat het niet volstaat om zelfevaluatierapporten voor de teamleden gewoon te kopieren of op een elektronisch platform te zetten. Teamleden die niet bij de coördinatie van de zelfevaluatie betrokken zijn, blijken in de praktijk weinig tot geen gebruik te maken van de mogelijkheid om het rapport op die manier in te kijken en eventueel te becommentariëren.

Een schoolleider aan het woord: 'Ik heb daar niks over gehoord. Ik heb dat laten kopiëren, zoveel bladzijden op 80 exemplaren, ik heb daar niks over gehoord. Ik vraag me ook echt af, hoeveel mensen dat daadwerkelijk gelezen hebben.'

Als je de inhoud van het rapport naar teamleden wilt communiceren, dan kun je niet voorbij aan het investeren van tijd en middelen. Het rapport en de inhoud ervan dienen als het ware gepromoot te worden. Dat komt in de eerste plaats neer op het vergroten van de visibiliteit van de bevindingen. Bij het vorm geven aan initiatieven die daartoe bijdragen, biedt het AIDA-principe[11] een waardevolle houvast (Attention, Interest, Desire, Action). Samengevat komt het erop neer dat het zelfevaluatierapport in de eerste plaats moet opvallen. Je moet de aandacht trekken van potentiële geïnteresseerden. Als je die aandacht eenmaal hebt, komt het erop aan om de interesse te wekken en om het verlangen naar kennisname van de boodschap te stimuleren.

- *Aandacht opzoeken*. Aandacht is een eerste belangrijke voorwaarde. Om het zelfevaluatierapport te promoten, moet de informatie erover komen bovendrijven in het geheel van vele boodschappen en het doolhof van informatie dat dagelijks op mensen afkomt. Het aanbod mag dan nog zo goed zijn, zolang het de aandacht van mensen onvoldoende trekt, kan dit niet renderen. De boodschap van het bestaan en de inhoud van het zelfevaluatierapport moeten dan ook opvallend en ruim kenbaar gemaakt worden. Denk daarbij aan de elektronische nieuwsbrief van de school, mondelinge informele ruchtbaarheid, een aankondiging of rollenspel op een studiedag,

11 Het AIDA-model werd voor het eerst gepubliceerd in: E.K. Strong (1925) *Theories of Selling*. In *Journal of Applied Psychology*, volume 9, pagina 75-86. Het zou volgens deze auteur echter al eind 19de eeuw ontwikkeld zijn.

boodschappen in de leraarskamer, of aan een quiz (bv. in de stijl van '5 tegen 5 met Willem Ruis'). Dit verklaart waarom van het deponeren van een kopie in het 'bakje' van elk teamlid weinig heil moet worden verwacht.

- *Interesse wekken*. Als de aandacht van de teamleden eenmaal verzekerd is, komt het erop aan hen zover te krijgen dat ze zich verdiepen in de boodschap. Daarvoor moet je hun interesse opwekken. De beschikbare informatie moet de lezer uitnodigen om verder te lezen. Denk daarbij aan het inventariseren van hedendaagse uitdagingen voor de school, een top 5 van sterke punten van de school, good practices, reflecties door collega's. Het is de bedoeling om bij de lezer het verlangen opwekken om zich in het zelfevaluatieverslag te verdiepen. Dit heeft ook implicaties voor het kiezen van een geschikt tijdstip om over de zelfevaluatieresultaten te communiceren. Van de presentatie van een zelfevaluatierapport op de laatste dag van het semester/schooljaar moet je dus niet veel verwachten.
- 'Desire' opwekken. Dit is het cruciale deel van het vierluik en toch wordt dat nogal eens verwaarloosd. Doorgaans wordt er gestopt bij het informeren over de zelfevaluatieresultaten. Er wordt wel eens gezegd dat het doel van het maken van promotie moet zijn om een emotionele reactie te ontlokken. In concreto betekent dit dat men het gevoel krijgt nood te hebben aan de boodschap van het zelfevaluatieverslag. Dat is bijvoorbeeld het geval als men behoefte heeft aan een antwoord op bestaande problemen en ambities, als men verwacht er veel van op te steken. Dit verklaart waarom er van een zelfevaluatierapport met enkel beschrijvende en cijfermatige gegevens weinig heil moet worden verwacht.
- *Actie*. Onder 'actie' verstaan we wat er moet gebeuren wanneer iemand beslist om het zelfevaluatierapport te gaan verkennen. Het verkrijgen van de informatie moet dan op een eenvoudige en gerichte manier kunnen plaatsvinden. Praktische beslommeringen zouden hier niet in de weg mogen staan. Merk op dat in de actiefase geen geïnteresseerden meer kunnen 'gewonnen' worden, enkel nog verloren.

E Een checklist als aanknopingspunt

De volgende lijst bevat een tiental indicatoren die wijzen op een doeltreffende communicatie tijdens zelfevaluaties.

Indicatoren voor doeltreffende communicatie tijdens de zelfevaluatie

- De communicatie over de zelfevaluatie wordt doelbewust vormgegeven.
- De communicatie over de zelfevaluatie verloopt gecoördineerd.
- Er is voldoende ruimte voor informeel overleg over het verloop van de zelfevaluatie.
- Informatie over de doelen en het verloop van de zelfevaluatie is vlot beschikbaar.
- De inhoud van de communicatie is afgestemd op wat teamleden willen vernemen.
- Alle betrokkenen zijn goed geïnformeerd over de doelen van de zelfevaluatie.
- Teamleden durven hun bemerkingen bij de zelfevaluatie kenbaar te maken.
- Het zelfevaluatieverslag beantwoordt aan informatiebehoeften van het beoogde publiek.
- Het zelfevaluatieverslag wordt doelgericht onder de aandacht van het beoogde publiek gebracht.
- Er wordt met openheid gecommuniceerd over de zelfevaluatieresultaten.

1.2.5 Principe 5: het team streeft naar ondersteunende relaties en samenwerking tijdens de zelfevaluatie

Scholen die de ambitie hebben op een succesvolle manier vorm te geven aan een zelfevaluatie, moeten zich er van verzekeren dat zij daartoe over de nodige draagkracht beschikken. Draagkracht kan zich maar ontwikkelen (en standhouden) als er sprake is van voldoende en brede ondersteuning. We spreken van ondersteunende professionele relaties wanneer je niet het gevoel hebt dat je alleen staat in de uitoefening van je zelfevaluatietaak, maar (actief) ondersteund wordt door collega's (directie en leerkrachten) en/of door instanties zoals pedagogische begeleidingsdiensten of nascholingsinstituten. Wanneer er daarnaast ook (positieve) aandacht is voor de persoonlijke ontwikkeling en persoonlijke ervaringen tijdens de zelfevaluatie, is er sprake van ondersteunende persoonlijke relaties.

A Streven naar een collegiale context

Collegialiteit speelt een belangrijke rol in het uitvoeren van zelfevaluaties. In een collegiale schoolcultuur wordt samenwerking als een positief iets beschouwd, niet als een bedreiging voor de eigen autonomie van de leerkracht. Zelfevaluaties kunnen maar kwaliteitsvol zijn als er sprake is van voldoende samenwerking, steun, vertrouwen, openheid en betrokkenheid. Dat kunnen we als volgt begrijpen: vertrouwen en openheid zorgen ervoor dat leerkrachten hun eigen klaspraktijk, eventuele problemen of vragen, maar ook positieve resultaten durven voorleggen aan collega's, directie of andere ondersteunende instanties die bij de zelfevaluatie betrokken zijn. Een klimaat van vertrouwen en openheid is dus noodzakelijk. Cruciaal in dat opzicht is het bestaan van vertrouwen tussen de teamleden enerzijds en de schoolleiding en het team anderzijds. Uit de volgende citaten blijkt dat leerkrachten het niet vanzelfsprekend vinden om zich openlijk, vrijuit en kwetsbaar op te stellen.

*Een leerkracht aan het woord: 'Ik denk dat dat heel moeilijk is als collega. Want uiteindelijk sta je daar ook wel als werknemer, h*è*. En ze zullen dat nu misschien niet doen, maar ja de kans zit er wel in, ze hebben wel de macht om u te zoeken. Ik denk nu niet dat dat gebeurt, maar je bent toch altijd* … je hebt toch al*tijd een zekere reserve naar uw werkgever toe of naar uw baas toe. En een werknemer, die gaat zeggen tegen zijn baas: 'Hélà manneke, ge doet dat hier niet goed.'* Allez ja, dat is niet zo simpel*, hè.'*
Een leerkracht aan het woord: 'Goh, dat is wel heel moeilijk*, denk ik (de vraag ging over knelpunten duidelijk maken aan de schoolleiding). Want niemand durft… ik zou dat niet durven zeggen. Wat ik nu allemaal vertel tegen u (de interviewer), dat zou ik tegen de directeur absoluut niet durven vertellen. Ik weet niet of dat er wel iemand is die dat durft, hè.'*

Hoewel uit deze citaten blijkt dat er wellicht niet altijd een échte grond toe is, is er een zekere terughoudendheid bij leerkrachten om de dialoog met de schoolleiding aan te gaan. Louter het feit dat het om schoolleiders gaat, blijkt voor sommige teamleden al voldoende om een rem te zetten op de mate waarin zij zich bloot durven geven.
Toch geven teamleden vaak aan dat ze zich wel degelijk ondersteund voelen. Leerkrachten blijken in hun school meestal wel een aantal personen te hebben van wie ze zelf zeggen dat ze zich er goed door ondersteund voelen, zowel professioneel als persoonlijk. Dit zijn vaak personen uit de eigen vakwerkgroep, afdeling of graad. Leerkrachten kiezen hun vertrouwenspersoon naar eigen zeggen

liefst zelf. *'Je kan dat niet verplichten'*, luidt het. Soms klikt het en soms niet. Wanneer er in de context van een zelfevaluatie moet worden samengewerkt met teamleden die niet tot de zelfgekozen kring van vertrouwelingen behoren, blijken openheid en samenwerking minder vanzelfsprekend.

Een leerkracht aan het woord: 'Wij zitten wel met ij'n allen samen, *maar eigenlijk vormen we een beetje twee groepen. Als de verhelderingsgesprekken* ... ge voelt hoe die spanning ... *Dat blijft toch altijd een beetje een gespannen sfeer. We gaan ook echt nooit ons gedacht zeggen, eigenlijk. Zoiets ga je er moeilijk uitkrijgen. Dat merkt ge ook gewoon op alle vergaderingen. Dan komen die spanningen eigenlijk of die staan in de weg* ... Sommige dingen worden verzwegen om geen ruzie te maken.'
Een leerkracht aan het woord: 'Een grote hoop is bereid kritisch te zijn. Maar ik denk dat als ge dat in groep gaat moeten bespreken, dat dat moeilijker ligt. Als je die mensen apart ... er loopt iets mis en je bespreekt dat met die persoon, dan gaat dat wel. Maar als je dat dan bijvoorbeeld in groep, binnen de vakgroep bijvoorbeeld, gaat bekijken dan zal men moeilijk over het eigen falen durven spreken.'

Onder meer deze belemmeringen voor collegialiteit in de grote groep collega's dragen er toe bij dat men zelfevaluaties nogal eens als een verplichte activiteit ervaart. De bevraagde teamleden werken er aan mee omdat het van hen verwacht wordt, en minder om dat men ervan overtuigd is dat gezamenlijke reflectie tot waardevolle resultaten kan leiden. Bij het vorm geven aan zelfevaluatie doe je er daarom goed aan in te spelen op bestaande vormen van ondersteuning in de school. Je kunt de zelfevaluatie zich bijvoorbeeld laten afspelen binnen de kernen van collegialiteit die er in de school bestaan.

B De zelfevaluatie als een teamgebeuren vorm geven

Zelfevaluaties kunnen verder maar slagen als er ten minste minimale samenwerkingsverbanden zijn. Dat houdt onder meer in dat de teamleden teamgericht denken en van mening zijn dat ze door samen te werken, meer kunnen bereiken. Vandaar het belang om de zelfevaluatie als een teamgebeuren vorm te geven.

Even stilstaan 8: Zelfevaluatiegroep of zelfevaluatieteam?

Er is een verschil tussen een groep en een team. Je zou het verschil tussen beide bijna als een continuüm kunnen zien. De kenmerken van een groep zijn immers niet zo veelomvattend. Voor een team ligt dat anders. Een team heeft een aantal kenmerken die niet zo eenvoudig te bereiken zijn. In een team zetten de leden zich in voor een gemeenschappelijk doel, worden concrete resultaten (doelen) nagestreefd en voelt iedereen zich verantwoordelijk voor het eindresultaat. Bovendien heerst er een grote openheid in die zin dat er vertrouwen is in de organisatie als geheel en in de andere leden van de groep, dat de bestaande regels in vraag kunnen worden gesteld en dat er een betrokkenheid is van de leden. Hieronder hebben we een aantal kenmerken van een groep en van een team in een oplopende volgorde weergegeven (zie einde es-kader figuur 4). Het kan leerrijk zijn om voor een groep/team die/dat het zelfevaluatieproces vorm geeft of zal vormgeven, aan te kruisen welke kenmerken erop van toepassing zijn. Is het een zelfevaluatiegroep of een zelfevaluatieteam?

Groep ↕ Team	… Twee of meer deelnemers … Interactie … Wederzijdse beïnvloeding … Wederzijdse afhankelijkheid … Gemeenschappelijke normen … Er is een gemeenschappelijk doel … Resultaatgericht … Iedereen voelt zich verantwoordelijk voor de resultaten … Grote openheid

Figuur 4: Groep of team?

Om tijdens een zelfevaluatie te komen tot ondersteunende relaties, wordt ook best aandacht besteed aan het bestaan van de nodige functies en procedures. Het bestaan van bijvoorbeeld stuurgroepen, coördinatoren, vakwerkgroepen, lerarenraden, intervisiegroepen en vertrouwenspersonen zal doorgaans resultaatbevorderend werken wanneer deze gericht ingezet worden bij het uitvoeren van zelfevaluatieactiviteiten. Ook met het gebruik van een stuurgroep wordt onder meer gestreefd naar het realiseren van interne ondersteuning en samenwerking. Problemen kunnen er uitgeklaard worden en een passende oplossing krijgen. Leden van stuurgroepen geven bovendien aan dat van een stuurgroep een motiverend effect kan uitgaan. Alleen al het bestaan van de stuurgroep blijkt voor dynamiek te zorgen. Het kan zorgen voor een gezonde druk die helpt om stappen vooruit te zetten. Het bestaan van dergelijke structuren is dus zeker waardevol. In het bewerkstelligen van ondersteunende relaties moet evenwel een evenwicht gevonden worden tussen flexibiliteit enerzijds en standaardisatie en formalisatie anderzijds. Om de zelfevaluatie af te stemmen op specifieke behoeften van de school, moet deze voldoende flexibel vorm krijgen. Daar staat tegenover dat vastgelegde regels, procedures en bevoegdheden ook voor de nodige uniformiteit en continuïteit kunnen zorgen. Een middenweg is dan bijvoorbeeld dat een bestaande werkgroep meer bevoegdheden krijgt of met een aantal extra leden uitgebreid wordt.

Even stilstaan 9: Een herkenbaar verhaal?

Om te illustreren wat een gebrek aan samenwerking en coördinatie tijdens een zelfevaluatie teweeg kan brengen, lijkt volgend verhaal verhelderend. Het gaat over een groep van vier mensen, genaamd Iedereen, Elkeen, Iemand en Niemand.[12]

'Iedereen was het ermee eens, het loont zeker de moeite om eens grondig te reflecteren op het schoolbeleid. Voor Iedereen was het bovendien duidelijk dat Iemand die taak wel op zich zou nemen. Iedereen had het ook zelf kunnen doen, maar uiteindelijk deed Niemand het. Iemand werd daarop kwaad omdat het volgens hem toch Iedereens verantwoordelijkheid was. Elkeen wees beschuldigend naar Iedereen terwijl Niemand zich realiseerde dat uiteindelijk Iemand het ook niet zou doen. Dat leidde ertoe dat Elkeen boos was op Iemand terwijl Niemand deed wat eigenlijk Iedereen had kunnen doen.'

12 Vrij vertaald uit: Murphy, C.U. & Lick, D.W. (2005). *Whole-Faculty Study Groups: Creating Professional Learning Communities that Target Learning*. Londen: Sage.

C De eigen kennis en vaardigheden in kaart brengen

Het zelfstandig uitvoeren van een zelfevaluatie vergt kennis en vaardigheden waarover schoolleiders naar eigen zeggen niet noodzakelijk beschikken. Het gaat bijvoorbeeld om het kiezen of ontwikkelen van zelfevaluatie-instrumenten, om het sensibiliseren van het team, om de gegevensanalyse of om het verzekeren van de doorstroming van de bevindingen naar de werkvloer. Sommige zaken blijken ook minder vanzelfsprekend dan men zelf spontaan zou denken.

Een schoolleider aan het woord: 'Gelijk die verhelderinggesprekken - daar waren wij dus nooit opgekomen. Ik zou ook geen instrument kunnen gaan samenstellen, om hetzelfde te verwachten. Nee, die expertise hebben we niet.'
Een schoolleider aan het woord: 'En de interpretatie achteraf dus eigenlijk daar ... dat zou ik niet kunnen. Ik denk dat niet. Ik denk dat wij misschien conclusies zouden trekken die totaal verkeerd zijn, kan zijn. Ik heb echt zoiets ... ik denk niet dat er iemand aan zou durven beginnen hier.'

Zulke ervaringen maken dat schoolleiders vaak op zoek gaan naar externe ondersteuning. De verantwoordelijken voor de zelfevaluatie weten zich daardoor ondersteund door externen. Doordat scholen bij zelfevaluaties vaak een beroep doen op externe ondersteuning, worden hun eigen kennis en vaardigheden minder op de proef gesteld. Zij lopen dankzij de ondersteuning bijvoorbeeld niet tegen problemen aan waarmee ze anders wellicht wel te kampen zouden hebben. Een belangrijk deel van het denk- en doewerk is dan immers al gebeurd door externen of kan worden uitbesteed. Het is van belang dat scholen zich bewust zijn van de eigen kennis en vaardigheden. Wanneer het voor de betrokkenen om nieuwe ervaringen gaat, doet men er goed aan eerst de interne deskundigheid te ontwikkelen en/of een beroep te doen op externen. Een sterk uitgebouwde externe ondersteuning stelt minder eisen aan de eigen kennis en vaardigheden.

D Een stimulerende timing voor de zelfevaluatieactiviteiten voorzien

De timing van sleutelelementen van het zelfevaluatieproces draagt onbedoeld nogal eens bij tot een terughoudendheid bij de teamleden. In hun ogen blijkt die timing vaak betrokkenheid, openheid en diepgang in de weg te staan. We geven een aantal voorbeelden.

Wat de timing en opzet van de gegevensverzameling betreft:

Een teamlid aan het woord: 'Ja, dat was wel verplicht, ja. Want ik, bij mij kwam dat eigenlijk heel slecht uit, ik ben donderdag vrij in de namiddag en ik ben daar speciaal voor moeten komen om kwart voor vier. En daar was ook geen andere weg mogelijk. Ik heb dan van collega's gehoord, dat die speciaal moesten van stage terugkomen. Dat was ook wel zo van elkaar af zitten. Echt precies een examen. Ik doe dat natuurlijk liever thuis dan dat ge ...'

Wat de timing van verhelderingsgesprekken betreft:

Een schoolleider aan het woord: 'Die verhelderingsgesprekken die gaan dan door die vrijdag voor, voor de eerste mei, dan hebben wij hier opendeurdag. Dus dat is ook weer zo'n moment, dat mensen andere dingen aan hun hoofd hebben. Dat is misschien ook weer niet zo'n goed gekozen moment. Ik ben er een beetje bang voor. (...) Dat maakt ook denk ik, dat mensen sneller wat negatief worden. Want ze vinden dat slecht georganiseerd van de school.'

Wat de timing van het presenteren van de resultaten betreft:

Een teamlid aan het woord: 'In de voormiddag moesten we dan wat administratie komen doen, wat opruimen en dan wat vakvergaderingen. En 's middags, dan is de gewoonte dat wij met de collega's iets gaan eten. Dus dat was eigenlijk heel fijn zo. Ontspannen vakantiesfeer. En dan moesten we de refter in, om 13 uur en dat heeft toch wel ... Allez, ik weet niet, dat heeft toch wel anderhalf uur geduurd, *dacht ik. Ja, iedereen zat daar zo. Het was eigenlijk vakantie. En iedereen zijn kinderen hadden al vakantie. Dan heb je echt geen zin om naar zo'n saaie uiteenzetting te luisteren.'*

Teamleden worden blijkbaar – in hun ogen – vaak op ongelukkige momenten ingeschakeld in het zelfevaluatieproces. Dat past niet in het plaatje van 'ondersteuning tijdens de zelfevaluatie'. Het is niet denkbeeldig dat men mede daardoor een negatieve gevoelswaarde aan het gebeuren gaat koppelen. Hoewel de schoolleiders dit zelf ook inzien, leeft het gevoel dat de enige momenten waarop het praktisch mogelijk is om leerkrachten voor zelfevaluatieactiviteiten samen te brengen, vaak niet de meest geschikte zijn. De bovenstaande citaten leren echter dat het aangewezen is toch zoveel mogelijk op zoek te gaan naar een stimulerende timing van de zelfevaluatieactiviteiten.

E Een intern aanspreekpunt voor vragen en hulp voorzien

Ondersteuning betekent ook dat teamleden die niet intensief bij de zelfevaluatie betrokken zijn, een beroep kunnen doen op een aanspreekpunt voor hun vragen omtrent de zelfevaluatie. Je mag er niet van uitgaan dat interne ondersteuning overbodig is, zelfs niet bij eerder eenvoudige zelfevaluatietaken zoals het invullen van een vragenlijst. Sommige leerkrachten kampen met beperkte ICT-vaardigheden. Op de behoeften aan ondersteuning die daaruit voortvloeien, kun je anticiperen. Het voorzien van een helpende hand indien nodig is dus aangewezen.

Een schoolleider aan het woord: 'Omdat we het volledig met de computer gingen doen, waren er een aantal die zegden van: 'Awel, dat zie ik niet zitten.' Dus we hebben dan ook een groep samengesteld die de mensen kon begeleiden. Van hoe moet je het aanpakken? Hoe moet je het doen? Dat werd eerst allemaal uitgelegd en daarna kon men de begeleiders om hulp vragen.'

F Nagaan of externe ondersteuning aangewezen is

Het uitvoeren van zelfevaluaties vergt specifieke kennis en vaardigheden. Daarom kan het aangewezen zijn ondersteuning ook buiten de school te zoeken, bijvoorbeeld bij de pedagogische begeleidingsdiensten of nascholingsinstituten. Het betrekken van externen zou voor heel wat scholen een bewuste keuze moeten zijn. Hieronder blijkt dat er verschillende motieven zijn die het inroepen

van externe ondersteuning wenselijk maken: het binnenhalen van expertise, het bewaken van de opvolging van het zelfevaluatieproces en het betrekken van een onafhankelijke waarnemer.

Bij de start van een zelfevaluatie is het voor scholen niet gemakkelijk om de eigen behoefte aan ondersteuning goed in te schatten. Vaak weet men niet goed wat men moet verwachten, en welke kansen en valkuilen een zelfevaluatieproces met zich meebrengt. Die onduidelijkheid maakt dat scholen aangeven dat zelfevaluaties een deskundigheid vereisen waarover zij naar eigen zeggen waarschijnlijk nog niet beschikken. De voornaamste reden om een beroep te doen op externe ondersteuning, schuilt precies in dat aanvoelen. Deze ondersteuning kan een antwoord geven op de vragen die leven bij de coördinatoren van de zelfevaluatie in de school. Een zekere vorm van specialisatie is nodig en kan in huis gehaald worden door een beroep te doen op externe ondersteuning. De expertise die externen kunnen aanbieden, heeft betrekking op verschillende aspecten van de zelfevaluatie: het kiezen van instrumenten, het ontwikkelen en opzetten van een bevraging, aanvullende vormen van gegevensverzameling voorzien (zoals verhelderinggesprekken), het interpreteren van de zelfevaluatieresultaten en het vorm geven aan de communicatie omtrent de zelfevaluatieresultaten.
Externe ondersteuning is echter meer dan louter het binnenhalen van externe expertise. Ook andere overwegingen spelen een rol bij de keuze om een beroep te doen op externen. De aanwezigheid van begeleiding kan bijvoorbeeld voor een gezonde druk zorgen. De timing van het zelfevaluatieproces ligt, wanneer men in een extern gestuurd zelfevaluatieproces stapt, grotendeels vast en de externe ondersteuners herinneren de school aan tussentijdse mijlpalen die moeten worden gerespecteerd.

Een schoolleider aan het woord: 'Alleen al het feit dat er een externe bij betrokken is, maakt dat ge dat iets of wat systematischer gaat doen. Ge moet wel data afspreken en ge moet u daar wel aan houden, want er komt iemand van Antwerpen of Brussel. Dat is eigenlijk wel zo, ja.'

Externe ondersteuning is volgens de respondenten bovendien ook een strategie om de objectiviteit te bewaken. Zo kan het bijvoorbeeld wenselijk zijn bepaalde gesprekken (zoals verhelderingsgesprekken) door een extern iemand te laten leiden. Van belang is ook dat leerkrachten de aanwezigheid van externen zien als een garantie dat hun inbreng ernstig zal worden genomen. Externen kunnen daarnaast aspecten aankaarten, bijvoorbeeld naar de schoolleiding toe, die door leerkrachten niet in de verf kunnen worden gezet. Het is bovendien waardevol dat externen de school eens vanuit een andere invalshoek kunnen bekijken.

Een teamlid aan het woord: 'Dat zijn dus mensen, die onafhankelijker kunnen oordelen. Dus die zijn helemaal niet bevooroordeeld, dus euhm, ik denk dat dat heel goed is. Dus, die kunnen meningen ook naast mekaar zetten, die kunnen meningen ook tegenover mekaar zetten. En mensen daar doen over praten.'
Een teamlid aan het woord: 'En een werknemer, die gaat zeggen tegen zijn baas: 'Hélà manneke, ge doet dat hier niet goed.' Allez ja, dat is niet zo simpel hé. Dus misschien is het wel goed dat daar iemand extern dat eventjes komt verduidelijken. Ja. Ik denk dat wel beter zou zijn, als die dat mondeling komen doen en dat die dan ook voor begeleiding zorgen.'

De behoefte aan ondersteuning varieert sterk per school. Er zijn zowel objectieve als subjectieve verschillen in de mate waarin scholen over de nodige kennis en vaardigheden beschikken. Voor bepaalde activiteiten heeft men soms de juiste mensen in huis, voor andere niet. Vroegere ervaringen met zelfevaluaties spelen hierbij uiteraard een rol. Terwijl de praktische opzet van een gegevensverzameling een eerste keer met veel vragen gepaard gaat, kan men dit bijvoorbeeld in volgende zelfevaluaties gemakkelijker in eigen handen nemen. De behoefte aan ondersteuning hangt verder ook af van de resultaten van de zelfevaluatie. Een school met goede zelfevaluatieresultaten kampt immers niet met dezelfde problemen als een school(leider) die zichzelf geconfronteerd ziet met ernstige werkpunten. Om een zelfevaluatie te doen slagen, doe je er daarom goed aan om telkens na te gaan in welke fasen van de zelfevaluatie een inbreng van externen aangewezen is.

G Een checklist als aanknopingspunt

De volgende lijst bevat een tiental indicatoren die wijzen op ondersteunende relaties en samenwerking tijdens een zelfevaluatie.

Indicatoren voor ondersteunende relaties en samenwerking tijdens de zelfevaluatie

- De draagkracht van het team is voldoende groot om de zelfevaluatie tot een goed einde te brengen.
- Wij hebben zicht op de eigen kennis en vaardigheden inzake het uitvoeren van zelfevaluaties.
- Er worden tijdens de zelfevaluatie goede professionele afspraken gemaakt.
- De verantwoordelijken van de zelfevaluatie vinden steun bij hun collega's.
- Er wordt als een hecht team samengewerkt aan de zelfevaluatie.
- De planning van zelfevaluatieactiviteiten is doordacht opgesteld.
- Door middel van samenwerking wordt dubbel werk vermeden.
- Er wordt ingespeeld op specifieke ondersteuningsbehoeften van individuele teamleden.
- Er is een sfeer van wederzijds vertrouwen tussen de schoolleiding en teamleden.
- Indien nodig wordt er een beroep gedaan op de deskundigheid van externen.

1.2.6 *Principe 6: het team integreert de zelfevaluatie in het bestaande schoolbeleid*

Vooral teamleden die niet bij de coördinatie van de zelfevaluatie betrokken worden, beschouwen zelfevaluatieprocessen nogal eens als een losstaande, eenmalige activiteit. Voor schoolleiders geldt dit minder. Zij hebben doorgaans een beter zicht op de manier waarop de zelfevaluatie in het ruimere schoolbeleid inpast. Zij zien het meer als een onderdeel van het integralekwaliteitszorgsysteem dat de school hanteert. Toch is het ook voor hen van belang te bewaken dat de onderlinge linken zoveel mogelijk aangescherpt worden. Wij spreken van een geïntegreerde aanpak wanneer er coherentie is tussen zelfevaluatiedoelen en –activiteiten en andere doelen en activiteiten van de school. Om dat te realiseren, zijn de volgende aandachtspunten van belang.

A De zelfevaluatiedoelen verankeren in het schoolbeleid

In een kwaliteitsvolle zelfevaluatie worden de te bestuderen schoolaspecten op een geïntegreerde manier benaderd. Daarmee bedoelen we dat de thema's van de zelfevaluatie bestudeerd worden in

het licht van het globale schoolbeleid en dat deze thema's geëvalueerd worden in hun samenhang met andere aspecten van het schoolgebeuren. Een mogelijkheid daartoe is de doelstellingen van zelfevaluatie te relateren aan het leren van leerlingen. Op die manier wordt de zelfevaluatie verankerd in de kern van het schoolgebeuren. De deelnemers aan de zelfevaluatie zien hun inbreng daardoor meer als een noodzakelijk onderdeel van een groter geheel van onderling gerelateerde delen.

B Een (theoretisch) kader hanteren

De link met de visie van de school blijft tijdens zelfevaluatie vaak impliciet. Het is echter aangewezen een zelfevaluatie te ondersteunen en te structureren door middel van een (theoretisch) kader. Dat kunnen modellen zijn voor het functioneren van scholen of organisaties in het algemeen, of meer specifieke modellen naargelang van het thema van de zelfevaluatie. De kaders kunnen bestaande kaders zijn, maar kunnen ook door scholen verder aangevuld of zelf ontwikkeld worden. De invulling kan variëren van een organogram tot een heus theoretisch kader. Door gebruik te maken van zulke kaders, wordt duidelijk welke elementen een rol spelen in het te evalueren beleid en hoe de onderdelen ervan samenhangen. Werken met (theoretische) kaders is vooralsnog niet ingeburgerd in scholen. Ondanks het feit dat ondersteuners kaders willen aanbieden, zien sommige schoolleiders daar het nut niet van in.

Een schoolleider aan het woord: 'Het zou veel beter zijn, dat ge dan op zo'n nascholing uitlegt hoe een zelfevaluatie, hoe dat proces verloopt, hoe in de realiteit, wat daar allemaal gebeurt, dus dat je meer praktijkgericht werkt. Maar dat ligt misschien ook weer aan ons, hè, wij moeten … die theoretische blabla hoeven wij hier niet.'

De meerwaarde van het gebruik van (theoretische) kaders schuilt vooral in hun bijdrage aan het streven naar een geïntegreerde aanpak van zelfevaluaties. Je mag niet uit het oog verliezen dat er '*niets zo praktisch is als een goede theorie*'. Om processen in scholen te kunnen begrijpen, moeten deze processen in hun verbondenheid met het grotere geheel gesitueerd worden. Kaders stellen de betrokkenen tijdens de zelfevaluatie in staat patronen te herkennen en het effect van deze patronen op het eigen handelen en het handelen van anderen in kaart te brengen. Een goed kader maakt het mogelijk naar de onderlinge afhankelijkheden te kijken die achter de dingen schuilgaan.

C Zelfevaluatieprioriteiten identificeren en initiatieven op elkaar afstemmen

Een belangrijke succesfactor om tot een geïntegreerde aanpak van de zelfevaluatie te komen, is het bestaan van duidelijke prioriteiten. Te vaak zijn leerkrachten en schoolleiders bezig met de eigen dagelijkse activiteiten zonder de link daarvan met andere gebeurtenissen in de school te zien. Van het vooropstellen van duidelijke prioriteiten wordt dan ook verwacht dat het de leden van een schoolteam uitnodigt om hun activiteiten aan elkaar te linken. Het heeft als voordeel dat verzekerd wordt dat iedereen zich in de school bezighoudt met zaken die er echt toe doen. Door de vele kleine activiteiten in scholen dreigt de essentie uit het oog te worden verloren en wordt het beleid versnipperd in plaats van geïntegreerd. Versnippering dreigt verder ook wanneer verschillende zelfevaluatiesystemen in een school te weinig op elkaar afgestemd worden. Doordat zelfevaluaties op schoolniveau opgezet worden voor de hele school, bestaat bijvoorbeeld het gevaar dat ze interfereren met initiatieven die door afzonderlijke afdelingen genomen worden.

Een teamlid aan het woord: 'Maar wij hadden eigenlijk ook zelf al een evaluatiedossiertje opgemaakt van documenten en vergaderingen en van dingen van de school. Maar dan gewoon met open vragen, dus een ander systeem. Dus het ongelukkige was eigenlijk dat de leerkrachten op *dat moment twee bundels kregen.'*
Een teamlid aan het woord: 'Eens men echt beslist of de directie beslist van ja, we gaan dat doen, dan zou ik er voor pleiten om naar één geheel te gaan. En geen versnipperde, want dan hebben de mensen het gevoel van evalueren en nog eens evalueren en dat werkt niet. Dus dan zal ik daar zeker *voor pleiten om te vragen van:*'kijk, bouw dat daar mee in dat we dat in één keer kunnen doen.'

D Betrokkenen stimuleren met een brede beroepsopvatting aan de zelfevaluatie deel te nemen

Een geïntegreerde aanpak vergt van de betrokkenen een passende houding en de nodige inspanningen. In de eerste plaats komt het erop aan weet te hebben van activiteiten, ambities en wensen, maar ook van frustraties bij andere teamleden. Even noodzakelijk is echter de bereidwilligheid om in het eigen handelen rekening te willen houden met meer ruime aspecten van de schoolwerking. Teamleden met een geïntegreerde beroepsopvatting hebben in dat opzicht een ander profiel dan teamleden met een atomische beroepsopvatting.

- *Teamleden met een geïntegreerde beroepsopvatting* functioneren op een professionele manier binnen én buiten de eigen klas. Naast een vakspecifieke visie hebben ze ook een vakoverstijgende visie. Ze vinden gezamenlijk beleid en besluitvorming op vakinhoudelijk en vakoverstijgend niveau essentieel voor goed onderwijs. De visie van de school en hun klaspraktijk zijn sterk met elkaar verweven.
- *Teamleden met een atomische beroepsopvatting* werken autonoom binnen de eigen klas. Ze vertonen weinig betrokkenheid op andere activiteiten dan het lesgeven. Ze zijn niet professioneel actief op schoolniveau. Deze leerkrachten geloven in de juistheid van hun eigen didactische aanpak en nemen weinig deel aan nascholing. Het zijn vakspecifieke professionals binnen de eigen klas, maar niet op schoolniveau.

De twee bovenstaande beschrijvingen van de beroepsopvattingen zijn als het ware uitersten op een continuüm. Naarmate de betrokkenen bij een zelfevaluatie meer aansluiten bij de geïntegreerde beroepsopvatting, hebben zelfevaluaties meer kans op slagen. Een zelfevaluatie wordt daarom best vorm gegeven op een manier die daartoe uitnodigt. Dat kan bijvoorbeeld door tijdens de zelfevaluatie zicht proberen te krijgen op de activiteiten, ambities en wensen van de betrokkenen en door expliciet aandacht te besteden aan de vraag hoe de betrokkenen in hun eigen handelen rekening kunnen en/of willen houden met de activiteiten, ambities en wensen van de anderen.

E Werken met bestaande werkgroepen

Als de kans zich voordoet, is het zeker aan te bevelen de zelfevaluatie door een reeds bestaande werkgroep te laten coördineren. Dat geldt voor de praktische organisatie maar ook voor het komen tot actiepunten. Het geïntegreerde karakter van de zelfevaluaties komt immers in belangrijke mate tot uiting in de fase waarin met actiepunten aan de slag moet worden gegaan. Door het gebruik van bestaande werkgroepen kun je bijvoorbeeld het overzicht bewaren, en bewaken dat er een

heldere lijn zit in de initiatieven. Bovendien kun je de keuzes die je maakt beter doen aansluiten bij andere activiteiten in de school.

Een teamlid aan het woord: 'Punten eruit halen en die door bestaande comités *laten uitwerken … Ik denk dat dat beter is, dan echt weer zo'n comité daar voor op te richten om al die punten, te realiseren.'*
Een teamlid aan het woord: 'Ze moeten er ook vooral voor zorgen dat er structuur blijft*, hè. Dat ze niet eens daar een maatregeltje en daar een maatregeltje* … dat dat een groter plan is. En ook niet te veel in één keer willen. Dat laten groeien en bezinken.'

Bestaande werkgroepen hebben verder als voordeel dat deze ook samenkomen voor andere thema's. Dit maakt de kans groter dat de zelfevaluatieactiviteiten niet op de lange baan geschoven worden.

F Een checklist als aanknopingspunt

Net als voor de andere dragers, presenteren we een tiental indicatoren die wijzen op de geïntegreerde aanpak van zelfevaluaties. Deze zijn opgelijst in de volgende checklist.

Indicatoren voor een geïntegreerde aanpak tijdens de zelfevaluatie

- De doelen van de zelfevaluatie zijn gelinkt aan andere initiatieven in de school.
- De thema's van de zelfevaluatie worden bestudeerd in relatie tot andere aspecten van het schoolbeleid.
- Tijdens de zelfevaluatie is er zowel aandacht voor een beleidsmatige als voor een onderwijskundige invalshoek.
- Er worden voor de zelfevaluatie duidelijke prioriteiten vooropgesteld.
- Er wordt gebruikgemaakt van bestaande raden/werkgroepen.
- De personen die bij de zelfevaluatie betrokken zijn, werken op een complementaire manier samen.
- De zelfevaluatie is afgestemd op andere kwaliteitszorginitiatieven in de school.
- De teamleden hebben zicht op de activiteiten en bekommernissen van hun collega's.
- De actiepunten die naar aanleiding van de zelfevaluatie vooropgesteld worden, staan niet los van de bestaande werking van de school.

1.2.7 Principe 7: het team is responsief ten aanzien van interne en externe verwachtingen omtrent de zelfevaluatie

Zelfevaluaties bieden scholen kansen om responsief te werk te gaan. Zelfevaluaties worden momenteel echter vaak vorm gegeven binnen de eigen schoolmuren. Het doel van scholen is meestal de eigen werking te documenteren door de eigen personeelsleden te bevragen door middel van een schriftelijke vragenlijst. Inspelen op vragen en verwachtingen uit de omgeving van de school of van andere doelgroepen binnen de school lijkt in zelfevaluaties momenteel nog minder aan de orde. Scholen zijn echter ingebed in hun omgeving. Er wordt van hen verwacht dat ze in relatie treden met die omgeving en inspelen op de impulsen die vanuit die omgeving op hen afkomen. De omgeving heeft immers talrijke vragen en verwachtingen ten aanzien van de school. Uiteindelijk is de

school er voor de leerlingen, hun ouders en de samenleving als geheel. Van scholen wordt dan ook verwacht dat ze een gevoeligheid voor de externe omgevingsimpulsen aan de dag leggen. De idee om initiatieven te nemen waarbij andere doelgroepen bij de zelfevaluatie betrokken worden, krijgt daarom steeds meer aanhang. Het gaat dan bijvoorbeeld om het betrekken van leerlingen, van ouders, van andere scholen of van zogenaamde kritische vrienden. Zelfevaluaties die blijk geven van een responsief karakter, kunnen voor een school een groot leereffect creëren. De volgende suggesties zijn daarom waardevol.

A Leerlingen bij de evaluatie van het school- en klasgebeuren betrekken

Leerlingen ervaren het gedrag van leerkrachten en de concrete invulling van het schoolbeleid het vaakst en het meest levensecht. Voor sommige aspecten van het schoolse leven zijn zij zelfs de enigen die er als het ware echte ervaring mee hebben. Dat geldt bijvoorbeeld voor de planning van de lessen, de leefbaarheid van het schoolreglement, de beschikbaarheid van leerkrachten, de eisen die aan hun prestaties gesteld worden, enz. Leerlingen worden omschreven als de belangrijkste en de meest relevante groep in het schoolgebeuren. Dat impliceert ook dat ze relevante informatie over de school kunnen aanleveren[13]. Die informatie kan zowel betrekking hebben op de *lessen* in de verschillende vakken (bv. begeleiding door de leerkracht, didactische werkvormen, didactisch materiaal, leerboeken, evaluatie en de sfeer in de klas), op de *school als geheel* (bv. samenhang van de vakken, bereikbaarheid van leerkrachten, leerlingenbegeleiding, schoolklimaat en buitenschoolse activiteiten) als op de *infrastructuur* van de school (inrichting van de leslokalen en de speelplaats, inhoud en werking van de bibliotheek en het aanbod van de schoolrefter)[14].

Een teamlid aan het woord: 'Ja, misschien zit daar meer inspiratie, als je het zo eens vanuit het leerlingenstandpunt bekijkt. Dan komen er misschien betere oplossingen. Nu ja, als dat echt gaat over interne politiek … daar kunnen ze niet zo veel over weten. Maar als het echt gaat over omgaan met leerlingen dan denk ik dat daar heel zinvolle dingen kunnen uitkomen.'

Door leerlingen een stem te geven, wordt voor velen pas echt duidelijk wat er belangrijk is in de manier waarop men voor de klas staat en waarop het schoolse leven georganiseerd wordt. Leerlingen kunnen bestaande vermoedens bij leerkrachten en schoolleiders bevestigen, maar ook de aandacht vestigen op onverwachte pijnpunten. De inbreng van leerlingen kan dus vernieuwend en soms ook confronterend zijn. Leerkrachten geven immers aan dat leerlingenoordelen vaak meer indruk maken dan andere beoordelingen. Er gaat een krachtig signaal uit van de oordelen die leerlingen uitspreken. Ook vanuit het standpunt van de leerlingen zelf is hun inbreng van belang. Wanneer leerlingen gevraagd wordt naar hun mening, en zij ervaren dat er met hun inbreng rekening wordt gehouden, zullen zij zich meer gerespecteerd voelen en zich constructiever en genuanceerder opstellen wanneer meningsverschillen zich aandienen. Het betrekken van leerlingen in een zelfevaluatie van het schoolgebeuren kan heel dit gebeuren dan ook sterk aan kracht doen winnen.

13 Interessant in dit opzicht is het volgende instrument dat speciaal ontworpen werd om feedback bij leerlingen te verzamelen: LLL.

14 Van der Linden, A., Bevers, H. & Prins, J. (1997). *De bijdragen van leerlingen aan onderwijsevaluatie. In Schoolleiding en –begeleiding*. Mechelen: Plantyn.

B Externen in de evaluatie van het school- en klasgebeuren betrekken

Eén van de modewoorden in het spreken en schrijven over (het voeren van) schoolbeleid is de 'kritische vriend'. Om tot waardevolle vormen van reflectie te komen, loont het dan ook de moeite om te investeren in initiatieven waarbij anderen de eigen school- en klaspraktijk bekijken. Een kritische vriend kijkt met een onbevangen blik naar de gebeurtenissen in de school en heeft als doel de personen die op de eigen praktijk willen reflecteren, een spiegel voor te houden. Een kritische vriend kan bijvoorbeeld tijdens een zelfevaluatie worden ingezet als er behoefte is aan bijkomende ondersteuning of als een andere - meer objectieve - invalshoek waardevol zou zijn. De inbreng kan verscheiden zijn en zich richten op een combinatie van adviseren, reflecteren en het louter op gang brengen van communicatie en interactie[15].

Een kritische vriend is een vertrouwd persoon die uitdagende vragen stelt. Het is iemand die gegevens aanbrengt vanuit een ander gezichtspunt, en die als vriend kritisch commentaar geeft op iemands werk. Een kritische vriend neemt de tijd om een goed zicht te krijgen op de context van het werk waar het om gaat en de resultaten waar de andere persoon of groep naar streeft. De kritische vriend is een pleitbezorger van het succes van dat werk.[16] Er is sprake van een combinatie van vertrouwen en uitdagende, kritische vragen[17]. Dat lijkt te wijzen op een balans die in evenwicht moet worden gebracht. Een kritische vriend kan geen wildvreemde zijn, maar mag bij wijze van spreken ook niet je beste vriend zijn. Kritische vrienden kunnen afhankelijk van de focus van de reflectie zowel personen zijn van binnen als van buiten de school. Als activiteiten in de klas de focus zijn van de reflectie, kan een collega-leerkracht of de schoolleider die functie vervullen. Wanneer het schoolbeleid als dusdanig de focus is, gaat het doorgaans om buitenstaanders. In beide gevallen moet er sprake zijn van een basis van vertrouwen, maar toch met voldoende afstand. Zo nodig moet dat vertouwen gewonnen worden alvorens tot fundamentele reflecties overgegaan wordt. Vertrouwen houdt ook in dat het initiatief om een kritische vriend in huis te halen, altijd moet worden ondersteund door de persoon of de personen waarmee de kritische vriend aan het werk zal gaan.

De waarde van kritische vrienden zit in hun mogelijkheid om het gangbare vanuit een ander perspectief te benaderen. Op die manier kunnen ze gegevens aan het licht brengen die je alleen verborgen zou houden of waarvoor je zonder hun inbreng blind zou blijven.
begin citaten
Een schoolleider aan het woord: 'Misschien zou het ook eens fijn zijn om van een buitenstaander te horen te krijgen van: 'Goh, zo zie ik uw school en dat zie ik mislopen.' Misschien zou dat wel eens plezant zijn. Misschien zou het een andere kijk geven, hè. Dat denk ik wel, dat dat misschien eens nuttig kan zijn.'

15 De Groot, A. (2004). *Intervisie in het onderwijs: meer dan een modegril!* In *Personeel en Organisatie*. Mechelen: Plantyn.

16 Deze definitie is overgenomen en vertaald uit: Costa, A. & Kallick, B. (1993). *Through the Lens of a Critical Friend.* In *Educational Leadership*, 51 (2), p. 50.

17 Tenzij anders vermeld is de inhoud van deze toelichting gebaseerd op een paper die Sue Swaffield (University of Cambridge) in 2002 presenteerde op het International Congress for School Effectiveness and Improvement (ICSEI). De titel van de paper luidt: *Contextualising the Work of the Critical Friend.*

Een schoolleider aan het woord: 'Het is de moeite dat je de ervaring van anderen ook hebt. Van hoe zijn zij daar mee omgegaan? Hoe zijn zij bijvoorbeeld met weerstanden omgegaan? Daar leer je dan toch ook al een stukje uit. En dat is iets dat vanuit uw eigen beperktheid of dat ge zegt van: daar weet ik weinig van. Ik heb zelf niet de wijsheid in pacht. Vandaar ook dat gesprekken met collega's, zelfs uit andere sectoren, wel belangrijk zijn.'

Illustratief in dat opzicht is het zogenaamde Johari-venster[18] (zie figuur 5). Op basis van de vraag of informatie al dan niet bekend is voor jezelf of de eigen school, worden vier kwadranten onderscheiden: (1) het kwadrant 'open' bevat gedragingen, overtuigingen en motieven die bekend zijn voor de eigen school én voor anderen; (2) het 'blinde' kwadrant bevat zaken die anderen van de school kunnen zien, maar waarvan de school zich zelf niet bewust is; (3) het 'verborgen' kwadrant bevat datgene wat de school van zichzelf wel weet, maar niet aan anderen bekendmaakt (bv. gevoelige informatie, twijfels en onzekerheden, maar ook verborgen agenda's); en ten slotte is er (4) het onbekende kwadrant dat elementen bevat waarvan de school vermoedt dat ze bestaan, maar die zowel voor de school zelf als voor anderen onbekend zijn. De rol van een kritische vriend tijdens een zelfevaluatie bestaat erin om de school te helpen om het open kwadrant uit te breiden en dit ten koste van de andere kwadranten.

		Bekend voor jezelf	Onbekend voor jezelf
Bekend voor anderen	Ja	OPEN	BLIND
Onbekend voor anderen	Nee	VERBORGEN	ONBEKEND

Figuur 5: Het Johari-venster

De bovenstaande ideeën over de kritische vriend kunnen in een concrete zelfevaluatiepraktijk op verschillende manieren vorm krijgen. Een school kan er bijvoorbeeld voor kiezen om bestaande raden (zoals de leerlingenraad of participatieraad) een rol te laten spelen in de zelfevaluatie. Een school kan er ook voor kiezen een extern iemand (een schoolleider of pedagogisch begeleider) deel te laten uitmaken van de stuurgroep die de zelfevaluatie coördineert. Meer verregaand is de keuze voor het opzetten van een vorm van collegiale visitatie[19]. Bij collegiale visitatie bezoekt een team van praktijkmensen een school op systematische wijze en doet er 'vaststellingen'. Op basis van het gezamenlijke professionele oordeel over de gedane vaststellingen, schrijft het visitatieteam een rapport waarin het de bezochte school collegiale adviezen verstrekt. De gevisiteerde school beslist vervolgens zélf welke conclusies zij uit het rapport trekt.

18 Het Johari-venster is genoemd naar de voornamen van de Amerikanen die het model in 1950 ontwikkelden, namelijk Joseph Luft en Harry Ingham. Het model wordt hier in een ietwat andere context gebruikt dan origineel, maar is daardoor niet minder verhelderend.

19 Voor een referentiekader omtrent collegiale visitatie verwijzen we naar: Cautreels, P. & van Petegem, P. (2006). *Ik zie, ik zie wat jij niet ziet: collegiale visitatie als hefboom voor schoolontwikkeling.* In *Kwaliteitszorg in het onderwijs.* Mechelen: Plantyn.

C Een blik op de omgeving houden

Van scholen wordt verwacht dat ze tijdens zelfevaluaties inspelen op vragen en verwachtingen vanuit de verschillende soorten omgevingen waarmee ze in interactie treden: de bestuurlijke omgeving, de sociale omgeving, de professionele omgeving en de competitieve omgeving. De rol van deze omgevingen blijkt bijvoorbeeld uit de zelfevaluaties die Vlaamse scholen naar aanleiding van het gelijke-onderwijskansenbeleid moesten uitvoeren. De bestuurlijke omgeving stelde immers een aantal administratieve en inhoudelijke richtlijnen voorop (met name de timing en inhoudelijke verwachtingen). Het centrale thema van de zelfevaluatie – gelijke onderwijskansen - kan bovendien niet worden losgekoppeld van de sociale omgeving waarin de school gevestigd is en meer bepaald van alle buurtbewoners en –organisaties die mogelijk betrokken zijn bij het schoolgebeuren. Om hun gelijkekansenbeleid vorm te geven, moeten scholen verder op een gepaste manier inspelen op hun professionele omgeving (scholen waarnaar de leerlingen doorstromen, buitengewoon onderwijs, samenwerkingsverbanden tussen scholen, lokale overlegplatforms, en dergelijke), maar ook op hun competitieve omgeving. Er zijn dus verschillende betrokkenen – de zogenaamde stakeholders - die een impact kunnen hebben op de vormgeving van een zelfevaluatie. Vanuit verschillende hoeken worden verwachtingen vooropgesteld. Hoger definieerden we kwaliteit als 'het op een gepaste manier realiseren van de door stakeholders gedeelde verwachtingen'. Het is dan ook van belang zicht te krijgen op die verwachtingen. Om gepast te kunnen reageren op de verschillende verwachtingen die bij de zelfevaluatie vooropgesteld worden, moeten deze dus eerst in kaart worden gebracht.

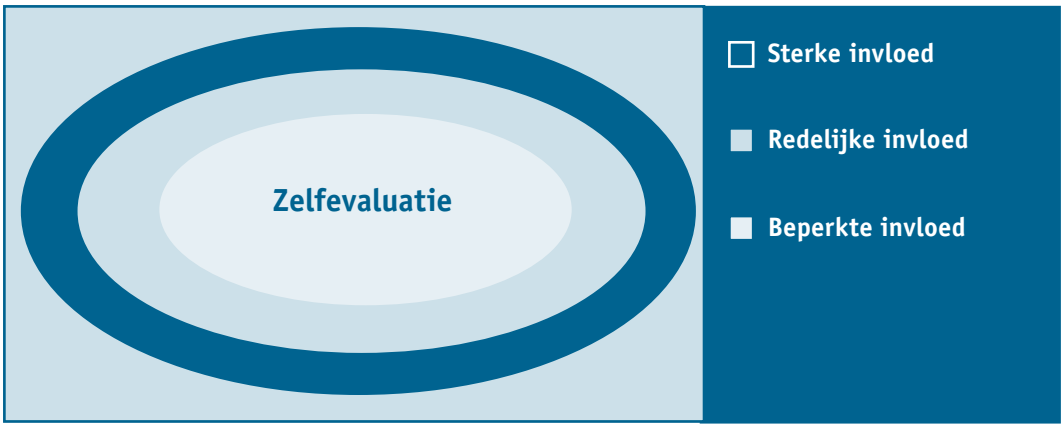
Even stilstaan 10: Wie zijn de belangrijkste stakeholders en wat zijn hun verwachtingen bij deze zelfevaluatie?

Om een idee te krijgen van wie de personen of de organisaties zijn die een invloed (zouden moeten) hebben op de zelfevaluatie, kan gebruik worden gemaakt van de volgende figuur (Figuur 11). De figuur bestaat uit vier niveaus die zich situeren rond de zelfevaluatie[20]. Hoe dichter bij het centrum gelegen, des te groter de invloed. De oefening bestaat erin aan te geven welke stakeholder waar terecht zou moeten komen om een goed beeld te krijgen van de verwachtingen bij de zelfevaluatie. Er wordt een onderscheid gemaakt tussen een sterke, een redelijke en een beperkte invloed. Het niveau buiten de witte cirkel duidt erop dat de betrokken stakeholder geen enkele invloed heeft. Mogelijke stakeholders kunnen zijn: de schoolleiding, leerkrachten, leerlingen, ouders, CLB's, de pedagogische begeleidingsdiensten, de media, stagiaires, diensten voor sociaal welzijn, de overheid, de inrichtende macht, de parochie of andere scholen.

Voor elke stakeholder kan worden omschreven wat de belangrijkste verwachtingen zijn die deze ten aanzien van de zelfevaluatie koestert. Dat kan door leden van het schoolteam omschreven worden, maar ook door het aan de stakeholders zelf te vragen.

Het kan verder ook leerrijk zijn om naast de bestaande situatie ook oog te hebben voor de wenselijke situatie. Dat kan door vanaf de stakeholder in kwestie een pijl te tekenen naar het niveau waarop die stakeholder terecht zou moeten komen. Geen pijl betekent dan dat er tevredenheid is omtrent de bestaande situatie. Door kleuren te gebruiken, kan eventueel ook worden aangegeven of men vindt dat de invloed ven de verschillende stakeholders de zelfevaluatie ten goede komt, dan wel extra bemoeilijkt.

20 Gebaseerd op: Lusthaus, C., Adrien, M.-H., Anderson, G., & Carden, F. (1999). *Enhancing organizational performance: a toolbox for self-assessment*. Ottawa: International Development Research Centre.



Figuur 6: De invloed van stakeholders op de zelfevaluatie

De uitdaging voor scholen bestaat erin de invloed van deze verschillende stakeholders niet uit het oog te verliezen bij het uitvoeren van een zelfevaluatie. Een gepaste reactie op impulsen van binnen en buiten de school vergt een strategische houding van scholen. Daarmee bedoelen we dat scholen best geen afwachtende houding aannemen tot de impulsen zich op een acute manier aandienen. Toch willen we ook benadrukken dat de responsiviteit van scholen begrensd is. Scholen kunnen immers niet zomaar tegemoetkomen aan alle eisen die door de leerlingen, ouders, de overheid, het CLB, de buurt, het gemeentebestuur, andere scholen, hun inrichtende machten, hun begeleiders en door maatschappelijke veranderingen op hen af worden gestuurd. De uitdaging bestaat er in een evenwicht te vinden tussen de kansen die responsiviteit voor de zelfevaluatie te bieden heeft en de mogelijke bedreigingen die ervan uitgaan. Niet elke vraag hoeft een school zomaar van een geplande zelfevaluatie-aanpak te doen afzien. Bij het maken van keuzes is opnieuw een belangrijke rol weggelegd voor de visie op kwaliteitszorg. Deze visie kan worden gebruikt als richtlijn bij het reageren op verwachtingen die uitgesproken worden. Als de verwachtingen in de lijn liggen van de visie, kunnen voorgestelde ontwikkelingen ook voor de school de moeite waard zijn. Als beide niet met elkaar stroken, kan de school verantwoorden waarom ze er voor kiest een eigenzinnige koers te varen.

D Een blik op de toekomst houden

Tijdens zelfevaluaties kan men niet alleen op zoek gaan naar een goed beeld van waar men nu staat, maar ook naar wat de toekomst in petto heeft. De invloed van veel omgevingsfactoren kan doorgaans niet met het blote oog vastgesteld worden. Denk daarbij aan de rol van de administratieve, de politieke, de sociale, de economische en de technologische omgeving. Pas door er doelbewust de aandacht op te richten, wordt de impact ervan duidelijk. Door de omgeving goed te analyseren, is de toekomst niet geheel onvoorspelbaar. Vele kansen en bedreigingen kunnen op voorhand aangevoeld of waargenomen worden. Vandaar de suggestie om tijdens zelfevaluatie steeds een blik op de toekomst te houden. Het is in die zin leerrijk om toekomstige ontwikkelingen – waarvan gezegd wordt dat ze zich over tien tot vijftien jaar zullen aandienen – op te volgen. Wellicht zullen niet al die ontwikkelingen realiteit worden, of voor scholen even relevant blijken, maar de aandacht ervoor vergroot wel de kans dat de relevante zaken tijdig opgemerkt worden. Toekomstgerichte reflecties zijn een speculatieve maar beloftevolle bezigheid. Ze zijn niet zozeer interessant omdat ze tot uiterst betrouwbare voorspellingen leiden. Ze zijn in de eerste plaats de moeite waard omdat

ze mensen ertoe aanzetten hun traditionele denkkader te overstijgen en rekening te houden met mogelijke onverwachte evoluties.

Even stilstaan 11: Vragen voor de toekomst

Volgende vragen kunnen voor de school relevante informatie over toekomstige ontwikkelingen aan het licht brengen[21]:

- *Hoe zal de sociale en technologische omgeving van onze school eruitzien?* Welke didactische aanpak zullen wij over tien à vijftien jaar hanteren? Hoe zullen wij dan vorm geven aan stages van leerlingen? Wat zal de invloed zijn van nieuwe communicatiemiddelen op de betrokkenheid van ouders bij het schoolbeleid? Hoe zal leerlingenbegeleiding vorm krijgen als het jaarklassensysteem opgeheven wordt? Hoe gaan we omgaan met de stijgende vraag van ouders naar voor- en naschoolse opvang?
- *Welke expertise zullen wij nodig hebben om goed onderwijs te verzorgen?* Is die expertise momenteel al voldoende in huis? Waar moet die expertise vandaan komen? Hoe kan het bestaande team tijdig geprofessionaliseerd worden? Of concreter: hoe kunnen we onze school voorbereiden op de aankomende pensionering van de directeur en diens adjunct?
- *Hoe zal de lokale context van onze school eruitzien?* Heeft het zin om in schoolgebouwen te investeren, wetende dat over vijf jaar de sterke instroom vanuit een grote verkaveling snel zal opdrogen? Welk effect verwachten we van het feit dat de tramlijn tot aan de schoolpoort zal worden doorgetrokken? Hoe kunnen we de school ondanks de voorspelde moeilijke onderwijssituaties in de toekomst toch voldoende attractief houden voor leerkrachten? Hoe kunnen we anticiperen op de verwachte toeristische exploitatie van de waterputten in onze gemeente?
- *Hoe zal de schoolse context eruitzien?* Zullen we richtingen met (te) weinig leerlingen met de verschillende scholen in onze gemeente samen gaan organiseren? Op welke manier zullen privéorganisaties een rol spelen in het begeleiden van veranderingsprocessen in scholen? Hoe kunnen we gepast reageren op de vraag naar openbare verantwoording van de kwaliteit van onze werking?

Een mogelijke werkwijze om de toekomst in de zelfevaluatie in te bouwen, is het gebruik van scenario's. Scenario's zijn een beschrijving van een mogelijke toekomst. Ze verkennen mogelijke pistes die aangeven hoe scholen zich zouden kunnen ontwikkelen. Afhankelijk van de aannames die gemaakt worden, kom je tot verschillende scenario's. Daarbij wordt vaak in een extreme vorm doorgedacht om zich zo los te kunnen maken van bestaande manieren van denken. Wat zou er bijvoorbeeld gebeuren als onze scholengroep een autonome middenschool zou oprichten, of wanneer leerkrachten niet alleen een lesopdracht, maar ook een schoolopdracht zouden krijgen? Door hun concreetheid spreken scenario's tot de verbeelding. Op basis van de kloof tussen de huidige situatie en het voorspelde scenario kunnen sterktes en zwaktes van de school achterhaald worden en kunnen noodzakelijke responsieve reacties tijdig ingezet worden.
Een andere werkwijze is het gebruik van de Delphi-techniek. Dit is een onderzoekstechniek die ontwikkeld werd als een snelle manier om zicht te krijgen op de opinies van experts. Oorspronkelijk

21 Fidler, B. (2002). *Strategic Management for School Development*. London: Paul Chapman Publishing.

werd de Delphi-methode gehanteerd in de zin van 'de toekomst voorspellen'; de naam is immers ontleend het orakel van Delphi. Tegenwoordig is het doel van de meeste Delphi-toepassingen een betrouwbare en creatieve verkenning van standpunten en de productie van gepaste informatie met het oog op beleidskeuzes. Het is een techniek om een bijdrage te leveren aan de oplossing van een (toekomstgericht) probleem door het belichten van zoveel mogelijk facetten vanuit een veelheid van gezichtspunten. Delphi-onderzoek bestaat uit een raadpleging van een groep vooraf geselecteerde experts (bv. leerkrachten, schoolleiders, leerlingen, ouders, begeleiders, inspecteurs, buurtbewoners, ...). Dat kan schriftelijk of mondeling. Het is immers zo dat de collectieve wijsheid verder gaat dan individuele inzichten omdat een geheel van perspectieven verzameld en geanalyseerd kan worden. Hierdoor komt een completer beeld van de bestudeerde kwestie naar voren.

E Een checklist als aanknopingspunt

De volgende lijst bevat een tiental indicatoren die wijzen op een responsieve aanpak tijdens een zelfevaluatie.

Indicatoren voor een responsieve aanpak tijdens de zelfevaluatie

- De verwachtingen van externen worden vooraf in kaart gebracht.
- De contacten met externen worden zodanig vorm gegeven dat ze de zelfevaluatie ten goede komen.
- Er is een kritische vriend bij het zelfevaluatieproces betrokken.
- Indien relevant krijgen leerlingen en hun ouders een stem in het zelfevaluatieproces.
- Er wordt actief op zoek gegaan naar de inbreng van de lokale gemeenschap.
- Tijdens de zelfevaluatie wordt rekening gehouden met algemeen maatschappelijke thema's.
- Tijdens de zelfevaluatie wordt rekening gehouden met toekomstige ontwikkelingen.
- Wij zijn ons bewust van de impact van verschillende stakeholders op het verloop van de zelfevaluatie.
- Bij het opzetten van de zelfevaluatie wordt nagegaan of voldoende aan de verwachtingen van stakeholders tegemoet wordt gekomen.

1.3 Afrondend

Hierboven werd van de zeven principes van 'zelfevaluatie als beleidsdaad' een beschrijving gegeven. Elk principe werd geconcretiseerd in een aantal aandachtspunten. Naarmate zelfevaluaties meer aan deze aandachtspunten tegemoetkomen, groeit de kans dat de vooropgestelde doelen zullen worden gerealiseerd. Deze aandachtspunten realiseren is echter een groeiproces. Niet voor niets schreven we bij de start van dit deel: *'De uitdaging is niet de ideale situatie te beschrijven, wel om ze vorm te geven'.* Vandaar dat we spreken van aandachtspunten en niet van vereisten. Het zal na het lezen van het bovenstaande duidelijk zijn dat het uitvoeren van zelfevaluaties op schoolniveau een complex gebeuren is, dat beleidsmatig doordacht moet worden aangepakt. Bovendien schuiven we in dit deel niet alleen een beleidsmatige invalshoek naar voren. Zoals reeds aangekondigd vergt zelfevaluatie ook een doordachte onderzoeksmatige aanpak.

2 Zelfevaluatie als onderzoeksdaad

Naast de bril van een beleidsmaker is ook de bril van een onderzoeker nodig om tot kwaliteitsvolle zelfevaluaties te komen. Onderzoek doen is door middel van het formuleren van heldere vragen een proces opzetten dat nieuwe gegevens genereert met als doel die vragen op een geïnformeerde manier te kunnen beantwoorden. Essentieel voor dat proces is het systematische karakter ervan. Dat geldt ook voor zelfevaluaties. Enkel voldoende objectieve en zorgvuldig verzamelde gegevens zijn bruikbaar. Het niveau van toevallig opgedane indrukken moet bij zelfevaluaties zoveel mogelijk worden overstegen. In het volgende presenteren we de uitvoering van een zelfevaluatie daarom als een onderzoeksdaad. We onderscheiden daartoe een aantal stappen die men ook in sociaal wetenschappelijk onderzoek onderscheidt. In grote lijnen gaat het om het stellen van een heldere vraag, een systematische dataverzameling en het beantwoorden van de vraag.

2.1 Een heldere vraag als uitgangspunt vooropstellen

Doorgaans is de vraag naar de inhoud van een zelfevaluatie het uitgangspunt bij de vormgeving van een zelfevaluatieproces in het algemeen en bij het kiezen van een zelfevaluatie-instrument in het bijzonder. We stelden eerder dat zowat alles het voorwerp kan zijn van een zelfevaluatie. Het komt er bij de start van de zelfevaluatie daarom op aan inhoudelijke keuzes te maken en deze keuzes te verantwoorden. Scholen gaan daar nogal eens te snel aan voorbij. In plaats van een instrument te kiezen dat bij hun vragen aansluit, laten ze dan de vragen aansluiten bij de inhoud van een bepaald instrument.Dat zet meteen een grote hypotheek op de mogelijke zelfevaluatieresultaten.

Een schoolleider aan het woord: 'Allez, misschien moeten we de tijd daarvoor pakken … Dat hebben wij dus niet gedaan. Waarschijnlijk wel, dat lijkt me logisch … Want of dit een goed instrument is, dat kunnen wij niet zeggen. Wij gaan gewoon verder op hetgeen dat vanuit Brussel komt.'
Een schoolleider aan het woord: 'Ik zou volgende keer aan de werkgroepen gaan vragen: welke onderdelen gaan we terug bevragen, welke zijn absoluut niet relevant voor ons. Niet relevant voor dit moment dan. En op die manier … dat geeft natuurlijk ook voor hen zelf meer motivatie om daar aan mee te werken.'

Het vooropstellen van zelfevaluatievragen is niet vanzelfsprekend. Dat is deels toe te schrijven aan onduidelijkheid omtrent welke aspecten van het schoolfunctioneren (het meest) de moeite waard zijn om in een zelfevaluatie te worden opgenomen. Er bestaat immers geen algemeen aanvaarde consensus omtrent wat al dan niet en in welke mate bijdraagt tot een effectieve schoolwerking en (dus) tot een hogere kwaliteit van het verstrekte onderwijs. Daarnaast is het aantal mogelijke thema's zeer uitgebreid. Deze onduidelijkheid mag echter niet resulteren in vaagheid of het verwaarlozen van de 'wat-vraag' van zelfevaluaties. De uitdaging bestaat er voor scholen in om vanuit hun eigen achtergrond bij de start van de zelfevaluatie een eigen antwoord op deze vraag te formuleren. Alvorens men de stap naar instrumenten zet, is een duidelijk zicht op de te beantwoorden vragen en te evalueren thema's nodig. In het volgende richten we ons op aandachtspunten bij het maken van inhoudelijke keuzes. We richten ons daarbij op drie elementen: relevantie, inhoudelijke verankering en precisie. Daarna staan we stil bij het belang van een schriftelijk neerslag.

Even stilstaan 12: Een stelling?

Zie je een bron van waarheid in de volgende stelling? Waarom wel/niet?
'De kwaliteit van een organisatie is recht evenredig met de kwaliteit van de vragen die de leden van de organisatie zichzelf (durven) stellen.'

2.1.1 De relevantie van de vooropgestelde vraag aantonen

Relevantie verwijst naar de mate waarin men aannemelijk weet te maken waarom de zelfevaluatie zou moeten worden uitgevoerd. Dit houdt in dat bijvoorbeeld wordt aangetoond dat er rond het thema van de zelfevaluatie vragen leven bij leden van het schoolteam en dat het de moeite waard is dat deze vragen beantwoord worden. Om tot een gepaste selectie van zelfevaluatiethema's te komen, wordt de vraagverheldering daarom best goed geïnformeerd. Dat kan door het lezen van vakliteratuur en door het delen van ervaringen met collega's binnen en buiten de school. De teamleden moeten de thema's van de zelfevaluatie overigens voldoende belangrijk vinden. Een antwoord op de wat-vraag kan daarom best door middel van overleg en gedeeld leiderschap bekomen worden (zie zelfevaluatie als beleidsdaad).

Even stilstaan 13: Mogelijke criteria voor relevantie

Wat zijn volgens jou mogelijke criteria om af te toetsen of een vraag voldoende relevant is om ze in een zelfevaluatieproces op te nemen? Ongetwijfeld is er overlapping met de volgende suggesties. De vraag:

- kan leiden tot nieuwe inzichten;
- leeft binnen het schoolteam;
- stimuleert anderen om aan de zelfevaluatie mee te werken;
- kan een aanzet zijn om tot concrete actiepunten te komen;
- maakt het uitwisselen van ideeën mogelijk;
- leidt tot antwoorden waar zowel de school als haar teamleden beter van kunnen worden;
- raakt niet aan taboes die momenteel in de school bestaan;
- zal bijdragen aan het oplossen van een concreet probleem;
- kan met de beschikbare middelen beantwoord worden.

In Illustratie 1 presenteren we een mogelijke methodiek om voor de eigen school relevante vragen en thema's voorop te stellen.

De Pareto-analyse

Een Pareto-analyse is gebaseerd op een principe dat is ontdekt en uitgewerkt door de Italiaanse econoom Vilfredo Pareto. Het Pareto-principe stelt dat 80 % van de problemen wordt veroorzaakt door maar 20 % van alle mogelijke oorzaken in een situatie. Een herkenbaar voorbeeld van dat principe is dat 80 % van de tuchtproblemen door slechts 20 % van de leerlingen veroorzaakt worden. Ook voor het bepalen van prioriteiten voor zelfevaluatie blijkt het principe functioneel. Het vertrekpunt zijn dan problemen die in de school vastgesteld worden. Deze zijn doorgaans talrijk en als je ze al kunt identificeren, is het vaak moeilijk om te bepalen welke prioritair zouden moeten worden aangepakt. Daardoor lijkt het alsof alle oorzaken van problemen tegelijk zouden moeten worden aangepakt. De opdracht bij een Pareto-analyse bestaat erin om de cruciale 20 % te definiëren en daarmee aan de slag te gaan. Door die 20 % aan te pakken, kan meteen een groot deel van de problemen aangepakt worden. Een mogelijke werkwijze is de volgende.

Een Pareto-analyse start met het op een rij zetten van alle problemen. Door middel van bijvoorbeeld brainstorming kan in teamverband een lijst opgesteld worden van problemen waarvan het team vindt dat ze zouden moeten worden aangepakt. Je zou ook kunnen afspreken om met het gehele team gedurende een maand systematisch bij te houden welke noemenswaardige problemen zich voordoen. Mogelijke problemen zijn dan spijbelen, schoolmoeheid, tuchtproblemen, slechte prestaties, afwezigheid van leerkrachten, overdreven planlast, slechte informatiedoorstroming, … Aan elk probleem wordt vervolgens een score gegeven. Dat kan bijvoorbeeld in de vorm van frequentie van voorkomen, maar ook op basis van de gepercipieerde dringendheid of een cijfermatige beoordeling van het negatieve effect van het probleem. Indien mogelijk wordt dit schematisch of visueel weergegeven.

Het Pareto-principe stelt nu dat door de belangrijkste 20 % van de oorzaken aan te pakken 80 % van de problemen zal verdwijnen. Door te focussen op de oorzaken die als het meest belangrijk naar voren komen (inzake frequentie van problemen, dringendheid of verwachte effecten), zal de grote meerderheid van de problemen aangepakt worden. Niet alle oorzaken zijn dus verantwoordelijk voor een even groot aantal of even erge problemen. Dat geeft een goede basis voor het vooropstellen van prioriteiten en het vastleggen van relevante vragen voor zelfevaluatie.

Illustratie 1: De Pareto-analyse

Hoewel aansluiten bij reële problemen een manier is om relevantie na te streven, willen we niet de indruk wekken dat zelfevaluaties altijd vanuit concrete problemen moeten worden opgezet. Je kunt tijdens zelfevaluatie ook met een zeer ruime bril een groot aantal aspecten van het schoolfunctioneren bekijken. Het doel is dan bijvoorbeeld om onbekende tekorten op het spoor te komen. Relevantie kan dus ook betekenen dat men een ruime focus vooropstelt.

We gaven al meerdere keren aan dat in principe om het even wat de focus kan zijn van een zelfevaluatie, zolang de school maar een impact kan hebben op het thema in kwestie of er in haar beleid op moet inspelen. Toch willen we hier een aantal thema's aanreiken die ons inziens bijzonder relevant zijn om bij te dragen aan kwaliteitsvol onderwijs.

Relevante zelfevaluatiethema's

Ons inziens zijn voor de doorsnee Vlaamse school de volgende thema's relevant om in een zelfevaluatie te worden opgenomen.

- Het leren van leerlingen. Het meest fundamentele doel van de school is leren. Relevante zelfevaluatievragen richten zich dus zeker ook op leren en onderwijzen. De focus op leren gaat echter verder dan de focus op het onderwijsgebeuren in de klas. Het vergt op schoolniveau aandacht voor wat er geleerd moet worden en hoe dat best bereikt kan worden.
- Het beleidsvoerend vermogen. Dit thema benadrukt het belang van een collaboratieve cultuur waarin teamleden samenwerken om gemeenschappelijke doelen te bereiken. Schoolbeleid moet daarom focussen op de voorwaarden voor succesvolle samenwerking (communicatie, doelgerichtheid, leiderschap, integrale beleidsvoering).
- Reflectie. Een derde thema vraagt aandacht voor kwaliteitsbewaking. Daaronder verstaan we het initiëren van systemen om op een objectieve manier uitspraken te kunnen doen over waar de school staat in haar streven naar kwaliteit. Dat vergt een voortdurende evaluatie van de vraag of de eigen en opgelegde doelen al dan niet bereikt worden en van de vraag op welke manier het bestaande schoolfunctioneren daarvoor (in positieve en negatieve zin) verantwoordelijk is. Relevante vragen zijn: Welke zijn de sterke en zwakke punten van onze school? Welke ambities hebben wij voor de komende jaren? Wat willen we veranderen? Hoe kunnen we vooruitgang meetbaar maken?

Illustratie 2: Relevante zelfevaluatiethema's

Zelfevaluaties starten dus met het vooropstellen van vragen die voor de school in kwestie voldoende relevant zijn. Hoewel scholen vaak snel aan de slag willen gaan, is het aan te bevelen deze stap grondig aan te pakken. De relevantie van mogelijke zelfevaluatievragen kan overigens nog bijkomend in de verf gezet worden door deze in een ruimer kader te verankeren. Gezien het belang hiervan hebben we daaraan een aparte paragraaf gewijd.

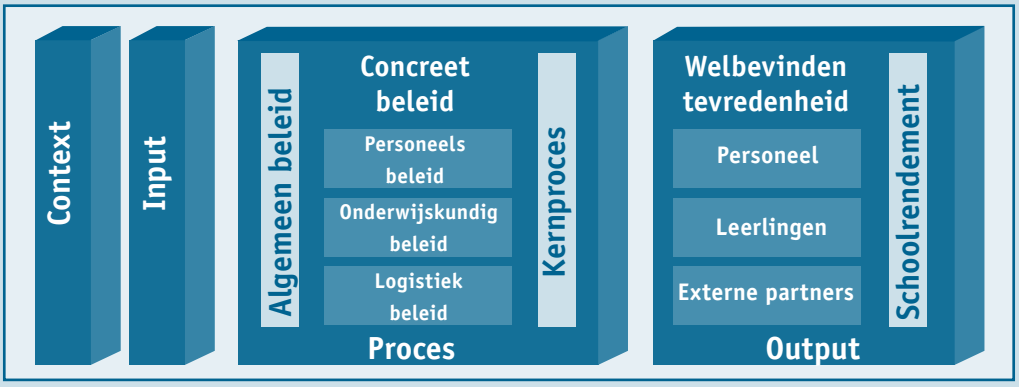
2.1.2 De vraag in een ruimer kader verankeren

Inhoudelijke verankering houdt in dat de te evalueren thema's gesitueerd worden in een ruimer kader: het dagelijkse schoolleven, het schoolwerkplan, het pedagogisch project of een theoretisch kader. Onderzoek leert immers dat schoolverbeteringsprocessen effectiever zijn als ze op een duidelijke (onderwijskundige) theorie zijn gebaseerd[22]. Op schoolniveau denken we bij dit laatste bijvoorbeeld aan de bevindingen van schooleffectiviteitsonderzoek of concepten zoals het beleidsvoerend vermogen van scholen of de lerende organisatie. Ook bestaande zelfevaluatie-instrumenten kunnen een verscheidenheid aan goede aanknopingspunten bieden, maar het is meestal niet aangewezen om bestaande kaders integraal over te nemen. Door ze aan de eigen schoolcontext aan te passen, kunnen ze aan kracht winnen. Men kan bijvoorbeeld bij de eigen stakeholders op zoek gaan naar elementen waarvan men aanvoelt dat ze de moeite zijn om in een zelfevaluatieproces op te nemen. Het is uiteindelijk de school zelf die moet uitmaken wat zij verstaat onder een 'goede' school en wat daar volgens haar toe bijdraagt. Het kader inventariseert de elementen die volgens de school belangrijk zijn in hun samenhang.

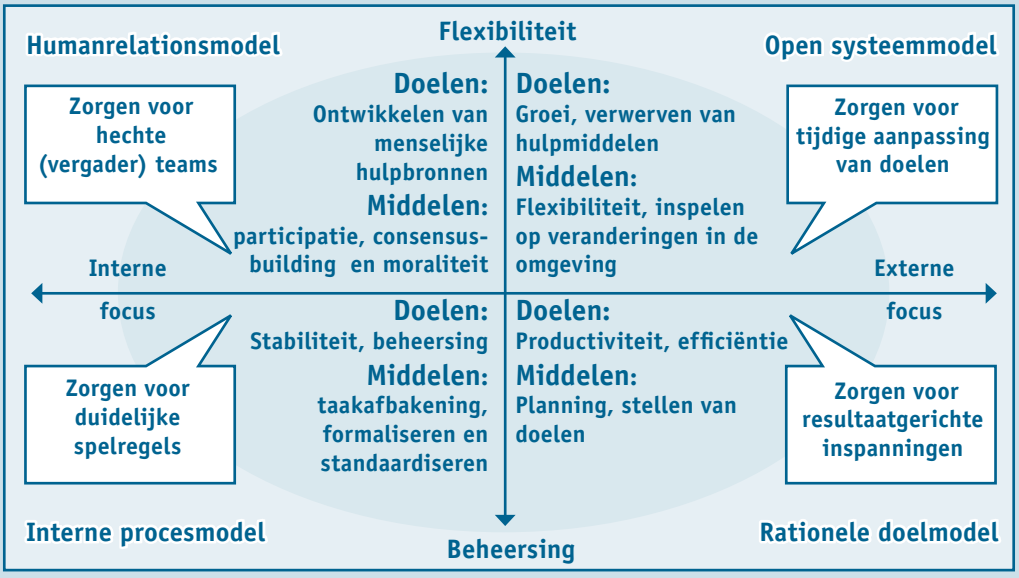
22 Reezigt, G., & de Jong, R. (2001). *Kenmerken van effectieve schoolverbeteringsprojecten*. In B. Creemers & A. Houtveen (Eds.), Onderwijsinnovatie. Onderwijskundig lexicon, editie III (pp. 99-118). Alphen aan de Rijn: Kluwer.

Mogelijke kaders voor het verankeren van zelfevaluatievragen

Ter illustratie nemen we hieronder de visualisering op van twee werkbare kaders voor het verankeren van zelfevaluatievragen. Het eerste is het zogenaamde CIPO-kader. Dit is een globaal ordeningskader, opgebouwd rond de pijlers context, input, proces en output van de school. Aan de hand van het kader kun je een beeld schetsen van de school als organisatie. Het bekijkt de school dus als geheel. Het kader wordt hier gepresenteerd zoals het door de Vlaamse onderwijsinspectie gebruikt wordt om uitspraken te doen over het functioneren van scholen.



Specifieke vragen vergen echter meer specifieke kaders. Wanneer je een zelfevaluatie wilt focussen op de eigen schoolcultuur, kan bijvoorbeeld gebruikgemaakt worden van het concurrerende waardenmodel. Het leerrijke van dit model is dat het aantoont dat het er voor scholen op aan komt een gepaste balans te vinden tussen de vier verschillende kwadranten



Illustratie 3: Mogelijke kaders voor het verankeren van zelfevaluatievragen

23 Voor meer informatie over het CIPO-model verwijzen we naar www.onderwijsinspectie.be

24 Dit model is ontwikkeld door Quinn & Rohrbaugh (1983) en wordt onder meer toegelicht in: Vanhoof, J. & Van Petegem, P. (2006). Pei/ijlen naar succesvol schoolbeleid: praktijkboek voor de beleidseffectieve school. Mechelen: Wolters Plantyn.

Een bijkomend voordeel van het werken met een ruimer kader is dat men duidelijkheid kan scheppen over de invulling van verschillende begrippen. Als je een kader wilt ontwikkelen dat alle betrokkenen in staat stelt naar beleidsaspecten in scholen te kijken, dan kun je immers niet voorbij aan een aantal terminologische afspraken. Een denkkader met bijbehorend begrippenkader zal bij de start van een zelfevaluatie dan ook zeer handig blijken.

2.1.3 De vraag precies omschrijven

Hoewel het bovenstaande pleit voor een ruim kader, worden de vragen die de focus zullen zijn van de zelfevaluatie, bij voorkeur precies omschreven. Precisie verwijst naar de nauwkeurigheid waarmee aangegeven wordt waar men naar op zoek is. Dat betekent zowel dat duidelijk afgelijnd wordt wat de focus is, als dat deze focus duidelijk verwoord wordt. Vaagheid is met andere woorden uit den boze. Onduidelijke vragen kunnen tijdens de rest van het zelfevaluatieproces hun tol eisen en er uiteindelijk zelfs voor zorgen dat de resultaten van de zelfevaluatie in het water vallen. Goede onderzoeksvragen worden daarom kort maar krachtig geformuleerd.

Goede onderzoeksvragen

- Schrijf niet:De klaspraktijk van leerkrachten in kaart brengen. Maar schrijf: Wat is de invloed van de pedagogisch-didactische aanpak van leerkrachten op het welbevinden van de leerlingen? In welke mate komen de handelingen van leerkrachten in de klas overeen met de principes van de krachtige leeromgeving?
- Schrijf niet: De samenwerking tussen teamleden bestuderen. Maar schrijf: In hoeverre dragen de bestaande samenwerkingsvormen tussen teamleden bij tot het uitwisselen van informatie en ervaringen? Hoe gaan leerkrachten om met de beschikbare mogelijkheden om inspraak te hebben in het schoolbeleid?
- Schrijf niet: Evaluatie van het leiderschap in de school. Maar schrijf: Hoe komt het dat vakwerkgroepen verschillend reageren op pedagogisch-onderwijskundige richtlijnen die door het directieteam vooropgesteld worden? In welke mate draagt de leiderschapsstijl van de directeur bij tot het professioneel welbevinden van teamleden?

Illustratie 4: Goede onderzoeksvragen

2.1.4 Voor een schriftelijke neerslag van de vraagformulering zorgen

Wanneer tegemoet wordt gekomen aan de raadgevingen die achter de bovenstaande elementen schuilgaan, zul je bij de aanvang van de zelfevaluatie over één of meerdere uitgangsvragen beschikken. Het is aan te bevelen voor een schriftelijk neerslag van het resultaat hiervan te zorgen. Het uitwerken en beschrijven van de vraagformulering is een creatief proces waarbij men verbanden legt tussen intuïties, vaststellingen, wensen, theorieën en de vragen die daaruit voortvloeien. Het neerschrijven ervan is van belang omdat het schriftelijk expliciteren van zaken je dwingt tot het maken en verantwoorden van keuzes en omdat het resultaat een houvast geeft voor de verdere stappen in het zelfevaluatieproces. Er wordt immers duidelijk aangegeven wat je te weten wilt komen, waarom je het te weten wilt komen en vanuit welk perspectief de te evalueren fenomenen bekeken zullen worden. Bij het beschrijven van de korte neerslag van de zelfevaluatievragen kun je de vragen in Illustratie 5 als structurerend kader hanteren.

Aanknopingpunten bij het vooropstellen van heldere zelfevaluatievragen

- Wat is het probleem of onderwerp waarrond we willen werken?
- Op welke vraag/vragen willen we een antwoord krijgen?
- Wat is de hoofdvraag? Welke deelvragen kunnen we bij de hoofdvraag stellen?
- Over welke type van vraag gaat het? Denk daarbij aan (een combinatie van) de volgende types:
- Beschrijvend of beeldvormend: op basis van de zelfevaluatie wordt een concept, fenomeen, een organisatieonderdeel of persoon beschreven.
- Verklarend: op basis van de zelfevaluatie wordt achterhaald waarom iets zich op een bepaalde manier manifesteert.
- Waardebepalend (evaluatief): op basis van de zelfevaluatie wordt een uitspraak gedaan over de waarde van het bestudeerde onderwerp.
- Voorspellend: op basis van de zelfevaluatie wordt een uitspraak gedaan over hoe iets in de toekomst er zal of zou moeten uitzien.
- Vergelijkend: op basis van de zelfevaluatie worden overeenkomsten en/of verschillen achterhaald.
- Wat is de aanleiding om deze vraag voorop te stellen? Waarom is dit relevant? Wat weten we hier al over?
- Welke inhoudelijke thema's moeten wij in de verf zetten om de vraag te beantwoorden? Hoe zien wij het verband tussen verschillende relevante thema's? Wat is een bruikbaar referentiekader om die verbanden te expliciteren (en mogelijks ook te visualiseren)?

Illustratie 5: Aanknopingpunten bij het vooropstellen van heldere zelfevaluatievragen

Uitgaande van deze schriftelijke neerslag kan vervolgens werk gemaakt worden van strategieën om de zelfevaluatievragen te beantwoorden. Daarmee zijn we toe aan de tweede stap die we onderscheiden in de invalshoek van 'zelfevaluatie als onderzoeksdaad', met name de doelmatige gegevensverzameling.

2.2 Werk maken van een doelmatige gegevensverzameling

Zelfevaluaties vereisen een duidelijke strategie die het mogelijk maakt om op een gerichte manier gegevens te verzamelen om de bestaande praktijken te beschrijven. Methodologisch heeft een school daartoe verschillende technieken ter beschikking. Hierbij denken we aan vragenlijsten, analyse van bestaande gegevens, discussierondes, observaties, interviews en focusgroepgesprekken. Oplossingen in de vorm van schriftelijke vragenlijsten zijn dan ook maar één van de vele mogelijkheden om te komen tot een beschrijving van het schoolfunctioneren. De ene methode is niet systematisch te verkiezen boven de andere. De keuze hangt immers af van de doelen en het thema van de zelfevaluatie.

Het uitgangspunt is dat zelfevaluatiegegevens niet lukraak maar doelmatig verzameld worden. Dat betekent dat de gegevensverzameling leidt tot informatie die geschikt is voor het doel waarvoor de zelfevaluatie uitgevoerd wordt. De kans op een doelmatige gegevensverzameling groeit naarmate er meer sprake is van validiteit, betrouwbaarheid en efficiëntie. We lichten eerst deze kenmerken toe. Daarna staan we stil bij een aantal strategieën om de kenmerken te realiseren.

2.2.1 De validiteit van de gegevensverzameling bewaken

De validiteit van een gegevensverzameling doelt op de eigenschap dat deze gegevensverzameling al dan niet meet wat de gebruiker wilde meten. Anders geformuleerd: je moet de juiste conclusies kunnen trekken uit de gegevens die je verzamelt. Een instrument mag op alle andere kenmerken nog zo goed scoren, als het instrument de verkeerde dingen meet, is het waardeloos. Om kwaliteitsvol te zijn, moet een gegevensverzameling aan twee vormen van validiteit voldoen: inhoudsvaliditeit en begripsvaliditeit. Als dat het geval is, kan de informatie die het oplevert, met de nodige garanties worden gebruikt.

- In eerste instantie moet de gegevensverzameling inhoudsvalide zijn. Dat betekent dat ze op een representatieve manier informatie oplevert over de vooropgestelde thema's van de zelfevaluatie. Dat houdt bijvoorbeeld in dat de gegevensverzameling een goede representatie vormt van al de relevante gegevens die voortvloeien uit de vooropgestelde onderzoeksvraag. Bij inhoudsvaliditeit vraag je je dus af in welke mate het meetinstrument alle vooropgestelde aspecten meet. Als in de vooropgestelde zelfevaluatievraag vijf aspecten van het functioneren van de school aan bod komen, moeten deze met andere woorden allemaal in het instrument opgenomen zijn. En precies die vijf uiteraard.

- We spreken van begripsvaliditeit als kan worden aangetoond dat het zelfevaluatie-instrument effectief de door de school beoogde thema's meet. De vraag is hier bijvoorbeeld wat de items in de vragenlijst precies betekenen en of ze treffende concretiseringen zijn van het te meten begrip. Hier gaat het om de vraag of de items meten wat we willen meten. Als je bijvoorbeeld wilt meten of de respondenten tevreden zijn over de infrastructuur van de school, dan moet je de verschillende aspecten daarvan bevragen: de leraarskamer, vergaderruimten, klaslokalen, multimedialokaal, sanitaire voorzieningen en dergelijke. Als alle scores daarbij bij elkaar genomen worden, kun je een uitspraak doen over de infrastructuur in het algemeen. Een tweede voorbeeld: als je bijvoorbeeld wilt meten of er in de school voldoende ondersteuningsmogelijkheden zijn voor beginnende leerkrachten en je vraagt beginnende leerkrachten 'hoe vaak heeft u dit jaar uw mentor bezocht?', dan peil je niet alleen naar het bestaan van deze mogelijkheden, maar misschien ook naar de angst om contact op te nemen met de mentor, naar tijdsgebrek bij de beginnende leerkrachten, naar de beschikbaarheid van de mentor en eventueel zelfs naar de wil om zich sterker voor te doen dan men in werkelijkheid is. Er is in dit geval dus een probleem met de begripsvaliditeit.

Scholen die met een bestaand zelfevaluatie-instrument werken, moeten goed bewaken dat dit instrument voldoende aansluit bij de bedoelde inhoud van de zelfevaluatie (cf. inhoudsvaliditeit). Bestaande instrumenten hebben doorgaans wel als voordeel dat de begripsvaliditeit gewaarborgd is. Wanneer scholen met eigen instrumenten werken, geldt wellicht het omgekeerde. Er is meer flexibiliteit in het kiezen van de gewenste inhouden waardoor de inhoudsvaliditeit vergroot. Daar staat tegenover dat de begripsvaliditeit bij zelfgemaakte instrumenten moeilijker te bewaken is.

A Kiezen van een bestaand zelfevaluatie-instrument

Het aanbod van zelfevaluatie-instrumenten is groot[25]. De instrumenten richten zich op verschillende onderwijsniveaus, hebben een algemene dan wel specifieke focus, richten zich op verscheidene aspecten van het schoolfunctioneren, nemen verschillende vormen aan en hanteren uiteenlopende methodieken. Uit die veelheid van instrumenten moet de school een keuze maken. Het is immers aan de school zelf om uit te maken of een bepaalde methode van zelfevaluatie inderdaad zoden aan de dijk kan helpen brengen. Die keuze moet ingegeven zijn door beredeneerde argumenten; het simpelweg gebruiken van een instrument dat ter beschikking is zonder de geschiktheid ervan te beoordelen, hypothekeert de bruikbaarheid van de resultaten van de zelfevaluatie. Achter elk bestaand zelfevaluatie-instrument gaan immers visies en invalshoeken schuil. Een school moet dus allereerst overwegen of ze de achterliggende concepten wil hanteren en of ze de in het instrument aangereikte weg ook echt wil inslaan. De afweging van de conceptuele bruikbaarheid van het instrument is dan ook een eerste belangrijke stap in het selecteren van een zelfevaluatie-instrument. Daarnaast moet het instrument dekkend zijn. Dat betekent dat het instrument inhoudelijk moet aansluiten bij de focus van de zelfevaluatie (cf. inhoudsvaliditeit). Het moet zich richten op de te evalueren aspecten van het schoolfunctioneren. Bovendien moet het instrument methodologisch dekkend zijn. Daarbij staat de vraag centraal of de gehanteerde methodologie het meest geschikt is om de vooropgestelde schoolaspecten te beschrijven. Bijkomende criteria om de bruikbaarheid van een instrument te beoordelen, worden in onderstaande lijst opgesomd[26].

Criteria bij het kiezen van een bestaand zelfevaluatie-instrument

- Sluit de achterliggende visie aan bij de manier waarop wij naar onze school kijken?
- Komen voor ons relevante thema's aan bod?
- Is het instrument wetenschappelijk gevalideerd?
- Indien gewenst: stelt het ons in staat ons te vergelijken met andere scholen?
- Voegt het iets toe en/of sluit het aan bij wat we al weten?
- Is de manier van gegevens verzamelen passend in onze zelfevaluatiecontext?
- Is de gekozen werkwijze gebruiksvriendelijk?
- Is de inspanning die het invullen van het instrument vraagt, aanvaardbaar?
- Wordt de keuze van het instrument ondersteund door de teamleden?
- Wordt de werkwijze/het instrument als niet-bedreigend ervaren?
- Indien gewenst: is een eigen inbreng mogelijk?
- Indien gewenst: kan het instrument digitaal/online afgenomen worden?
- Is het rapport waarin het instrument resulteert, gebruiksvriendelijk?
- Indien gewenst: sluit het instrument aan bij de benadering van de inspectie?
- Sluit het instrument aan bij de externe ondersteuning? Is er nazorg voorzien?
- Wat is de prijs-kwaliteitsverhouding?

Illustratie 6: Criteria bij het kiezen van een bestaand zelfevaluatie-instrument

25 Een overzicht vind je bijvoorbeeld op: http://toetswijzer.kennisnet.nl/html/kwaliteitszorg/inleiding_3.htm.

26 Voor bijkomende informatie over het kiezen van zelfevaluatie-instrumenten verwijzen we naar: Jacobs, D. (2008) *Een zelfevaluatiemethodiek/instrument: Hoe maakt u een doordachte keuze? In Schoolleiding en begeleiding - Kwaliteitszorg in het Onderwijs.* Mechelen: Plantyn.

B Uitwerken van een eigen werkwijze

De gegevensverzameling hoeft uiteraard niet te gebeuren aan de hand van extern ontwikkelde instrumenten. Zelfbevragingen kunnen ook door de school zelf ontwikkeld en georganiseerd worden. Dit heeft als voordeel dat de output minder gebonden is aan de inhoud van een instrument en dat voor de eigen school relevante aspecten van het functioneren naar voren kunnen worden geschoven. Het resultaat van een dergelijk schooleigen ontwikkelingswerk moet evenwel – net als elders ontleende zelfevaluatie-instrumenten – aan de vooropgestelde eisen voldoen. In het bijzonder stelt zich hier de vraag naar de begripsvaliditeit. In paragraaf 0 behandelen we een aantal aandachtspunten bij het uitwerken van eigen instrumenten.

2.2.2 De betrouwbaarheid van de gegevensverzameling bewaken

Als je de zwakke punten van een organisatie wilt ontdekken, dan is het noodzakelijk dat de evaluatie een betrouwbare neerslag is van de situatie. Betrouwbaarheid is belangrijk omdat de beslissingen die naar aanleiding van de zelfevaluatie genomen worden, gebaseerd moeten zijn op gegevens die niet afhangen van allerlei toevalligheden. Dat houdt in dat de verzamelde gegevens voldoende consistent, nauwkeurig en reproduceerbaar behoren te zijn. Kortom: vrij van meetfouten, niet beïnvloed door storende, niet-relevante factoren. Storende factoren kunnen betrekking hebben op het zelfevaluatie-instrument, de context, de respondent of de persoon die gegevens verzamelt. Volgende vragen plaatsen een aantal kritische bedenkingen bij de betrouwbaarheid van een bepaalde zelfevaluatiemethode.

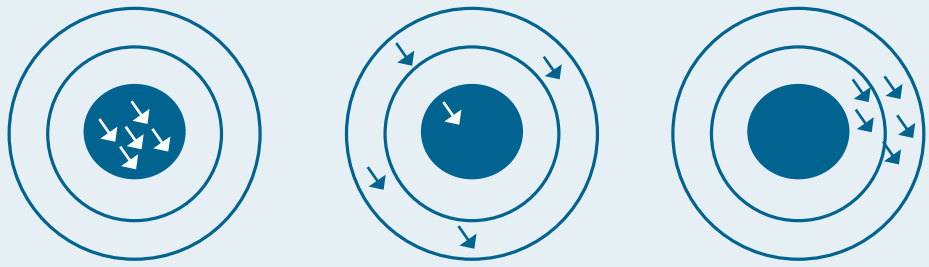
- Wat het zelfevaluatie-instrument betreft: Zijn de vragen duidelijk geformuleerd zodat ze niet dubbelzinnig geïnterpreteerd kunnen worden? Zijn de vragen voldoende eenvoudig te begrijpen? Gebuikt men triangulaire vragenlijsten (vragenlijsten die zoveel mogelijk gelijke vragen bevatten voor leerkrachten, directieleden, ouders en leerlingen)?
- Wat de context en de respondent betreft: Hebben het tijdstip en de duur van de evaluatie een invloed op de resultaten? Hoe zit het met de tijdsdruk en de evaluatieomgeving (geluidsoverlast, concentratieproblemen)? Zijn de respondenten voldoende gemotiveerd om de gegevensverzameling tot een goed einde te brengen? Is men bereid oprechte informatie te verschaffen? Wordt er zo nodig anoniem te werk gegaan? Vertrouwelijkheid is immers noodzakelijk om te vermijden dat mensen zich geremd voelen in het verwoorden van opinies en om te vermijden dat zij zich persoonlijk het object van kritische bemerkingen voelen.
- Wat de verantwoordelijken voor de gegevensverzameling betreft (voornamelijk in het geval waarbij men kwalitatieve manieren van gegevensverzameling gebruikt): Interpreteren verschillende mensen een vaststelling op een gelijkaardige manier? Laten ze niet-relevante persoonsinformatie buiten beschouwing tijdens de gegevensverzameling? Gaat men nauwkeurig en objectief te werk of spelen subjectieve interpretaties en vooroordelen een rol? Wordt het beschrijven en beoordelen van elkaar onderscheiden?

Een evaluatie kan niet valide zijn zonder dat ze betrouwbaar is. Betrouwbaarheid is dus een noodzakelijke, maar geen voldoende voorwaarde om van validiteit te kunnen spreken.

Even stilstaan 14: Het verschil en het verband tussen betrouwbaarheid en validiteit

De concepten betrouwbaarheid en validiteit worden vaak met elkaar verward. Onthoud daarom het volgende: betrouwbaarheid betreft enkel de vraag of de gegevens juist (consistent, eerlijk, correct) zijn, validiteit houdt verband met de aard en de betekenis van de scores. Bij wijze van illustratie: de omtrek van iemands pols kan zeer betrouwbaar gemeten worden, maar het zou absurd zijn die omtrek te aanzien als een valide meting van de schrijfvaardigheden van die persoon.

Om het verband tussen validiteit en betrouwbaarheid te duiden, kunnen we een beroep doen op onderstaande figuren. Het centrum van de roos stelt de essentie voor van wat we willen evalueren (het te evalueren thema). Stel nu dat we dit thema vijfmaal evalueren en dat elke evaluatie resulteert in een pijltje. Als de verkregen evaluatiegegevens niet informeren over het vooropgestelde thema, scoren ze niet in de roos en zijn ze niet valide. Wanneer de pijltjes dicht bij elkaar liggen wil dit zeggen dat steeds dezelfde beoordeling gegeven werd aan de evaluatiegegevens en dus dat de evaluaties betrouwbaar zijn. Op die manier wordt duidelijk dat een evaluatie tegelijkertijd betrouwbaar en niet-valide kan zijn.



2.2.3 *Bewaken van de efficiëntie en haalbaarheid*

Het realiseren van uiterst valide en betrouwbare zelfevaluaties is tijdsintensief. Een succesvolle zelfevaluatie gaat echter ook uit van een tijdsplanning die in verhouding staat tot de doelen van de zelfevaluatie. Aangezien tijd en middelen niet onuitputtelijk zijn, stellen we daarom ook de *efficiëntie* van de gegevensverzameling als aandachtspunt voorop. De keuze voor een bepaalde werkwijze of een concreet instrument wordt dus best ook ingegeven door overwegingen inzake efficiëntie en haalbaarheid. Het is bijvoorbeeld van belang te bewaken dat de uitvoering van de zelfevaluatie past binnen andere activiteiten die in de school lopen. Dit kan betekenen dat een zelfevaluatie binnen aanvaardbare grenzen aan validiteit en betrouwbaarheid inboet. Maar uiteraard ook andersom: wanneer een zelfevaluatie grote zekerheid inzake validiteit en betrouwbaarheid vereist, kun je niet voorbij aan een zekere tijdsinvestering. De investeringen moeten met andere woorden in verhouding zijn met de beoogde doelen en de verwachte resultaten. De bovenstaande kwaliteitseisen zijn dus geen kwestie van alles of niets maar wel van een goede balans.

Even stilstaan 15: De eigen mogelijkheden als onderzoeker relativeren

Het is uiteraard niet de bedoeling om van elke zelfevaluatie een wetenschappelijk onderzoek te maken. Aanzie de bovenstaande aanbevelingen als een kwaliteitsbevorderend streven. Systematiek en logische keuzes zijn overigens ook in wetenschappelijk onderzoek niet altijd ten volle gegarandeerd. Onderzoek verloopt weliswaar zo systematisch als mogelijk, maar dat gebeurt steeds binnen de context van wat de complexiteit van de bestudeerde thema's en de beschikbaarheid van tijd, geld en energie mogelijk maken. Bij een zelfevaluatie is dat niet anders.

2.2.4 *Een gepaste strategie voor de gegevensverzameling kiezen*

In deze paragraaf gaan we op zoek naar passende strategieën voor een doelmatige gegevensverzameling. Daartoe staan we eerst stil bij de keuze tussen kwantitatieve en kwalitatieve vormen van gegevensverzameling en bij de vraag of het zinvol is beide te combineren. Daarna gaan we dieper in op een aantal mogelijkheden om binnen beide benaderingen aan gegevensverzameling te doen.

A Kiezen voor een kwantitatieve en/of kwalitatieve benadering

In onderzoek wordt vaak een onderscheid gemaakt tussen een kwantitatieve en een kwalitatieve benadering. Het onderscheid wordt nogal eens teruggebracht tot het type gegevens dat verzameld wordt ('zacht omschrijvend' of 'hard gemeten') en de verschillen wat het aantal respondenten betreft (weinig of veel). Het onderscheid gaat echter dieper, zoals blijkt uit de impact van beide benaderingen op verschillende stappen van een zelfevaluatieproces (zie Tabel 6)

Kwantitatieve benaderingen	Stappen in het zelfevaluatie proces	Kwalitatieve benaderingen
• Beschrijven en verklaren • Specifiek en afgelijnd • Meetbaar, observeerbaar	Doelbepaling	• Verkennen en begrijpen • Algemeen en ruim • Ervaringen van betrokkenen
• Uniforme instrumenten • Cijfermatige gegevens • Veel respondenten • Soms schraal beeld van de werkelijkheid • Snel veel gegevens	Gegevens verzameling	• Algemeen, open, groeiend • Tekstueel, beelden • Beperkt aantal respondenten • Rijk beeld • Zeer tijdsintensief
• Statistische analyse • Beschrijvend, vergelijking van groepen, relaties	Analyse en interpretatie	• Tekstuele analyse • Beschrijvend, thematisch • Zoeken naar de diepere betekenis van bevindingen
• Gestandaardiseerd • Objectief en waardevrij • Relatief eenvoudig te verwerken	Rapportage	• Flexibel en groeiend • Beschouwend, niet waardevrij • Lastig om samen te vatten en te structureren

Tabel 6: Kenmerken van een kwantitatieve en kwalitatieve benaderin

De prototypische voorbeelden voor beide benaderingen zijn het werken met schriftelijke vragenlijsten enerzijds en het uitvoeren van interviews en focusgroepgesprekken anderzijds. Er zijn echter ook vele mengvormen mogelijk. Eerder kwantitatief zijn bijvoorbeeld het analyseren van bestaande gegevensbanken, gestructureerde observaties en vaardigheidsgerichte prestatietoetsen. Eerder kwalitatief zijn het gebruik van participatieve observatie, inhoudsanalyse van documenten, open vragen in vragenlijsten en de verhalende benadering van loopbanen. De keuze voor een bepaalde strategie hangt af van het antwoord op de volgende vragen:

- Weten we al duidelijk wat we precies willen bevragen of willen we eerder verkennend te werk gaan? Of willen we beide?
- Willen we een breed en representatief beeld van de gehele school of willen we een diepgaand beeld van een beperkter onderdeel? Of willen we beide?
- Zijn we eerder vertrouwd met de ene manier van gegevens verzamelen dan met de andere? Of hebben we beide voldoende onder de knie?
- Is de doelgroep van het zelfevaluatierapport eerder in staat om kwalitatieve dan wel kwantitatieve bevindingen correct te interpreteren (leerlingen vergen bijvoorbeeld andere keuzes dan het schoolbestuur)? Of zullen beide zonder problemen tot een correcte betekenisgeving leiden?

Het komt er bij het maken van een keuze op aan goed aan te sluiten bij de aard van de vooropgestelde vraag en bij de doelgroep van het zelfevaluatiegebeuren. Dat betekent echter niet dat er per se een keuze moet worden gemaakt. Kwantitatieve en kwalitatieve vormen van onderzoek sluiten elkaar immers niet uit. We spreken ons dus niet uit in het voordeel van de ene of de andere benadering. Verschillende benaderingen zijn ons inziens nodig om een volledig beeld te krijgen van de complexe sociale verschijnselen die in scholen plaatsvinden. Een combinatie van beide strategieën kan dus wenselijk zijn. Je kunt beide achtereenvolgens (sequentieel) of tegelijkertijd (concurrent) aanwenden.

- De keuze voor het gebruik van beide benaderingen kan bijvoorbeeld ingegeven zijn door de meerwaarde van een gepaste sequentiële aanpak. Daarmee bedoelen we dat het mogelijk is om de twee benaderingen op elkaar verder te laten bouwen. Het zelfevaluatiethema kan bijvoorbeeld eerst kwalitatief verkend worden om te verzekeren dat de juiste variabelen in het theoretisch kader en in de vragenlijst opgenomen worden (dit is de verkennende benadering). Of de in een vragenlijst vastgestelde relaties kunnen door middel van gevalstudies, interviews of focusgroepsgesprekken in een gecontextualiseerde setting 'betekenis' krijgen (dit is de verklarende benadering). Een concreet voorbeeld hiervan zijn de zogenaamde verhelderingsgesprekken.

Verhelderingsgesprekken

Verhelderingsgesprekken maken standaard deel uit van het werken met sommige zelfevaluatie-instrumenten. Soms spreekt men ook van communicatieve validering. Dat betekent dat de resultaten van de vragenlijst aan de respondenten teruggekoppeld worden met de vraag of zij er zich in kunnen vinden. Daarbij gebruikt men de metafoor van een foto. De vragenlijst heeft als het ware geleid tot een foto die nog wat wazig is en het doel van het gesprek is deze foto te verscherpen. Dat betekent dat in de gesprekken bevindingen uit de vragenlijst verduidelijkt en genuanceerd kunnen worden. Soms leiden de verhelderingsgesprekken tot een bevestiging en soms tot een bijsturing van de resultaten van de schriftelijke bevraging. Verhelderingsgesprekken gebeuren in kleine(re) groepen. Over de groepssamenstelling voor de verhelderingsgesprekken wordt best goed nagedacht (per graad, per studiegebied, per vak, per klas). Afhankelijk van het thema van de zelfevaluatie moet verder ook goed overwogen worden wie de verhelderingsgesprekken zal leiden.

Een teamlid aan het woord: 'In die verduidelijkingsgesprekken heb je bijvoorbeeld een bepaalde collega die zegt, ge krijgt hier toch zo weinig een dank u wel. Of iemand die zegt, wij schrijven wel verslagen van onze werkgroep, maar die worden verticaal geklasseerd, zonder dat er daar iets mee gebeurt. En dat frustreert mij. Dat kan je niet kwijt in een vragenlijst.'

Illustratie 7: Verhelderingsgesprekken

Beide benaderingen hoeven elkaar niet noodzakelijk op te volgen, ze kunnen ook gelijktijdig plaatsvinden. Op die manier kun je een beroep doen op de sterke punten van de verschillende manieren van werken. Kwantitatieve gegevens kunnen door analyse bijvoorbeeld een indicatie geven van het voorkomen van een fenomeen of een representatieve beoordeling mogelijk maken. Kwalitatieve gegevens maken het op hun beurt mogelijk te achterhalen hoe men in de school over het bestudeerde fenomeen spreekt. De ene werkwijze kan bovendien de tekorten van een andere werkwijze neutraliseren. Het wezenlijke voordeel van het gelijktijdig combineren van kwalitatieve en kwantitatieve gegevensverzamelingen is te komen tot datatriangulatie. Dit houdt in dat verschillende onderzoeksmethoden hetzelfde fenomeen bestuderen en dat hun bevindingen in de analyse geïntegreerd worden. De (generaliseerbare) bevindingen uit survey-onderzoek kunnen dan bijvoorbeeld getoetst worden aan de resultaten van interviews. Op deze manier worden garanties ingebouwd voor het bewaken van de validiteit van de zelfevaluatie. In geval van gelijklopende bevindingen zal voor de validiteit van de resultaten meer bewijskracht ter beschikking zijn. In het geval van divergente en complementaire bevindingen, kun je komen tot belangrijke nuanceringen.
De kwantitatieve en de kwalitatieve benadering hebben door hun eigenheid elk specifieke implicaties voor het opzetten van een gegevensverzameling. Wij richten ons in het volgende op het gebruik van de 'klassiekers'. Het gaat om het gebruik van schriftelijke vragenlijsten binnen de kwantitatieve benadering en het gebruik van interviews en focusgroepgesprekken binnen de kwalitatieve benadering.

Even stilstaan 16: Kwalitatief en/of kwantitatief?

Welke van beide citaten vind jij het meeste waarheid bevatten? Of beter: welke 'waarheid' zit in elk van beide vervat?

- Een schoolleider aan het woord: 'Het voordeel van een instrument is natuurlijk, dat ge er zeker van bent, dat ge ieder zijn mening hebt. Ik vind dat wetenschappelijk onderbouwde instrumenten in ons ogen een garantie geven. Dat ge een beetje een betrouwbare meting hebt, hè. Dat ge kunt zeggen, dat dat ook wel de mening van het personeel vertegenwoordigt.'
- Een teamlid aan het woord: 'Mondeling kan je toch wel altijd beter de dingen uitleggen of echt wel heel specifiek vertellen. Terwijl dat op computer met een vragenlijst toch meer eenzijdig is. Je ziet daar een zin staan. Je kunt die eigenlijk nog een beetje interpreteren zoals je zelf wil. In die zin vind ik gesprekken zeker zinvol.'

Denk je overigens dat het toeval is dat het eerste citaat afkomstig is van een schoolleider en het tweede van een teamlid? Waarom wel/niet?

B Aandachtspunten bij het gebruik van schriftelijke vragenlijsten

In deze paragraaf presenteren we een aantal aandachtspunten bij het ontwerp en het gebruik van vragenlijsten. We hanteren daarbij een overzicht van de verschillende fasen in het ontwikkelingsproces van een vragenlijst. Het uitgangspunt van dat proces – een heldere vraag – werd eerder al in de verf gezet. Met die vraag als vertrekpunt vergt het maken van een goede vragenlijst de volgende stappen.

Stappen in het gebruik van schriftelijke vragenlijsten

- Voorbereidende stap: een heldere vraag als uitgangspunt vooropstellen
- Stap 1: de concepten in de uitgangsvraag operationaliseren
- Stap 2: de vragen en antwoordschalen uitwerken
- Stap 3: de vragenlijst samenstellen
- Stap 4: de bevraging organiseren en opvolgen

Illustratie 8: Stappen in het gebruik van schriftelijke vragenlijsten

Stap 1: de concepten in de uitgangsvraag operationaliseren

Een goede vragenlijst maakt de algemene concepten in de uitgangsvraag concreet. Begrippen zoals schoolcultuur, leiderschap, samenwerking, klaspraktijk, jobtevredenheid en welbevinden moeten meetbaar worden gemaakt. Het komt er dus op neer te bepalen waar je precies naar gaat kijken om uitspraken te doen over het zelfevaluatiethema in kwestie. Je zou het kunnen omschrijven als het formuleren van criteria. Deze criteria vormen de basis waarop we het zelfevaluatiethema in kwestie kunnen meten en beoordelen. In het dagelijks leven gebruiken we criteria veelal onbewust zonder ze te expliciteren - tenzij ernaar gevraagd wordt. Bij het beoordelen van een film baseren we ons

bijvoorbeeld op criteria – zeg maar operationaliseringen - zoals de verhaallijn, de acteerprestaties, het camerawerk, de soundtrack en dergelijke. In wezen is het expliciteren van dergelijke criteria wat in het operationaliseringsproces moet gebeuren.

Operationaliseren van het concept 'samenwerking'

Wanneer je in kaart wilt brengen in welke mate er sprake is van samenwerking in jouw school, zou je het concept 'samenwerking' bijvoorbeeld aan de hand van de volgende criteria kunnen operationaliseren.

- Leerkrachten als een hecht team doen samenwerken.
- Nieuwe leerkrachten begeleiden tijdens hun inwerkingsperiode.
- Leerkrachten kansen geven om activiteiten samen uit te voeren.
- Leerkrachten kansen geven om van elkaar te leren.
- Leerkrachten feedback geven over hun functioneren als teamlid.
- leerkrachten een beroep laten doen op collega's om klasgerelateerde problemen op te lossen.
- Ervoor zorgen dat leerkrachten bij elkaar steun vinden.

Illustratie 9: Operationaliseren van het concept 'samenwerking'

Het operationaliseren van concepten is een creatief proces dat best in overleg plaatsvindt. De inbreng van collega's helpt bijvoorbeeld bij het vermijden van hiaten en om aan te sluiten bij de eigen context. Daarnaast is het ook aangewezen vooraf goed na te gaan of in onderwijskundige literatuur bestaande operationaliseringen te vinden zijn van de concepten die je wilt meten. Het heeft immers geen zin om als school het warm water opnieuw uit te vinden.

Even stilstaan 17: Het operationaliseren van concepten

Als je aan tien teamleden vraagt waaruit de cultuur van een school blijkt, bekom je allicht tien verschillende antwoorden. Toch moet het begrip voldoende concreet gemaakt worden om het in kaart te brengen. In het theoretisch kader dat we in Illustratie 3 presenteerden, wordt schoolcultuur geoperationaliseerd in vier aspecten: zorgen voor duidelijke spelregels, zorgen voor hechte (vergader)teams, zorgen voor tijdige aanpassing van doelen en zorgen voor resultaatgerichte inspanningen. Dat zijn echter nog steeds algemene concepten die op hun beurt verdere verfijning vereisen vooraleer ze meetbaar kunnen worden gemaakt. De vier deelaspecten van schoolcultuur kunnen dan bijvoorbeeld verder geoperationaliseerd worden tot volgende waarden[3].

Schoolcultuur	Zorgen voor duidelijke spelregels	Stabiliteit Continuïteit Formele aanpak Rechtlijnigheid	Controle Reglementering Zekerheid
	Zorgen voor hechte teams	Behulpzaamheid Wederzijds vertrouwen Wederzijds begrip Aangenaam klimaat	Loyaliteit Engagement Samenwerking
	Zorgen voor tijdige aanpassing van doelen	Vernieuwingsgezindheid Aanpassingsvermogen Op omstandigheden inspelen Openheid	Veelzijdigheid Flexibiliteit Diversiteit
	Zorgen voor resultaatgerichte inspanningen	Resultaatgerichtheid Effectiviteit Prestatiegerichtheid Efficiëntie	Doelgerichtheid Succes nastreven Bekwaamheid

Eigenlijk zouden we rechts van de tabel nog een kolom kunnen toevoegen. De verschillende waarden kunnen immers op hun beurt opnieuw geconcretiseerd worden. Resultaatgerichtheid verwijst dan bijvoorbeeld naar het realiseren van vooropgestelde verwachtingen, naar het controleren van realisaties of naar het bij problemen toch gericht blijven op de resultaten. Deze kunnen op hun beurt (als je dat wenst) opnieuw geconcretiseerd worden en een nog specifieker aspect van het te bevragen concept 'schoolcultuur' meten. Dat wordt op een gegeven moment onwerkbaar. Operationaliseren is dus ook goed nadenken over de vereiste concreetheid waarmee je uitspraken wilt doen.

Stap 2: de vragen en antwoordschalen uitwerken

Wanneer het eenmaal duidelijk is welke concrete aspecten je wilt meten, komt het erop aan deze op een gepaste manier in een vraagvorm te gieten en om na te denken over mogelijke antwoorden. In wezen moet je bij het formuleren van vragen proberen in de plaats te treden van diegene die de vragen zal beantwoorden. Afhankelijk van de voorkennis die je hebt over diens mogelijke

antwoorden en de vraag welke aard van gegevens je precies wilt verzamelen, moet eerst een keuze gemaakt worden tussen het gebruik van open of gesloten vragen (Illuststratie 10). Als je vooraf precies kunt inschatten wat de mogelijke antwoorden zullen zijn, gebruik je doorgaans best gesloten vragen. Dit zijn vragen waarbij de antwoordmogelijkheden bij de vraag worden gegeven. Het is een betrouwbare manier van werken en bovendien maken gesloten vragen het invullen en verwerken van vragenlijsten gemakkelijker. Bij open vragen worden vooraf geen antwoordmogelijkheden gegeven. Deze vragen hebben dan weer het voordeel dat ze rijkere antwoorden opleveren. Ze lenen zich bijvoorbeeld beter tot het verkrijgen van genuanceerde antwoorden. Uiteraard kunnen beide vormen ook gecombineerd worden in één vragenlijst.

Gesloten en open vragen

Gesloten vraag	Hoe vaak gebeurt het dat je 's morgens tegen je zin komt werken?	… Dagelijks … Minstens één keer per week … Minstens één keer per maand … Minstens één keer per jaar … Zelden of nooit
Open vraag	Op welke manier geven je collega's jou het gevoel dat ze jouw werk waarderen? Antwoord:.....	

Illustratie 10: Gesloten en open vragen

Los van de keuze van de aard van de vraag, moet je in schriftelijke vragenlijsten zo precies mogelijk te werk te gaan bij het formuleren van de vragen. Dat is nodig om te garanderen dat diegene die een vraag beantwoordt, de vraag precies begrijpt zoals de vraagsteller het bedoelde. Dat betekent ook dat je er goed aan doet de vragen vooraf ter controle aan iemand van de doelgroep voor te leggen. Daarvoor vergewis je je er best eerst van dat een aantal klassieke valkuilen bij het schrijven van de vragen vermeden werden. Dat kan door te controleren of aan de volgende aandachtspunten voldaan werd[27].

- Zorg voor een eenvoudige zinsconstructie en logische woordvolgorde.
- Gebruik de taal van de doelgroep.
- Ga na of respondenten de nodige kennis en achtergrondinformatie hebben om de vraag te beantwoorden.
- Hanteer neutrale bewoordingen.
- Vermijd absolute termen (zoals altijd, nooit, geen enkele of alle).
- Bevraag één element per vraag.
- Vermijd sociaal wenselijke antwoorden door gevoelige thema's zorgvuldig te omschrijven.
- Zorg dat de vraag in de juiste richting (positief of negatief) gelezen wordt.
- Las een testfase in bij de doelgroep van de vragenlijst.

27 Geïnspireerd op: Cox, J. & Cox, K.B. (2008). *Your Opinion, Please! How to Build the Best Questionnaires in the Field of Education*. Londen: Corwin Press.

Vragen die aan deze kenmerken voldoen, hebben bovendien het voordeel dat ze sneller ingevuld kunnen worden en achteraf de interpretatie vergemakkelijken. Deze richtlijnen gelden overigens voor zowel gesloten als open vragen.

Even stilstaan 18: Valkuilen bij vraagconstructie

Hieronder zijn een paar voorbeelden van minder goede en verbeterde vragen opgesomd. Tegen welke (combinatie) van de bovenstaande aandachtspunten wordt volgens jou gezondigd door de minder goed geformuleerde vragen?

- Vraag teamleden bijvoorbeeld niet: Vind je ook dat we van teamleden een grotere inspanning mogen verwachten bij het tot stand komen van het schoolbeleid? Maar vraag: Mag men van de teamleden een grotere inspanning verwachten bij het tot stand komen van het schoolbeleid?
- Vraag ouders bijvoorbeeld niet: Besteden de leerkrachten voldoende aandacht aan de affectieve component van de ontwikkeling van jouw kind? Maar vraag hen: Hebben leerkrachten voldoende aandacht voor de gevoelens van jouw kind?
- Vraag teamleden bijvoorbeeld niet: Als je de vergelijking maakt tussen de aanpak van het gelijkeonderwijskansenbeleid zoals die vandaag wordt geïmplementeerd, afgezet tegen de werkwijze van voorheen, hoe zou je dan de sterke punten en de nadelen omschrijven? Maar vraag: Wat zijn de sterke en zwakke punten van het gelijkeonderwijskansenbeleid in onze school?
- raag bijvoorbeeld niet: Vind je niet dat men vanuit Brussel te veel onduidelijkheid creëert bij de voorbereiding van de inspectie? Maar vraag: Weet je duidelijk wat er naar aanleiding van de doorlichting van jou verwacht wordt?

Eigen aan gesloten vragen is ook dat goed moet worden nagedacht over de antwoordschalen die zullen worden gebruikt. Een antwoordschaal is simpelweg een opsomming van mogelijke antwoorden. Aan de hand van schalen doen respondenten uitspraken over de vragen in de vragenlijst. De gebruikte schaal hangt dan af van de vraag die er aan voorafgaat. In zelfevaluatie-instrumenten maakt men bijvoorbeeld vaak gebruik van schalen die respondenten uitnodigen om aan te geven hoe frequent iets voorkomt of om aan te geven in welke mate men akkoord is met een bepaalde stelling.

Vragen met passende antwoordschalen

In welke mate ben je het eens met de volgende stellingen? De teamleden van onze school ...	Helemaal oneens	Eerder oneens	Eerder eens	Helemaal eens	Weet niet
... sturen hun aanpak van activiteiten regelmatig bij.	0	0	0	0	0
... hebben een positieve houding tegenover vernieuwingen.	0	0	0	0	0
... durven experimenteren.	0	0	0	0	0
... hebben een flexibele houding.	0	0	0	0	0
... bieden weinig weerstand bij vernieuwingen.	0	0	0	0	0
... leren uit het verleden.	0	0	0	0	0
... streven voortdurend naar kwaliteitsverbetering.	0	0	0	0	0
Hoe zou je de wenselijkheid voor verandering wat het geheel van de bovenstaande stellingen betreft omschrijven?	0 geen wens tot verandering 0 beperkte wens tot verandering 0 sterke wens tot verandering				

Illustratie 11: Vragen met passende antwoordschalen

Hieronder zetten we een aantal mogelijke types van antwoordschalen met hun voor- en nadelen op een rij. Na deze voorbeelden staan we stil het kiezen van een gepaste schaal.

- *Grafische schalen*. Een grafische schaal bestaat meestal uit een continuüm met aan de uiteinden de meest negatieve en de meest positieve graad van een bepaalde situatie (zoals routinematig vs. origineel; slordig en onverzorgd vs. zeer zorgzaam en ordelijk; goed gestructureerd vs. oeverloos). Het is aan de beoordelaar om op de gepaste plaats op het continuüm de gewenste beoordeling aan te duiden. Bij het item 'Zijn teamleden onverschillig tegenover elkaar of probeert men empathisch te zijn? zou de grafische schaal er bijvoorbeeld als volgt kunnen uitzien.

  %

  onverschillig ——————————————————————— empathisch

  Grafische schalen dragen zelden bij tot de betrouwbaarheid van een beoordeling. De verschillende posities op de schaal zijn immers niet omschreven zodat de beoordeling wordt overgelaten aan de interpretatie van diegene die de schaal invult en diegene die de schaal interpreteert.

- *Numerieke schalen*. Een numerieke schaal gebruikt getallen of bepaalde codes (lettercodes) als een continuüm. De respondent geeft dus een waardecijfer of -letter aan het item. Te denken valt bijvoorbeeld aan een vier-, vijf-, zes- of tienpuntenschaal. Ook voor deze schalen geldt echter dat niet noodzakelijk iedereen hetzelfde verstaat onder een bepaalde score. Wat betekent

dat bijvoorbeeld: zes scoren op een schaal die tot tien loopt? Ook deze schalen zijn dus in mindere mate geschikt om de betrouwbaarheid te maximaliseren.

- *Kwalitatieve schalen*. Een kwalitatieve schaal gebruikt adjectieven in plaats van getallen of letters om de items te boordelen. Meestal bestaan de verschillende schaalniveaus uit verbale omschrijvingen van de verschillende kwaliteitsniveaus. Voorbeelden zijn:

    - Ja – nee
    - Waar - onwaar
    - Uitstekend, goed, onvoldoende, slecht
    - Helemaal oneens, eerder oneens, noch oneens/noch eens, eerder eens, helemaal eens
    - Nooit, zelden, soms, vaak, altijd
    - JA!!, JA, ja, nee, NEE, NEE!!

Ook het gebruik van symbolen in de vorm van gezichten met een grote, kleine of neutrale glimlach zou als een vorm van een kwalitatieve schaal aangezien kunnen worden. Gegevensverzamelingen bij jonge leerlingen kunnen bijvoorbeeld van een dergelijke schaal gebruikmaken.

- *Gecombineerde schalen*. Uit de vorige schaaltypes blijkt dat schalen kunnen worden weergegeven in de vorm van cijfers, letters of woorden. Ook combinaties tussen letters of cijfers en kwalitatieve beschrijvingen zijn echter mogelijk. Numerieke schalen mogen dan wel de mogelijkheid bieden om op te tellen en te middelen, ze zijn eerder moeilijk te interpreteren als men geen zicht heeft op de achterliggende omschrijving. Daarom hanteert men nogal eens een combinatie van numerieke en kwalitatieve schalen. Bijvoorbeeld: (1) helemaal oneens, (2) eerder oneens, (3) noch oneens/noch eens, (4) eerder eens en (5) helemaal eens.

De keuze van het type schaal en het aantal onderverdelingen is belangrijk omdat ze bepalend is voor de wijze waarop antwoorden later kunnen worden geanalyseerd en gerapporteerd. Het selecteren of ontwikkelen van een geschikte schaal moet dus goed doordacht gebeuren. Richtinggevend daarbij zijn de volgende aandachtspunten:

- Stem de schaal af op de manier waarop gegevens verwerkt zullen worden (wil je bijvoorbeeld gemiddelden berekenen of niet?).
- Stem vraag- en antwoordcategorieën op elkaar af.
- Ga na of de schaal voldoende nuancering in de antwoorden toelaat.
- Voorzie indien nodig een uitwijkmogelijkheid (bv. 'niet van toepassing' of 'weet niet').
- Zorg ervoor dat de antwoordcategorieën elkaar uitsluiten.
- Zorg ervoor dat de schaal in evenwicht is (gecentreerd rond een (denkbeeldig) middenpunt).
- Las een testfase in bij de doelgroep van de vragenlijst.

Om deze stap af te ronden, presenteren we in Illustratie 12 nog een aantal creatieve types van vraagstelling. Merk op dat ook bij het uitwerken van deze vraagtypes de eerdere aandachtspunten onverminderd van tel zijn.

Een aantal bijkomende vraagtypes

Situatieschetsen	Het schoolreglement stelt duidelijk dat ouders hun leerlingen aan de schoolpoort moeten afzetten. Steeds meer ouders maken er echter een gewoonte van om op de speelplaats afscheid te nemen en om na het belsignaal nog even op de speelplaats een praatje te slaan. Vind jij dat storend? Waarom (niet)? .....
Rangschikkingen	Hieronder staan zeven factoren die een rol kunnen spelen bij het veroorzaken van stress bij leerkrachten. Zet deze factoren in de volgorde waarin ze op jou van toepassing zijn. Zet de factor die het meest op jou van toepassing is bovenaan en eindig onderaan met de factor die het minst van toepassing is.
Aan te vullen beweringen	Als een leerling de klas op stelten zet, is het eerste wat ik doe: .....

Illustratie 12: Een aantal bijkomende vraagtypes

Stap 3: de vragenlijst samenstellen

Wanneer alle vragen ontwikkeld zijn en voorzien van passende antwoordschalen, komt het erop aan van de vragenlijst een samenhangend geheel te maken. Daarbij is niet alleen van belang wat er inhoudelijk in de vragenlijst zit, maar ook hoe de vragenlijst er zal uitzien. De kwaliteit van een vragenlijst schuilt ook in de vormgeving. De vormgeving heeft immers een impact op de mate waarin en de nauwgezetheid waarmee de vragenlijst zal worden ingevuld.

Een eerste aandachtspunt is de lengte van de vragenlijst. Hoewel dat niet altijd mogelijk is, pleiten we ervoor vragenlijsten in omvang te beperken. Een maximale tijdsduur geven is een arbitrair iets, maar het is aangeraden de inspanning van respondenten het halfuur niet te laten overschrijden. Tien à vijftien minuten lijkt ons ideaal. Als een vragenlijst invullen langer duurt dan een halfuur, doe je er goed aan na te gaan of inkorting mogelijk is. Een andere mogelijkheid is – als de groep respondenten voldoende groot is - het verdelen van vragen over respondenten. De invultijd is overigens ook afhankelijk van de vormgeving. Vragenlijsten zullen niet alleen sneller ingevuld worden naarmate de vragen en antwoordschalen vlot invulbaar zijn of naarmate de instructies duidelijk zijn, maar ook naarmate het geheel overzichtelijk gelay-out wordt, naarmate gelijksoortige vragen (inhoudelijk en vormelijk) gegroepeerd worden en naarmate open vragen meer vermeden worden. We vertellen uiteraard niets nieuws door te benadrukken dat de gepercipieerde invulduur samenhangt met de bereidwilligheid van respondenten om de vragenlijst in te vullen.

Bij het samenstellen van de vragenlijst wordt best ook zorgvuldig aandacht besteed aan de instructies die deel uitmaken van de vragenlijst. Hoewel deze voor de ontwikkelaars vanzelfsprekend lijken, is dit voor de respondenten niet altijd het geval.

Even stilstaan 19: Het belang van details bij de instructies

Onlangs troffen wij de volgende vraag aan in een zelfevaluatie-instrument: Hoe belangrijk zijn de volgende leiderschapsvaardigheden voor de directeur van deze school? Waar wordt er in deze vraag volgens jou precies naar gepeild? Vraagt men naar jouw mening of naar deze van de directeur; naar het feitelijke gedrag van de directeur of naar diens wenselijke gedrag?

Instructies moeten de respondenten ook een gevoel van vertrouwen en veiligheid geven. Je doet er daarom goed aan te benadrukken dat de gegevens vertrouwelijk worden behandeld en enkel anoniem zullen worden gerapporteerd (als dat inderdaad het geval is, uiteraard). Dit verhoogt de bereidheid om de vragenlijst in te vullen. Verwacht bijvoorbeeld niet dat de ingevulde vragenlijst persoonlijk aan de schoolleider overhandigd wordt (zelfs niet in een gesloten enveloppe).

Stap 4: de bevraging organiseren en opvolgen
Als de vragenlijst succesvol samengesteld is, kan deze worden uitgezet. Je kunt respondenten met andere woorden uitnodigen om de vragenlijst in te vullen.

In deze fase is de respons een cruciaal aandachtspunt. Omdat het aantal respondenten binnen scholen doorgaans beperkt is, is een hoge responsratio nodig. Het uitgangspunt is deze te maximaliseren, maar er zijn uiteraard praktische grenzen. In kleine scholen (minder dan vijftig personen) streeft men om precieze en representatieve uitspraken te kunnen doen, best naar een respons boven de 80 %. In scholen met meer dan honderd respondenten kan men deze eis verzwakken tot 70 %. Wanneer de respons minder hoog is, hoeft dit echter niet te betekenen dat de verzamelde gegevens waardeloos zijn. Men bekijkt in dat geval best of er systematische uitval is bij bepaalde groepen respondenten en springt indien nodig voorzichtig om met veralgemenende uitspraken.

Een voor de hand liggende mogelijkheid om de responsratio op te krikken, lijkt het verplichten van het invullen van de vragenlijst. Toch zouden wij daar niet automatisch toe overgaan. Het zelfevaluatiegebeuren is immers gebaat bij een overtuigende en creatieve benadering. Een verplichting kan ten koste gaan van het draagvlak voor de bevraging. Het komt er dus op aan de respondenten aan te tonen waarom hun inbreng waardevol is. De vragenlijst moet 'verkocht' worden en daarbij is enige creativiteit vaak aangewezen[28]. Een vorm van sensibiliseren en aandacht vragen voor de bevraging zijn aan te raden, wil je een aanvaardbare respons realiseren. Je kunt er ook voor kiezen om alle teamleden tijdens een collectief moment (zoals de personeelsvergadering of een studiedag) de vragenlijst te laten invullen.

28 Je kunt hier ook gebruikmaken van het AIDA-principe dat we beschreven naar aanleiding van het verspreiden van zelfevaluatierapporten (zie § 1.1.4).

Aandacht vragen voor het invullen van een vragenlijst

Een school plakte bijvoorbeeld op elke spiegel in de school de boodschap: 'Hoe vaak kijk jij echt diep in de spiegel?' Een andere school hing op verschillende plaatsen in de school de volgende boodschap uit[29]:

Heb je ok het geveol
dat de
conimmucatie
op sochol beter kan?
Dan kennun we juow enbring geod guibreken!
Hou uw mialbox in de gaetn.

Illustratie 13: Aandacht vragen voor het invullen van een vragenlijst

Ook kenmerken van de vragenlijst kunnen een impact hebben op de respons. We spraken in stap 3 bijvoorbeeld reeds over het belang van de vormgeving van de bevraging. Cruciaal zijn onder meer de titel van de bevraging en de stijl van de eerste vraag (prikkelend, relevant, actueel). Daarnaast verdient de introductiebrief de nodige aandacht. Die is bij voorkeur bondig, kernachtig, uitnodigend, gepersonaliseerd en ondertekend. De aard en/of kwaliteit van deze vormelementen wordt door respondenten geprojecteerd op de rest van de vragenlijst en beïnvloedt hun motivatie om de vragenlijst in te vullen. Eventueel kun je overwegen om de respondenten een week voor de feitelijke bevraging aan te kondigen dat er weldra van hen een bijdrage verwacht wordt. Ook herinneringen versturen helpt uiteraard. Het is daarbij aangewezen vriendelijk en persoonlijk te werk te gaan. Verwijten zullen de respons niet omhoog helpen. Als het om kleine groepen gaat, kunnen respondenten uiteraard ook individueel aangesproken worden.

Zorg er zeker ook voor dat vragenlijsten niet verloren gaan en dat er geregistreerd kan worden wie reeds antwoordde. Dat doe je bijvoorbeeld door respondenten te vragen om hun vragenlijst in een gesloten omslag bij een neutraal persoon in te laten leveren. Tenzij (het thema van de zelfevaluatie maakt dat) men aan het belang van anonimiteit niet zo zwaar tilt.

C Aandachtspunten bij het gebruik van interviews en focusgroepgesprekken

In bepaalde gevallen is het aangewezen de respondenten niet schriftelijk maar (ook) mondeling te bevragen. Dat is bijvoorbeeld het geval wanneer je veel open vragen wilt stellen. Die open vragen kun je aan individuen of aan groepen voorleggen, vandaar het onderscheid tussen interviews en focusgroepgesprekken.

- Een *interview* is een vraaggesprek tussen een vragensteller en iemand die deze vragen beantwoordt. De interviewer stelt vragen die hem/haar in staat stellen de vooropgestelde uitgangsvraag te beantwoorden. Het kan eventueel ook wenselijk zijn twee of meer respondenten tezamen te bevragen (bijvoorbeeld leerlingen spreken doorgaans makkelijker vrijuit wanneer er een of meer andere leerlingen betrokken worden). Interviews hebben als voordeel dat het mogelijk is met een individu diep in te gaan op het onderwerp (dieper nog dan in focusgroepgesprekken) en dat zeer persoonlijke meningen en gevoelens aan bod kunnen komen.

29 Dit voorbeeld is overgenomen uit: Jans, W. (2008). *Aan de slag met PROZA. Implementatie van zelfevaluatie in een secundaire school*. Antwerpen: niet gepubliceerde masterthesis.

- Een *focusgroep* bestaat doorgaans uit zes tot tien personen en wordt geleid door een gespreksleider. De deelnemers kunnen leerkrachten, leerlingen, schoolleiders, ouders of vertegenwoordigers van stageplaatsen zijn. De groep wordt afhankelijk van de doelen en het thema homogeen (bv. alleen leerkrachten) of heterogeen (verschillende stakeholders samen) samengesteld. In een focusgroep gaat het niet alleen om de interactie tussen de gespreksleider en de respondent (zoals in een interview), maar ook om de interactie tussen de deelnemers onderling. Zij hebben immers de kans om elkaar te stimuleren en op elkaar te reageren. Dat maakt dat één gesprek een focusgroep van acht deelnemers rijkere informatie kan opleveren dan acht afzonderlijke interviews.

In vergelijking met schriftelijke vragenlijsten hebben interviews en focusgroepgesprekken een aantal voordelen. Zo is het bijvoorbeeld mogelijk verder door te vragen op relevante thema's, om de gevoelens en de persoonlijke kijk van de respondenten aan het daglicht te brengen, of om bevestiging te vragen van vaststellingen die je doet. Het is mogelijk om te streven naar een interactie die aanvoelt als een goed gesprek.
De stappen in het uitvoeren van kwalitatieve vormen van gegevensverzameling lopen sterk parallel met het gebruik van schriftelijke vragenlijsten. Ook hier is het uitgangspunt een heldere vraag waarvan de concepten geoperationaliseerd moeten worden. De aandachtspunten die we formuleerden bij het opstellen van de vragen en het samenstellen van de vragenlijst, zijn eveneens onverminderd van kracht. Bij interviews vertrek je immers ook van een doordacht samengestelde vragenlijst. Het stappenplan dat we eerder presenteerden, is dus hier evengoed geschikt om de grote lijnen uit te zetten. Enkel bij de vierde stap (de bevraging organiseren en opvolgen) dringen zich een aantal specifieke elementen op. Deze doen we hieronder uit de doeken.

Stappen in het gebruik van interviews en focusgroepgesprekken

- Voorbereidende stap: een heldere vraag als uitgangspunt vooropstellen
- Stap 1: de concepten in de uitgangsvraag operationaliseren
- Stap 2: de vragen uitwerken
- Stap 3: de vragenlijst samenstellen
- Stap 4: de bevraging organiseren en opvolgen

Illustratie 14: Stappen in het gebruik van interviews en focusgroepgesprekken

Bij het vorm geven aan interviews en groepsgesprekken is de keuze van respondenten van groot belang. Gezien het tijdsintensieve karakter van deze werkwijzen ligt het aantal respondenten doorgaans een stuk lager dan bij vragenlijsten (hoewel dit in kleine scholen uiteraard niet het geval hoeft te zijn). De inspanningen voor de gegevensverzameling moeten dus goed gefocust worden. Het aantal respondenten is afhankelijk van wat je beoogt. De doelstellingen die aanzetten tot het gebruik van interviews, zijn doorgaans van die aard dat een beperkt aantal respondenten kan volstaan. Dat kan betekenen dat men één, twee, vijf, tien, twintig of veertig respondenten in de interviews of focusgroepsgesprekken betrekt. Strikte richtlijnen daarvoor zijn er niet. Dit moet telkens in de specifieke zelfevaluatiecontext bekeken worden. Ook de keuze van wie te bevragen, is overigens afhankelijk van wat men precies beoogt. Bij het maken van keuzes kun je van verschillende principes uitgaan, zoals:

- streven naar zoveel mogelijk respondenten;
- streven naar zoveel mogelijk verschillen tussen de respondenten (bijvoorbeeld voor- en tegenstanders, good practices en bad practices) of streven naar het gemiddelde, typische beeld;
- streven naar respondenten die vanuit verschillende invalshoeken informatie kunnen aanleveren (bijvoorbeeld leerlingen, leerkrachten, schoolleiding);
- streven naar respondenten die een representatief beeld mogelijk maken;
- streven naar respondenten die zeker iets te vertellen hebben (bijvoorbeeld uitgaande van hun betrokkenheid en/of expertise).

Anonimiteit is ook bij interviews een aandachtspunt. Over het algemeen voelen respondenten zich op een meer anonieme manier aangesproken wanneer ze schriftelijk vragen beantwoorden. Interviews en groepsgesprekken lenen zich dus het best voor thema's die niet te gevoelig liggen. De keuze om met interviews te werken, hangt daarom ook af van de inschatting van de bereidheid van deelnemers om open over hun meningen, werkwijze en doelen te praten. Het kan helpen als de gespreksleider een extern iemand is. Bij groepsgesprekken houd je bij de samenstelling ook best rekening met het vrijwaren van de mogelijkheid om tot een open dialoog te komen. Het is bijvoorbeeld niet ondenkbaar dat leerkrachten zich niet openhartig zullen uitspreken over hun schoolleider wanneer diens adjunct aanwezig is, of dat leerlingen geïntimideerd zijn wanneer zij samen met leerkrachten aan tafel zitten. Het creëren van een sfeer waarin deelnemers niet geneigd zijn sociaal wenselijk te antwoorden, is dus ook afhankelijk van de samenstelling van de focusgroep.

Het afnemen van interviews of het leiden van focusgroepgesprekken laat je best over aan personen die over de nodige vaardigheden beschikken. Die vaardigheden zijn zowel taakgericht als procesgericht[30]. In Illustratie 15 worden beide groepen vaardigheden uitgewerkt. De lijst is meteen bedoeld als een overzicht van aandachtspunten voor het verloop van interviews of focusgroepen.

30 Deze beschrijving is gebaseerd op: Brinkman, J. (2000). *De vragenlijst*. Groningen: Noordhoff Uitgevers.

Taakgericht en procesgericht verloop van interviews

Taakgericht verloop: het interview als het uitwisselen van informatie

- Tijd maken voor kennismaking (bij groepsgesprekken een voorstelrondje inlassen).
- Een goede introductie voorzien (het doel toelichten, verduidelijken wat men (van elkaar) verwacht, anonimiteit benadrukken, structuur aangeven).
- Antwoorden voortdurend op hun waarde schatten (de duidelijkheid, relevantie, volledigheid en juistheid van antwoorden controleren en eventueel gerichte bijvragen stellen).
- De vragenlijst respecteren (bewaken dat dezelfde vragen aan de verschillende respondenten gesteld worden, maar dan wel op een manier dat de dynamiek niet uit het interview/gesprek verdwijnt).
- De antwoorden registreren (dat kan door nota's te nemen tijdens het gesprek, maar ook door het gesprek op band op te nemen).

Procesgericht verloop: het interview als een intermenselijk gebeuren

- Het belang van de bevraging uitstralen (respondenten het gevoel geven dat ze aan een (ook voor hen) relevante bevraging deelnemen, het belang van hun inbreng benadrukken, je niet distantiëren van de bevraging of de indruk wekken dat je het interview afneemt omdat iemand anders dat verwacht).
- De respondenten motiveren (op een natuurlijke manier het gesprek voeren, interesse tonen, inspelen op en aansluiten bij de gegeven antwoorden).
- Een open sfeer nastreven (de respondent op zijn gemak stellen bij de start, een vertrouwde en vertrouwelijke sfeer scheppen).
- Een neutrale houding aannemen (geen waardeoordelen uitspreken, je eigen mening niet meegeven).
- Inspelen op kenmerken van de respondenten (snelheid van spreken en woordgebruik aanpassen, aanpassen aan de al dan niet formele aanpak van de respondenten, respecteren van de etiquette).

Illustratie 15: Taakgericht en procesgericht verloop van interviews

2.3 Het beantwoorden van de vraag - Interpretatie

Los van de vraag naar de geldigheid van de verzamelde zelfevaluatiegegevens, staat de vraag naar de geldigheid van de antwoorden die men formuleert en de conclusies die getrokken worden. Op basis van de uitgevoerde gegevensverzameling reflecteert men immers over de zelfevaluatiethema's en vindt er een terugkoppeling plaats naar de oorspronkelijke uitgangsvraag en (probleem)situatie. De analyse is een tussenstap om tot diagnoses en een handelingsplan te komen. Ook in deze fase zijn er sleutelelementen waarvan verwacht wordt dat ze bijdragen tot een kwaliteitsvolle zelfevaluatie. We zetten de belangrijkste hieronder op een rij.

2.3.1 Aandachtspunten bij het interpreteren

Bij het beantwoorden van de zelfevaluatievraag is het raadzaam een aantal principes in het achterhoofd te houden. Deze principes worden in de volgende alinea's toegelicht.

A Stem de interpretatie af op het 'waarom' en 'wat' van de zelfevaluatie

De interpretatie moet aansluiten bij de doelstellingen. Wanneer de interpretatie van de zelfevaluatieresultaten niet aansluit bij de doelstellingen die je bij het begin van de zelfevaluatie hebt geformuleerd, dan bestaat het gevaar dat de verkeerde conclusies getrokken worden. Het beantwoorden van de vraag gebeurt dus logischerwijs best zo doelgericht mogelijk. Dat betekent bijvoorbeeld dat de interpretatie een andere richting kan uitgaan naargelang aan de zelfevaluatie een spiegelfunctie dan wel een beleidsvoorbereidende functie toegeschreven werd. In het laatste geval staat de interpretatie immers ook in het teken van het vooropstellen van actiepunten en strategieën om die te realiseren. De interpretatie van de zelfevaluatiegegevens is dan meer gericht op het vinden van verklaringen voor de waargenomen fenomenen. De aandacht die men besteedt aan het verklaren van de vaststellingen, varieert dus naargelang van het doel van de zelfevaluatie.

B Scheid beschrijven en beoordelen

Verder is het van belang dat je de onderzochte thema's eerst beschrijft alvorens ze te beoordelen. Dat houdt in dat je de resultaten van de zelfevaluatie in eerste instantie rapporteert zonder er een waardeoordeel aan te koppelen. De bevindingen worden dan op een neutrale manier beschreven en/of besproken. Eerst moet de interpretatie dus zo objectief mogelijk vorm krijgen. Pas daarna is de vraag aan de orde of de vaststellingen in kwestie nu al dan niet 'goed' zijn, en kun je (opnieuw) ruimte inbouwen voor individuele belevingen, overtuigingen, verwachtingen, emoties, verwondering, teleurstellingen. Om tot correcte interpretaties te komen, is het belangrijk dat beide fasen zoveel mogelijk gescheiden worden. Wanneer je met een beoordelende invalshoek start, maak je een objectief beschrijvende aanpak immers bijzonder moeilijk, zo niet onmogelijk.

C Zorg voor een referentiekader om te bepalen wat goed en minder goed is

Wat 'goed' is en wat 'slecht', is niet zo eenvoudig te bepalen. Data op zich zijn immers betekenisloos, ze zijn niet meer dan een verzameling van gegevens die pas betekenis krijgen wanneer ze in een referentiekader geplaatst worden. Het uitspreken van beoordelingen vergt een passend referentiekader. Om van een volledig referentiekader te kunnen spreken, worden de beschikbare data best geïnterpreteerd aan de hand van drie – grotendeels - complementaire perspectieven. Het gaat om een normgericht, een criteriumgericht én een zelfgericht perspectief. Deze houden in dat bij het beoordelen van vaststellingen, de volgende drie vragen in het achterhoofd worden gehouden:
Hoe goed doen wij het in vergelijking met anderen?
Hoe goed doen wij het in vergelijking met onze eigen verwachtingen/standaarden?
Hoe goed doen wij het in vergelijking met voorheen?
De vraag wat 'goed' is en wat 'slecht', kan afhankelijk van de vraag die je als uitgangspunt neemt, een ander antwoord krijgen. Daarom wordt pas een volledig beeld verkregen wanneer de drie vragen in het interpretatieproces worden opgenomen.

Een normgericht, een criteriumgericht én een zelfgericht referentiekader

Wanneer een zelfevaluatie zich richt op het schoolniveau, dan kan het drieledige referentiekader bijvoorbeeld de volgende invulling krijgen. Wanneer een ander organisatieniveau de focus is, dan kan telkens waar 'school' staat de organisatiefocus in kwestie gelezen worden (bijvoorbeeld klas, leerkracht, vakwerkgroep, graad, vestigingsplaats, ...).

- *Een normgericht referentiekader.* Bij de normgerichte of relatieve interpretatie van data worden de prestaties van een individuele school vergeleken met de prestaties van andere scholen. Er wordt als het ware een ordening gemaakt van de resultaten van alle scholen. Vervolgens wordt aan de scholen met de beste scores een positieve beoordeling toegekend en aan de scholen met de minst goede score een negatieve beoordeling. Bij een dergelijke benadering wordt geen rekening gehouden met de vraag of alle scholen misschien goed of slecht scoren. Indien alle scholen goed scoren, zal de school met de minst goede prestatie toch een negatieve beoordeling krijgen. Een dergelijk referentiekader is ons inziens enkel informatief als het aangevuld wordt met andere referentiekaders. Dat neemt echter niet weg dat het voor scholen leerrijk is om te weten hoe zij scoren in verhouding tot andere (gelijkaardige) scholen. Het referentiekader mag echter niet tot het bovenstaande beperkt worden.

- *Een criteriumgericht referentiekader.* De data van scholen worden bij criteriumgerichte beoordelingen afgewogen tegen vooraf bepaalde criteria en standaarden. Hoge beoordelingen worden toegekend aan scholen die tegemoetkomen aan, of beter zijn dan de vooropgestelde standaarden. Lage beoordelingen worden toegekend aan scholen die - afgezet tegen de criteria - onvoldoende kwaliteitsvol zijn. In dit referentiekader krijgen scholen die even kwaliteitsvol scoren op een bepaalde indicator, ook dezelfde beoordeling. De criteria moeten in zelfevaluatierapporten doorgaans door de schoolteamleden zelf bepaald worden. Wanneer men gemiddeld 4.1 scoort op een indicator (die loopt van 1 tot 5) en men vindt als team 4 een criterium voor een goed resultaat, dan zal de beoordeling anders zijn dan deze van een team dat 4.5 als criterium vooropstelt. Wat men in deze invalshoek iets 'goed' of 'minder goed' moet vinden, is dus aan de school zelf om te bepalen.

- *Een schoolgericht referentiekader*. Bij het schoolgericht referentiekader worden de prestaties van scholen niet vergeleken met een extern referentiepunt (zoals in de vorm van criteria en standaarden in het criteriumgerefereerde referentiekader), maar met een intern individueel vergelijkingspunt. Dit punt is gebaseerd op de individuele sterktes en zwaktes van de school, op de eigen verwezenlijkingen, vooruitgang, leerkansen, interesses, doelstellingen, achtergrond en andere factoren die van invloed zijn op de schooleigen prestatie. De interpretatie van de beschikbare data berust in deze strategie bijvoorbeeld op een vergelijking met vroegere schoolgegevens. Eenzelfde kwaliteitsniveau kan in dit referentiekader dus bij verschillende scholen tot een verschillende beoordeling leiden. Concreet: voor een school die vroeger goed scoorde op een indicator, kan een bepaalde score een achteruitgang betekenen terwijl ze voor een andere school een vooruitgang is.

Illustratie 16: Een normgericht, een criteriumgericht én een zelfgericht referentiekader

D Verlies de context van de gegevensverzameling niet uit het oog

Zelfevaluatiegegevens worden telkens in een specifieke context verzameld. Die context kan een impact hebben op de antwoorden van respondenten. Kritische incidenten of conflicten, maar ook stimulerende nascholingen of recente succeservaringen kunnen een invloed hebben op de antwoorden van respondenten. Het is van belang dat men de resultaten interpreteert in het licht van de context op het moment van de gegevensverzameling. Gegevens die bijvoorbeeld net voor het ingaan van de zomervakantie verzameld worden, kunnen een ander beeld geven dan gegevens die verzameld werden op een studiedag midden in het schooljaar. De context van de gegevensverzameling mag men dus niet uit het oog verliezen tijdens het interpretatieproces.

Even stilstaan 20: Niet het instrument is al dan niet valide, wel de interpretatie

We hebben hoger al heel wat aandacht besteed aan de validiteit van zelfevaluatie-instrumenten. Eigenlijk is deze terminologie niet geheel correct. Een zelfevaluatie-instrument kan in strikte zin niet valide of invalide zijn. Validiteit is immers geen kenmerk van het instrument zelf. Het is een kenmerk van de interpretaties die gemaakt worden op basis van de door het instrument verkregen gegevens. Validiteit verwijst dus eigenlijk niet naar het evaluatie-instrument op zich, maar wel naar de accuraatheid van de gemaakte interpretaties en van de beslissingen die worden gebaseerd op de evaluatiegegevens. Een zelfevaluatie-instrument kan dus maar valide zijn indien de gegevens waar het in resulteert, correct worden geïnterpreteerd.

E Vermijd redeneerfouten

Naast de inhoudelijke doelgerichtheid, moet ook het voorkomen van valkuilen in het interpretatieproces benadrukt worden. Zo moet je je er bijvoorbeeld goed van bewust zijn dat de zelfevaluatiegegevens enkel een beeld geven van de onderzochte onderwerpen en van de onderzochte respondenten. Correcte interpretaties houden met andere woorden rekening met het gevaar van foutieve veralgemeningen. Daarnaast behoed je je best ook voor andere veelkomende redeneerfouten (zie Illustratie 17[31])

Veel voorkomende redeneerfouten

Het wil niet zeggen dat ...	omdat ...
iets het geval is	iemand zegt dat het zo is.
iets in een andere situatie zo is	het in deze situatie zo is.
bijkomende gegevens overbodig zijn	iedereen zo ook wel snapt hoe het zit.
A de oorzaak is van B	waar A is, ook B opduikt.
er ook maar één teamlid werkelijk zo is	het gemiddelde teamlid zo is.
een hele groep zo is	een paar leden van de groep zo zijn.
een uitspraak onwaar is	we niet willen dat ze waar is.
een uitspraak waar is	de onwaarheid niet is aangetoond.
iemand gelijk heeft	omdat hij logisch redeneert.

Illustratie 17: Veel voorkomende redeneerfouten

31 Overgenomen uit: Oost, H. & Markenhof, A. (2002). *Een onderzoek uitvoeren*. Baarn: HBuitgevers.

2.3.2 Suggesties om cijfers te doen spreken

We willen ook een aantal suggesties doen die kunnen helpen bij het interpreteren van eenvoudige statistieken. In eerste instantie staan we stil bij het correct interpreteren van beschrijvende statistieken. Daarna geven we een aantal suggesties om statistieken verder tot leven te brengen.

A Wat beschrijvende statistieken kunnen leren

Zelfevaluatierapporten rapporteren doorgaans een aantal beschrijvende statistieken. Daarmee bedoelen we het aantal antwoorden, de frequentieverdeling, de gemiddelde score, de mediaan en de standaardafwijking. Deze geven elk op zich waardevolle informatie en zijn aan de hand van eenvoudige dataverwerkingsprogramma's te berekenen.
Tabel 7 geeft bijvoorbeeld aan hoe de 87 teamleden van een school tegenover een aantal aspecten van zelfevaluatie staan. De frequentieverdeling geeft het standpunt van de teamleden weer op een continuüm dat zich tussen twee inhoudelijke posities in bevindt. Teamleden die 1 scoren, leunen aan bij de linkse variant van de stelling (bijvoorbeeld zelfevaluatie is subjectief); teamleden die 6 scoren bij de rechtse (bijvoorbeeld zelfevaluatie is objectief).

Zelfevaluatie ...	Frequentieverdeling (in %)						N Tot. = 87	Gem.	SD	% weet niet
	1	2	3	4	5	6				
... vertelt ons niets nieuws / leert ons heel veel	4	8	13	31	29	17	85	4.2	1.2	3 %
... kost veel tijd / kost weinig extra tijd	11	22	23	24	16	5	82	3.3	1.3	5 %
... raakt alleen enkelen / raakt iedereen	6	16	20	24	21	12	79	3.7	1.4	10 %
... is moeilijk te interpreteren / is makkelijk te begrijpen	7	14	22	30	21	6	85	3.6	1.3	6 %
... is bij de meeste teamleden niet geliefd / wel geliefd	18	29	24	21	7	1	72	2.7	1.1	4 %
... is niet kosten-effectief / is kosten-effectief	8	12	22	29	21	6	83	3.6	1.3	23 %

Tabel 7: Beschrijvende statistieken voor de houding t.a.v. zelfevaluatie

Laat ons beginnen bij het aantal respondenten (N) dat een vraag beantwoord heeft. Dit kan afwijken van het totale aantal respondenten dat deelgenomen heeft aan de bevraging (in het voorbeeld vulden 87 teamleden de vragenlijst in). Indien de afwijking erg groot is, kan dit een signaalfunctie hebben. Het kan betekenen dat de vraag door sommige teamleden als te 'delicaat' of te 'bedreigend' werd ervaren. Maar het kan ook betekenen dat ze de vraag gewoon niet begrepen hebben en daarom verkozen hebben die niet te beantwoorden.

Ook het aantal mensen dat de antwoordmogelijkheid 'weet niet' invulde, kan leerrijke informatie aanleveren. Het gaat hier om respondenten die wel degelijk wilden antwoorden, maar aangeven het antwoord 'niet te weten'. Als je bijvoorbeeld wilt dat iedereen over de nodige informatie beschikt om een bepaalde vraag te beantwoorden en je stelt toch vast dat een grote groep 'weet niet' antwoordt, dan kan dat iets zeggen over de informatieverspreiding in de school.

Het gemiddelde (Gem.) wordt berekend op grond van de antwoorden van de respondenten die op een vraag antwoordden. Je bekomt het gemiddelde door de som van de scores van alle respondenten te delen door het aantal ondervraagden. Het is gevaarlijk een absoluut geldende richtwaarde op te geven voor het beoordelen van gemiddelden. Een referentiekader met de verschillende invalshoeken is aangewezen. Toch kun je wel uitgaan van de vuistregel dat een score die gelijk is aan of kleiner is dan het middenpunt van een beoordelingsschaal (bijvoorbeeld 3,5 of minder op een schaal die loopt van 1 tot en met 6), een signaalfunctie heeft.
Het gemiddelde kan omschreven worden als de meest typische waarneming, maar vertelt niets over de mate waarin de scores van respondenten verspreid liggen. Om een beeld te krijgen van de 'eensgezindheid' van de respondenten, kun je kijken naar de frequentieverdeling of naar de standaardafwijking.

- De *frequentieverdeling* geeft aan welk aandeel van de respondenten een bepaalde antwoordcategorie gekozen heeft. Het geeft een samenvattend overzicht van het voorkomen van de mogelijke antwoorden in de bevraagde respondentengroep.
- De *standaarddeviatie* (SD), ook wel de standaardafwijking genoemd, geeft eveneens een indicatie over de mate van (on)eensgezindheid binnen de respondentengroep. Het verschil met de frequentieverdeling is dat de standaarddeviatie de spreiding in een getal uitdrukt. De standaarddeviatie is – in statistische termen uitgedrukt - de gemiddelde afwijking van verschillende respondenten ten opzichte van het gemiddelde. Het geeft een indicatie van de mate van (on)eensgezindheid binnen de respondentengroep over de betreffende vraag. Hoe lager (of beter kleiner) de standaardafwijking, hoe groter de eensgezindheid. Let op: laag staat hier dus los van de gemiddelde score. De standaardafwijking kan laag zijn terwijl de gemiddelde score hoog is.

B De cijfers verder tot leven brengen

De bovenstaande statistieken zijn de basis voor tal van vragen die je naar aanleiding van de beschikbaarheid van cijfermateriaal kunt stellen. Er zijn tal van vragen die cijfers tot leven kunnen brengen.

- Welke zijn onze sterk en zwakke punten?
- In welke type van activiteiten blijken wij (minder) sterk?
- Delen de teamleden dezelfde mening/zorgen/houding? Zijn er grote verschillen tussen de antwoorden?
- In welke mate verschillen wij binnen de school van elkaar? Bestaat er zoiets als het gemiddelde teamlid? Of doen we de realiteit te veel onrecht aan door te spreken in termen van stereotypen? Heeft het zin om teamleden over één kam te scheren? Welke variatie stellen we vast?
- Hoe goed doet de ene groep het in vergelijking met de andere?
- Kunnen we groepen van respondenten met gelijkaardige resultaten onderscheiden? In welk opzicht verschillen de teamleden die laag scoren, van teamleden die hoog scoren? Wat kunnen zij leren van elkaar?
- Zit er een patroon in de gegevens? Zijn er groepen die systematisch van mening verschillen? Is er een samenhang tussen de scores van verschillende concepten?

Als je dergelijke vragen wilt beantwoorden, komt het erop aan de beschrijvende statistieken te gebruiken om enerzijds groepen van respondenten met elkaar te vergelijken en anderzijds om verbanden te leggen tussen variabelen. In de volgende alinea's gaan we hier dieper op in.

Over groepen vergelijken. Om respondenten te vergelijken, is het van belang dat je bij de gegevensverzameling een aantal bijkomende kenmerken van de respondenten verzamelt en in het databestand opneemt. Daarvoor moet je vóór de eigenlijke gegevensverzameling reeds nagaan welke kenmerken de moeite waard zijn om op te nemen. Relevante achtergrondkenmerken zijn bijvoorbeeld: geslacht, functie in de school, graad of vestigingsplaats waarin men actief is, aantal jaren onderwijservaring en dergelijke. Als je over dergelijke gegevens beschikt, kun je deelgroepen gaan vergelijken. Dat doe je door de beschrijvende statistieken niet alleen voor de gehele groep te berekenen, maar ook voor de deelgroepen afzonderlijk. In het interpreteren van de bevindingen ga je vervolgens op zoek naar gelijkenissen en verschillen. Daarbij richt je je best op noemenswaardige verschillen die bovendien praktisch relevant zijn. Wanneer jonge leerkrachten 3.6 scoren en oudere leerkrachten 3.7 (op een schaal die loopt van 1 tot en met 6), loont het niet de moeite daar aandacht aan te besteden. Maar wanneer jonge leerkrachten een standaarddeviatie hebben van 1.1 en oudere leerkrachten een standaarddeviatie van 1.6, dan kan het van belang zijn hier aandacht aan te besteden. Zeker wanneer je werkt met kleine groepen, staar je je best niet blind op kleine verschillen.

Over verbanden leggen. We zouden het vergelijken van groepen kunnen voorstellen als een voorbeeld van het leggen van verbanden tussen verschillende gegevens. De vraag 'is er een verband tussen het geslacht van teamleden en hun houding ten aanzien van zelfevaluatie?' komt immers in wezen op hetzelfde neer als de vraag 'verschillen mannen en vrouwen van elkaar wat hun houding ten aanzien van zelfevaluatie betreft?' Met het leggen van verbanden kun je echter wat verder gaan dan wat je intuïtief onder het vergelijken van groepen verstaat. Dat is bijvoorbeeld het geval wanneer je wilt nagaan of de mate waarin teamleden aangeven 'met collega's samen te werken', samenhangt met hun jobtevredenheid. Die vraag kun je onderzoeken door na te gaan of er verschillen zijn inzake jobtevredenheid tussen een groep mensen die aangeeft (eerder) veel samen te werken en een groep die aangeeft (eerder) weinig samen te werken. Door creatief om te springen met de beschikbare gegevens, kunnen met andere woorden heel wat verklaringen die in een interpretatieproces naar boven komen, op een eenvoudige manier getoetst worden[32].

32 Uiteraard kan met het gebruik van meer gevorderde analysetechnieken overgegaan worden tot statistische toetsen en meer complexe analyses (denk maar aan significantietoetsen, correlaties berekenen of tot clusters van gelijkaardige teamleden komen). We willen daarbij benadrukken dat deze niet noodzakelijk zijn om tot waardevolle reflecties te komen. Bovendien vergen zulke analyses specifieke vaardigheden die pleiten voor het inroepen van de hulp van externe deskundigen. Anderzijds is de kans reëel dat er in de school een aantal leerkrachten is die hier wel degelijk kaas van gegeten hebben. Een aanknopingspunt kan echter ook zijn om – voor het secundair onderwijs - te overwegen om een groep laatstejaars met levensechte data aan de slag te laten gaan. Het kan een uitgelezen kans zijn om hun statistiekkennis en -vaardigheden te ontwikkelen binnen de les wiskunde.

C The chase is better than the catch

Ten slotte nog even dit. Zonder het belang van een correcte interpretatie te willen geringschatten, willen we benadrukken dat het interpretatieproces als dusdanig heel wat mogelijkheden biedt om leerkansen te creëren. Het bespreken van zelfevaluatiebevindingen kan bijvoorbeeld aanknopingspunten bieden voor het uitwisselen van ervaringen (zowel met leden van het eigen schoolteam als met externen). Het nodigt betrokkenen uit om hun eigen ervaringen en veronderstellingen te expliciteren. Daardoor kan de eigen praktijkkennis aan deze van anderen gekoppeld worden. Het interpretatieproces wordt dus best niet beschouwd als een noodzakelijk kwaad, maar kan aangegrepen worden als een stimulans om het gesprek over de bestuurde zelfevaluatiethema's aan te gaan. Vandaar: the chase is better than the catch. Het komt er dus niet alleen op aan de cijfers te doen spreken, maar ook om te spreken over de cijfers.

2.4 Een checklist als aanknopingspunt

Net zoals bij de verschillende principes bij 'zelfevaluatie als beleidsdaad', presenteren we hier een lijst met concrete indicatoren voor de verschillende aspecten van 'zelfevaluatie als onderzoeksdaad'.

Indicatoren voor een doordachte aanpak van de 'zelfevaluatie als onderzoeksdaad'

Inhoudelijke verankering
De keuze van de te evalueren thema's werd goed beargumenteerd.
De inhoud van de zelfevaluatie werd gesitueerd in een ruimer kader.
Relevantie
De geëvalueerde thema's waren relevant.
Precisie
De te evalueren thema's werden zeer nauwkeurig omschreven.
De respondenten hadden een duidelijk beeld van de bedoelde inhoud van de zelfevaluatie.
Betrouwbaarheid
De gegevensverzameling werd zorgvuldig uitgevoerd.
Het tijdstip waarop de vragenlijst ingevuld werd, heeft geen invloed gehad op de resultaten.
Respondenten hebben de vragenlijst eerlijk ingevuld.
De anonimiteit bij het invullen van de vragenlijst was voldoende gewaarborgd.
Validiteit
De verzamelde gegevens geven een goed beeld van de bevraagde thema's.
De gegevensverzameling leverde representatieve informatie op.
De vragenlijst verzamelde precies informatie over wat wij wilden weten.
Efficiëntie
Bij de start van de zelfevaluatie werd een realistische tijdsplanning vooropgesteld.
De kosten-batenanalyse van deze zelfevaluatie is positief.
Keuze instrument
De vragenlijst sloot goed aan bij de doelen van de zelfevaluatie.
De bruikbaarheid van de vragenlijst werd afgewogen tegen de bruikbaarheid van andere vragenlijsten.
De vragenlijst was gebruiksvriendelijk.
Interpretatie
De gegevens werden correct geïnterpreteerd.
Er was een passend kader om te bepalen wat goed en wat slecht was.

3 Afrondend

Niet toevallig eindigde de bespreking van 'zelfevaluatie als onderzoeksdaad' met een aantal bemerkingen die sterk aanleunen bij 'zelfevaluatie als beleidsdaad'. Beide invalshoeken staan immers niet los van elkaar. Hoewel we de onderzoeksmatige aandachtspunten bij het uitvoeren van zelfevaluaties er doelbewust uitgelicht hebben, is de link met 'zelfevaluatie als beleidsdaad' er voortdurend. Denk maar aan het creëren van een draagvlak voor de inhoud van de bevraging, aan het gezamenlijk vorm geven aan het interpretatieproces of aan het gebruiken van de verwachtingen van externen in het beoordelen van de resultaten.

DEEL 5

Werken met zelfevaluatie

Het komende deel in vogelvlucht

De rode draad doorheen dit boek is een pleidooi voor systematiek in de beleidsvoering van scholen. Er is maar sprake van systematiek als het zelfevaluatiegebeuren geen opzichzelfstaande activiteit is. Wanneer het zelfevaluatieproces eenmaal achter de rug is, stelt zich dus de vraag hoe gebruik te maken van de verzamelde gegevens. Een zelfevaluatie mag dan nog volgens de gepresenteerde principes vorm hebben gekregen, als er achteraf geen gebruik wordt gemaakt van de bevindingen, zijn de geleverde inspanningen (grotendeels) tevergeefs geweest. Zelfevaluatie is immers een middel tot en geen doel op zich. De zelfevaluatie moet zich vertalen in de beleidsvoering van scholen. Hoewel we de eigenlijke beleidsvoering niet tot de focus van dit boekje rekenen zijn er toch een aantal – met de zelfevaluatie verbonden – elementen die we in dit deel kort in de verf willen zetten. Eerst stellen we ons de vraag hoe de zelfevaluatie kan bijdragen tot schoolontwikkeling. Daarna staan we stil bij de vraag naar het evalueren van een zelfevaluatie.

1 Komen tot schoolontwikkeling

De informatie die een zelfevaluatie oplevert, biedt kansen om te reflecteren en te leren. Het biedt bovendien aanknopingspunten om aspecten van het eigen functioneren - organisatorisch en onderwijskundig - te veranderen en te borgen. Als dat gebeurt, is er sprake van schoolontwikkeling. Om tot schoolontwikkeling te komen, is het allereerst van belang dat het proces van beleidsvoering niet stilvalt na de eigenlijke zelfevaluatie. In de eerstvolgende paragraaf staan we daarom stil bij een aantal valkuilen die de systematiek in de beleidsvoering in het gedrang kunnen brengen. Daarna presenteren we een aantal mogelijkheden om met de resultaten van een zelfevaluatie aan de slag te gaan.

1.1 Het beleidsvoeringsproces na de zelfevaluatie op gang houden

Onderzoek naar het verloop van zelfevaluaties leert dat er vaak veel tijd verloren blijkt te gaan bij de stap naar het gebruik van de informatie uit het zelfevaluatierapport. Deze vertraging wordt door betrokkenen terecht als een probleem ervaren.

Een leerkracht aan het woord: 'Op den duur gaat dat effect een beetje verloren, want je moet al goed gaan nadenken wat heb ik toen verteld enzo. Op den duur gaat dat volledig verloren moeite zijn. Denk ik.'
Een schoolleider aan het woord: 'Er is te veel tijd overheen gegaan. Voor velen is dat zo al ver weg, en dan heb ik zoiets van: binnen dat jaar moet je toch proberen dat te brengen, want anders heeft het weinig zin.'

Ondanks het belang dat men hecht aan een goede opvolging, worden verdere stappen na de gegevensverzameling nogal eens op de lange baan geschoven. De kans dat dit gebeurt, is kleiner naarmate de volgende aandachtspunten meer ter harte worden genomen.

1.1.1 *De principes van* 'zelfevaluatie als beleidsdaad' *handhaven*

In het vorige deel omschreven we zelfevaluaties onder meer als een beleidsdaad. Dat resulteerde in een aantal principes die het verloop van zelfevaluaties ten goede kunnen komen. Het is van belang dat deze principes ook na de eigenlijke zelfevaluatie gehandhaafd worden. Niet toevallig zijn deze principes immers gebaseerd op dragers van het beleidsvoerend vermogen van scholen. Wat geldt tijdens de zelfevaluatie, geldt onverminderd ook voor de manier waarop je de beleidsvoering na de zelfevaluatie best aanpakt. Niet zelden merken we bijvoorbeeld dat het interpretatieproces en het komen tot actiepunten activiteiten zijn waarbij enkel de schoolleiding betrokken wordt. Een participatieve aanpak van de eerdere zelfevaluatiefasen wordt in een later stadium dus niet automatisch verder gezet. Hetzelfde geldt voor de andere principes. De aandacht voor principes zoals gezamenlijke doelgerichtheid, communicatie en een geïntegreerde benadering zijn ook bij het gebruik van de zelfevaluatieresultaten cruciaal. Wil je het zelfevaluatieproces doen uitvloeien in een succesvol beleidsvoeringsproces, dan moeten de zeven principes dus verder gehandhaafd worden.

1.1.2 *De doelen die uit de zelfevaluatie voortvloeien, 'SMART' formuleren*

Een gebrek aan systematiek in de beleidsvoering kan ook toe te schrijven zijn aan een onvoldoende doordachte formulering van de doelen naar aanleiding van de zelfevaluatie. Zelfevaluaties blijken vaak uit te monden in zogenaamde 'er-doelen'[1], zoals: mooier, toegankelijker, meer, minder, krachtiger, flexibeler en dergelijke. Doelen die op deze manier geformuleerd worden, hebben uiteraard ook een functie. Ze geven een ideaal aan waarop mensen zich kunnen richten. Ze zijn echter niet specifiek genoeg voor een systematisch opvolging. In de praktijk blijkt bovendien dat veel doelen zodanig zijn geformuleerd, dat achteraf moeilijk te bepalen valt of ze echt bereikt zijn. Dat bemoeilijkt in een latere fase de (zelf)evaluatie van deze doelen. Verder is het ook aangewezen niet te veel doelen voorop te stellen. Een te grote hoeveelheid doelen kan verlammend werken. Het komt erop aan om de doelen te beperken tot de belangrijkste punten uit de zelfevaluatie. Doelen moeten SMART genoeg zijn om er concreet mee aan de slag te gaan. Dat betekent voldoende specifiek, meetbaar, acceptabel, realistisch en tijdgebonden. Anders geformuleerd: er moet goed nagedacht worden over de vijf W-vragen bij het vooropstellen van doelen: Wat? Waaraan? Waarom? Welke? Wanneer?

1 Van Petegem, P., Deneire, A. & Cautreels, P. (2008). *Leraren leren van leerlingen. Instrument voor zelfevaluatie door leraren*. Mechelen: Plantyn.

Het SMART-principe bij het vastleggen van doelstellingen

S	Specifiek	Wat?	Wij weten precies wat wij willen bereiken. De doelstelling is zo concreet mogelijk geformuleerd.
M	Meetbaar	Waaraan?	Wij weten precies waaraan we kunnen merken of het resultaat bereikt is. De doelstelling is in de mate van het mogelijke toetsbaar.
A	Acceptabel	Waarom?	Wij weten waarom wij deze doelstelling willen bereiken. Ze sluit aan bij onze visie en onze ontwikkeling.
R	Realistisch?	Welke?	Wij weten welke (haalbare) acties we moeten ondernemen om ons doel te bereiken. De doelen zijn haalbaar: niet te moeilijk of te gemakkelijk. De doelen sluiten aan bij de omstandigheden.
T	Tijdsgebonden	Wanneer?	We weten wanneer we beginnen en moeten eindigen met het bereiken van de doelen.

Illustratie 1: Het SMART-principe bij het vastleggen van doelstellingen

Een teamlid aan het woord: 'Ik zou er dus een paar concrete punten uit de zelfevaluatie halen, een paar werkpunten. En dan … dit schooljaar *twee werkpunten. Niet te veel in één keer. Een paar dingen, stap voor stap.'*

Een teamlid aan het woord: 'Ik denk dat dat het belangrijkste is eigenlijk … Niet te vaag. Echt een concreet werkpunt eruit pikken, één of twee. Ze moeten dat uitwerken in concrete stappen, om dat te verbeteren, en niet zomaar aan iedereen de vrijheid laten om da*araan te werken.'*

Een teamlid aan het woord: 'Tja, … ik zou het echt spijtig vinden … van iedereen te gaan overbelasten met zo van die dingen die echt van die heel grootse zaken zijn, bijna niet te realiseren. Maar van die kleine puntjes, dat vind ik leuk. Ik bedoel, ik denk ook dat de andere mensen daar iets kunnen aan hebben en dat die dan niet direct gaan zeggen van zeg … de boom in met heel dat zelfe*valuatiegedoe, dus weg er mee. Als je dan zegt van, dat en dat was allemaal positief en er zijn een aantal werkpuntjes die we gaan verdelen over de verschillende werkgroepen. En zeggen van: als je er zelf al iets aan kunt doen, aarzel dan maar niet. Maar zoiets zou ik leuk vinden, en dat komt niet over als* … weer zoiets.'

Een teamlid aan het woord: 'Het moeten punten zijn waar iedereen kan achter staan dan. Hè. Want anders heeft het ook … als iets van bovenop wordt opgelegd zo … dat werkt toch niet. Het moet van de groep zelf uitkomen. Dus euhm, dat iedereen er een beetje aan wil meewerken. Anders …'

1.1.3 *Het standpunt van anderen ook eens onder de loep nemen*

Bij de interpretatie van de zelfevaluatie en het vooropstellen van actiepunten spelen de invalshoeken van verschillende betrokkenen een rol. Dat maakt het soms moeilijk om tot een eenduidige interpretatie en eenduidige conclusies te komen. Schoolleiders onderschrijven bijvoorbeeld niet altijd wat door teamleden in een vragenlijst naar voren wordt geschoven. De invalshoeken van verschillende betrokkenen kunnen dus in een gespannen verhouding staan, en die onenigheid blijkt soms een struikelblok. De realiteit is dat beleidsmakers soms aan de slag moeten met gegevens waarvan ze zelf vinden dat ze geen correct of een onvolledig beeld geven van de bestudeerde zelfevaluatiethema's. Toch komt is het belangrijk het standpunt van anderen ook eens onder de loep te nemen. Als je dat niet doet, dreigt de hele zelfevaluatie een slag in het water te worden.

Een schoolleider aan het woord: 'Ik denk van goh, mensen, er zijn andere prioriteiten hier op school. Ik denk dat jullie dat ook weten, maar dat zie ik hier (in het zelfevaluatieverslag) niet in staan. Maar dat is eigenlijk niet aan de orde omdat hun verhaal is. Dingen die fout lopen, alles wat ge aan de kant van de directie kunt schuiven, dat wordt daarin vernoemd. Maar dingen die dat te maken hebben met samenwerking. Dat loopt allemaal goed. Terwijl vanuit mijn standpunt …'

Een schoolleider aan het woord: 'Ge kunt niet anders dan er iets mee doen, denk ik. Allez, als ge dat verslag krijgt, dan vloekt ge … maar *dat doe je dan met uw collega-directeur, dat laat je niet aan de leerkrachten zien, hè. Dat spreekt voor zich. Dan begin je te vergaderen en dan begin je constructief met dat verslag te werken. Dat hoort ook wel zo, denk ik. Ook al denkt ge misschien soms wel van zeg, dat is wel …* in mijn beleving onterecht, *hè*. Maar het is wel een feit dat *het gros van de leerkrachten dat wel zal gezegd hebben, dus ge moet daar toch iets mee doen. Als dat in hun aanvoelen verkeerd zit, dan moet je daar iets mee doen, hè.'*

Voor de schoolleiding schuilt er in de resultaten van zelfevaluaties nogal eens een onverwacht harde boodschap. Dat blijkt voornamelijk het geval te zijn wanneer er met schriftelijke vragenlijsten wordt gewerkt. Vragenlijsten maken het immers niet gemakkelijk om nuanceringen aan te brengen. De antwoorden in een schriftelijke vragenlijst kunnen (onbedoeld) te hard en ongenuanceerd overkomen. Bij het gebruiken van de resultaten is het daarom van belang de invalshoek van de respondenten zoveel mogelijk voor de geest te halen.

Een teamlid aan het woord: 'Ik heb altijd de neiging van bijvoorbeeld te nuanceren, maar … dat ging *in die vragenlijst niet, hè. Dus je moest ergens een kruisje aanduiden, hè. Dan komt dat altijd wel straffer over. Er waren zo voorbeelden, het ging over participatie van leerkrachten of je betrokken wordt bij bepaalde beslissingen, dan zeg ik nee. Maar dan heb ik zoiets van moet dat wel? Maar ja, ik moet nee antwoorden, want ik word ook niet betrokken … Hè, dus …* ik had zo … voor mij kwam precies op mijn antwoorden de directie er niet echt als open en communicatief uit – ze zijn dat ook wel niet – maar ja … ik probeer dat dan altijd goed te praten, *want ik begrijp dat ook wel, maar op die enquête gaat dat niet, hè.'*

Onderzoek leert dat zelfevaluatieresultaten soms minder prioritair aangepakt worden omdat schoolleiders zich er overdreven hard door aangepakt voelen of zich er niet perfect in kunnen vinden[2]. Het vergt dan moed om openlijk over de resultaten te communiceren. Je moet je in zo'n geval immers kwetsbaar durven opstellen.

1.1.4 *Invulling geven aan interne professionalisering en externe ondersteuning*

De ondersteuning waar scholen voor het uitvoeren van zelfevaluaties een beroep op doen, eindigt vaak met het presenteren van de resultaten van de zelfevaluatie. Het wegvallen van deze ondersteuning is niet vreemd aan de vertraging in vele zelfevaluatieprocessen. De actieve inbreng van ondersteuners eindigt immers nogal eens bij het opleveren en eventueel presenteren van het zelfevaluatierapport. Daardoor stopt op dat moment het voorgeschreven traject en staan scholen volledig zelf in voor de keuzes bij en vormgeving van het verdere verloop van de zelfevaluatie. Bovendien verdwijnt de externe druk om op gezette tijdstippen werk te maken van het zelfevaluatieproces.

Een schoolleider aan het woord: 'Wat de ondersteuners van zelfevaluaties nu doen, hetzelfde dat de doorlichting doet, is eigenlijk een meting uitvoering en dan zeggen, dat zijn de resultaten. Trekt uw plan. En de enige ondersteuning die we kunnen gebruiken, is die van de koepel. Die mensen doen enorm hun best, maar zijn eigenlijk te weinig bemand om als er inderdaad grote pijnpunten zijn, om die te veranderen.'

Het belang van ondersteuning eindigt dus niet na de zelfevaluatie. Aan de slag gaan met zelfevaluatieresultaten vergt kennis, vaardigheden en attitudes die doelbewust moeten worden ontwikkeld. Wij pleiten ervoor om niet voorbij te gaan aan het belang van interne professionalisering en externe ondersteuning. Wij zijn van mening dat beide niet alleen noodzakelijk zijn, maar elkaar ook nog eens nodig hebben.

A Interne professionalisering

Onder *interne professionalisering* verstaan we het opzetten van initiatieven door de school zelf om de kennis, vaardigheden en attitudes van schoolleiding en teamleden te ontwikkelen. Daarbij denken we zowel aan formele en informele als aan individuele en gezamenlijke activiteiten. Met de nadruk op interne professionalisering willen we beklemtonen dat scholen in de eerste plaats zelf verantwoordelijk zijn om zich zodanig te ontwikkelen dat hun zelfevaluaties tot schoolontwikkeling bijdragen. Daarbij denken we bijvoorbeeld aan de centrale rol van scholen in het inventariseren van de eigen bekwaamheden en tekorten wat het uitvoeren van zelfevaluaties betreft. Om werk te maken van de actiepunten die daaruit voortvloeien, kunnen zij een beroep doen op talrijke strategieën en methodieken waartoe zij zelf het initiatief kunnen nemen en die zij zelf in goede banen kunnen leiden. Daarbij denken wij bijvoorbeeld aan het stimuleren van het lezen van vakliteratuur en het bijwonen van nascholingen, aan het expliciteren van eigen overtuigingen, aan het rapporteren over eigen ervaringen, aan het bespreken van bedenkingen en succesfactoren, aan het organiseren van intervisies of supervisies, en aan het observeren en coachen van anderen. Het komt er in grote lijnen op neer dat men de expertise die in de school aanwezig is, zichtbaar maakt en ter beschikking stelt van anderen.

2 Schildkamp, K. (2007). *The utilisation of a self evaluation instrument for primary education*. Enschede: Ipskamp.

B Externe ondersteuning

De verwachting dat alle scholen over het ontwikkelingsniveau beschikken om volledig autonoom hun zelfevaluaties op een kwaliteitsvolle manier vorm te geven, is vooralsnog echter niet realistisch. Dat impliceert dat ook aanzienlijk moet worden geïnvesteerd in de *externe ondersteuning* van scholen inzake zelfevaluatie. Ook expertise die binnen de school niet aanwezig is, moet in het ontwikkelingstraject opgenomen kunnen worden. De betrokkenheid van externen heeft bovendien als voordeel dat sterktes en zwaktes waarvan de school zichzelf niet bewust is, aan het licht kunnen worden gebracht. Onderzoek heeft aangetoond dat scholen baat hebben bij goede externe ondersteuning. In het kader van zelfevaluatie pleiten wij voor intense ondersteuningsrelaties die bij voorkeur contactmomenten binnen de school omvatten. Dat geeft de kans om in te spelen op de eigenheid van en de interne professionaliseringsinitiatieven in de school. De ondersteuning waaraan scholen behoefte hebben, kan variëren van het ter beschikking stellen van conceptuele raamwerken, het aanleveren van gebruiksklare instrumentaria en stappenplannen tot training en ondersteuning ter plaatse. Ondersteuning omvat best het gehele proces van de zelfevaluatie in ruime zin. Wij pleiten daarom voor een zo goed mogelijke integratie van de ondersteuning van de zelfevaluatie in de ruimere systeembenadering van de (pegagogische) begeleiding waarop scholen een beroep kunnen doen.

De meest gepaste verhouding tussen interne professionalisering en externe ondersteuning bestaat niet uit een optelsom van beide afzonderlijke aspecten. Het ziet ernaar 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. Externe ondersteuning die bijvoorbeeld niet aansluit bij de interne professionalisering in scholen, verliest aan effect.

1.2 Een aantal schoolontwikkelingsinitiatieven

De resultaten van een zelfevaluatie kunnen aanleiding geven tot verschillende schoolontwikkelingsinitiatieven. De keuze tussen deze initiatieven is uiteraard afhankelijk van de aard van de resultaten. De zelfevaluatie kan bijvoorbeeld aanleiding geven tot het in vraag stellen en (verder) uitwerken van de bestaande visie, tot het opzetten van veranderingen of het borgen van de bestaande manier van werken.

1.2.1 *Zelfevaluatieresultaten als basis voor reflectie op de bestaande doelen*

Om effectief te kunnen functioneren, moet je als schoolleider – maar ook als leerkracht – een duidelijk doel hebben. Dat houdt in dat je weet waar je zelf en je school (en ruimer gezien alle andere scholen) naartoe moeten werken en waar je wilt dat een en ander zich na een bepaalde tijdsperiode bevindt. Dat brengt ons bij de visie, missie en strategieën van scholen. De resultaten van een zelfevaluatie kunnen een waardevolle impuls geven voor reflectie omtrent de invulling van deze begrippen.

De termen visie en missie worden vaak in een onderling uitwisselbare betekenis gebruikt. Vaak monden discussies over de zogenaamde visie en missie van een school dan ook uit in discussies over de inhoud van beide begrippen. Wijzelf omschrijven een visie gemakshalve als een besmettelijke droom; een persoonlijk beeld dat een globaal idee geeft van waar je naartoe wilt. Een visie

heeft het niet over concrete activiteiten in de school. Daarom moet een visie verder uitgewerkt worden in een missie. De missie volgt uit de visie en maakt deze meetbaar, bereikbaar, doelgericht en richtinggevend. Een missie geeft duidelijk aan wat de bestaansreden van een instelling of een team is en kan beschouwd worden als een soort taakomschrijving. Laat ons dat even concreet maken en vertrekken van een mogelijk probleem. Stel dat een zelfevaluatie leert dat veel leerlingen de lessen tegen hun zin bijwonen en weinig gemotiveerd zijn. Om dat probleem in kaart te brengen en er wat aan te doen, kan een team opgericht worden. Dat team zal met een duidelijke visie door het leven moeten gaan, bijvoorbeeld: leerlingen die zich goed voelen op school, zullen ook goed leren. De missie van dat team zou dan kunnen zijn 'het uitwerken van instrumenten die kunnen bijdragen tot het welzijn van de leerlingen op onze school'. Ook deze missie zal nog verder geconcretiseerd moeten worden. Het team moet komen tot operationele doelen, tot strategieën die het mogelijk maken de missie waar te maken. *Een doel is een droom met een deadline* … In het geval van ons voorbeeld kan het dan bijvoorbeeld gaan om het achterhalen van factoren die het welzijn van leerlingen op school bevorderen en belemmeren, het zoeken naar manieren om de leefwereld van leerlingen meer in de lessen in te brengen of het houden van een tevredenheidsenquête bij leerlingen.

In het geheel van de praktische beslommeringen die scholen kenmerken, wordt de vraag naar fundamentele uitgangspunten vaak niet gesteld. Een eerste belangrijk gebruik van zelfevaluatieresultaten is dan ook een reflectie op de doelen die men graag gerealiseerd zou zien. Een dergelijke oefening kan individueel, binnen vakwerkgroepen, met het middenkader of met vertegenwoordigers van alle geledingen binnen de school (inclusief leerlingen en ouders) gemaakt worden. Verschillende Vlaamse scholen hebben goede ervaringen met het opzetten van een visiegroep. Dat is bijvoorbeeld een groep van een zes à zeven leerkrachten en leden van het (midden)kader die samenkomen om te reflecteren over onderwijs, opvoedkunde, verbeteringen, … Met het opstarten van zo'n groep worden posities gecreëerd en kunnen procedures ontwikkeld worden die de organisatorische basis vormen voor visie, missie, strategieën en (SMARTe) doelen.

1.2.2 *Zelfevaluatieresultaten als basis voor leren en actie*

Het voeren van schoolbeleid wordt steeds minder beschouwd als het aanwenden van elders ontwikkelde kennis in de eigen aanpak. Beleidsvoering is steeds meer afhankelijk van de capaciteiten om kennis binnen de organisatie te creëren. Waar het gaat om professionalisering in scholen, is er met andere woorden een accentverschuiving van opleiden (kennis verwerken) naar leren (kennis creëren). Zelfevaluatieresultaten kunnen een basis zijn om tot leren te komen. Dat kan bijvoorbeeld door het opzetten van initiatieven die in het teken staan van leren en die het leren koppelen aan actie.

Wanneer je de nadruk meteen wilt leggen op actie, zul je de beleidscyclus na de zelfevaluatie verder moeten zetten. Dat betekent dat je – geïnspireerd door de zelfevaluatie – komt tot nieuwe strategieën of het herwerken van strategieën. De aandachtspunten die we hoger formuleerden bij het na de zelfevaluatie op gang houden van het beleidsvoeringsproces, sluiten hierbij aan.

Interessante strategieën om leren en actie te combineren, zijn werken met een studieteam dat actieonderzoek uitvoert. Deze strategieën staan in het teken van onderzoeken en veranderen. Het doel is dan niet alleen kennis creëren, maar bijvoorbeeld ook een probleem oplossen, de dingen

(helpen) verbeteren of bijdragen tot de realisatie van een project. Het komt erop aan een platform te creëren voor leraren om met collega's, op basis van de resultaten van onderzoek, te reflecteren over dilemma's en mogelijke verbeteringen van hun eigen werk. Studieteamaanpak en actieonderzoek zijn er op gericht het eigen professionele denken en handelen te veranderen door op een onderzoeksmatige wijze om te gaan met vraagstukken uit de onderwijspraktijk[3]. Eigen aan actieonderzoek is dat de leden van het schoolteam zelf onderzoek uitvoeren. Het kan een individuele methodiek zijn voor leerkrachten om te reflecteren op hun didactische aanpak, maar ook een middel om gezamenlijk met (een deel van) het schoolteam of de ruimere schoolgemeenschap te komen tot een passende aanpak van problemen. Om door middel van zelfevaluatie tot leren en actie te komen, wordt deze zelfevaluatie best ingepast in een ruimere opzet. Maar initiatieven kunnen ook opgezet worden naar aanleiding van tekorten die in een zelfevaluatie vastgesteld worden. In het volgende geven we een illustratie van de verschillende stappen die bijvoorbeeld in een actieonderzoek kunnen worden onderscheiden[4]. Merk op hoe duidelijk de link is met de fasen van het beleidsvoeringsproces die we eerder presenteerden.

Probleemsituering	Actieonderzoek start met de vaststelling van een probleem. Dat probleem wordt geïllustreerd, beargumenteerd en duidelijk afgelijnd. Relevante literatuur wordt doorgenomen en alle factoren die van invloed zijn op het probleem, worden geïdentificeerd. De probleemsituering eindigt met één of meerdere concrete onderzoeksvragen.
Uitwerking van een handelingsplan	Op basis van de probleemstelling wordt een handelingsplan uitgewerkt. Daarin worden de interventies en innovaties die men wil invoeren, beschreven. Het handelingsplan wordt uitgewerkt tot op het niveau van de praktische uitvoering. Er wordt bijvoorbeeld beslist over de tijdsplanning, over wie er betrokken zal worden en over welke financiële middelen men bereid is in te zetten. Het handelingsplan moet ook duidelijkheid scheppen over hoe de implementatie van het plan en de effecten ervan onderzocht zullen worden. Dat vergt antwoorden op vragen omtrent de aard van de gegevens die men wil verzamelen en de manier waarop die gegevens verzameld en geanalyseerd zullen worden. Ook deze elementen worden tot op een concreet niveau uitgewerkt.
Uitvoeren van het handelingsplan	Het handelingsplan wordt uitgevoerd. De volgende fase kan hier eventueel (deels) mee samenlopen.

3 Gebaseerd op: Ponte, P. (2002). *Onderwijs van eigen makelij: procesboek actieonderzoek in scholen en opleidingen*. Soest: Uitgeverij Nelissen.

4 Gebaseerd op: (1) Kemmis, S. & McTaggert, R. (1988). *The action research planner*. Geelong, Victoria, Australia: Deakin University Press. (2) Mills, G.E. (2003). *Action research: A guide for the teacher researcher*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

Gegevensverzameling over de implementatie en effecten van het handelingsplan.	Het verloop van de vernieuwingen die uitgevoerd worden, wordt beschreven en de effecten ervan worden volgens de in het handelingsplan vastgelegde technieken gedocumenteerd. De verzamelde gegevens worden geanalyseerd. Men ontleedt het proces en het resultaat van de interventie: wat ging er goed en waar zaten eventueel de moeilijkheden, hoe zouden we dit de volgende keer aan te pakken, welke bijkomende gegevens zouden moeten verzameld worden?
Reflectie op de resultaten van het plan en planning van nieuwe acties.	Op basis van de uitgevoerde analyses reflecteert men over de effecten van het plan en vindt er een terugkoppeling plaats naar de oorspronkelijke probleemsituatie. Deze analyses laten toe het handelingsplan bij te sturen. Aldus is er sprake van een leercyclus.

Tabel 1: De stappen in de cyclus van actieonderzoek

De voordelen van het doorlopen van deze cyclus van actieonderzoek zijn talrijk[5]. Een aantal noemenswaardige effecten zijn dat leerkrachten vaardigheden ontwikkelen om kennis te ontwikkelen, dat de samenwerking en ondersteuning tussen de leden van het schoolteam bevorderd wordt, dat men gestimuleerd wordt om nieuwe en complexe vaardigheden uit te proberen; dat men uitgedaagd wordt om nieuwe ervaringen op te doen en deze systematisch te evalueren en dat reflectie een centrale rol gaat spelen in de beroepsuitoefening van leerkrachten en hun leiders. Actieonderzoek is echter niet vanzelfsprekend en vergt zowel een passende cultuur en organisatie in de school, als voldoende vaardigheden van het schoolteam. Aanvangen met actieonderzoek vraagt tijd en is bij uitstek een activiteit die vanuit de basis moet groeien. De uitdaging voor scholen bestaat erin de nodige ondersteuning te voorzien bij de verwerving van de competenties die nodig zijn om actieonderzoek op een valide en betrouwbare manier te plannen en uit te voeren. De volgende strategieën kunnen het implementatieproces bevorderen[6].

- Start bescheiden. Begin met een kleine (bestaande) groep te werken aan een probleem dat al in kaart is gebracht. Werk rond zo concreet mogelijke en afgelijnde thema's.
- Laat teamleden op eigen initiatief tot een actieonderzoeksgroep toetreden. Het heeft geen zin personen aan groepen toe te wijzen. Je mag ervan uitgaan dat men zich aangesproken zal voelen als een groep gaat werken rond een probleem waarmee men zelf ook worstelt.
- Sta open voor en ondersteun vernieuwingen. Het doel van actieonderzoek is ingrijpen op de bestaande praktijk! Als de leden van een groep onvoldoende vrijheidsgraden hebben om te experimenteren, heeft het geen zin in actieonderzoek te investeren.
- Betrek zo mogelijk leerlingen in het geheel. Hun inzichten zijn vaak zo uniek dat ze bij leerkrachten of schoolleiders niet zouden opkomen.

5 Voor bijkomende info verwijzen we naar: Hendrickx, V. (red.) (2007). *Actief je onderwijspraktijk onderzoeken en bijsturen*. Mechelen: Wolters Plantyn.

6 Deze aandachtspunten zijn geïnspireerd op de aanbevelingen van EdChange, een organisatie die zich toelegt op het realiseren van gelijke onderwijskansen in Amerikaanse scholen en die actieonderzoek als een waardevol middel daartoe bepleit. Te raadplegen op http://www.edchange.org/.

- Verzamel op verschillende manieren onderzoeksgegevens. Probeer zowel kwalitatieve als kwantitatieve methoden te gebruiken (vragenlijsten, groepsgesprekken, interviews, observaties, documentanalyse, ...).
- Verzeker op termijn het voortbestaan van het systeem. Actieonderzoek is geen eenmalig doorlopen van de gepresenteerde cyclus. Het is een formatief proces met een sterke nadruk op ontwikkeling.
- Haal de nodige expertise in huis. Geef bepaalde leden van het team de kans om zich te specialiseren in het functioneren van groepen, in specifieke onderzoeksmethoden en in het begeleiden van vernieuwingen. Schakel indien nodig externen in.
- Maak tijd en middelen vrij. Als een groep gaat werken rond een probleem dat voor de school een prioriteit is, dan moet zich dat vertalen in de beschikbaarheid van tijd en middelen. Mensen moeten dan ten minste gedeeltelijk van andere taken vrijgesteld worden. Dat kan eventueel binnen bestaande structuren (bv. ICT of gelijke onderwijskansen).

1.2.3 *Zelfevaluatieresultaten als basis voor borging*

Schoolontwikkeling houdt ook in dat je borgt wat er goed gaat. Taalkundig betekent borgen: beschermen tegen verwateren. Naar aanleiding van een zelfevaluatie kan dit bijvoorbeeld betekenen dat men 'verankert' of 'vasthoudt' waar men tevreden over is. Het doel daarvan is garanties in te bouwen om terugval in de kwaliteit te voorkomen. Een manier om tot borging te komen, is het goed documenteren van de manier van werken waarvan men vaststelt dat ze tot gewenste resultaten leidt. Dat kan bijvoorbeeld door middel van het uitwerken van een kwaliteitshandboek.

In een kwaliteitshandboek omschrijf je hoe je de dingen aanpakt in de school[7]. Door de manier van werken te documenteren - en er vervolgens naar te (blijven) handelen – creëer je garanties om aan de kwaliteitseisen te blijven voldoen. Er zijn immers heel wat situaties denkbaar waarin het zinvol is afspraken te maken over (aandachtspunten bij) een te volgen werkwijze (bijvoorbeeld besluitvorming, opvolgen van leerproblemen, omgaan met spijbelaars, het uitvoeren van zelfevaluaties). Dat kan bijvoorbeeld betekenen dat je checklists ontwikkelt om te bewaken dat alle stappen in een proces (in de juiste volgorde) worden doorlopen. Ook het verdelen van verantwoordelijkheden kan wel varen bij duidelijke afspraken in een kwaliteitshandboek. De beschikbaarheid van zulke documenten heeft als voordeel dat de betrokkenen duidelijk weten wat er van hen verwacht wordt en wat ze van anderen kunnen en mogen verwachten. Het biedt met andere woorden kansen om transparantie te creëren omtrent de verschillende aspecten die kwaliteitsvol onderwijs met zich meebrengt. Het kan de communicatie over kwaliteit bevorderen. Die communicatie kan zowel een intern schoolontwikkelingsperspectief als een extern verantwoordingsperspectief hebben. Werken met een kwaliteitshandboek heeft nog een aantal bijkomende voordelen. Een kwaliteitshandboek stimuleert scholen bijvoorbeeld om te expliciteren wat zij belangrijk vinden. Door kwaliteitsbevorderende afspraken te maken, wordt immers voortdurend de vraag naar de vooropgestelde doelen opgeroepen. Bovendien engageert men zich er toe om doelbewust te kijken naar wat er goed gaat en hoeft men niet telkens opnieuw te bedenken hoe men in bepaalde situaties moet handelen. Dat is zowel voor nieuwkomers als voor ervaren teamleden een voordeel. Een kwaliteitshandboek kan ook helpen om naar het functioneren van de organisatie te kijken. Met een kwaliteitsboek in de hand kun je bijvoorbeeld aanknopingspunten vinden om na te gaan waar problemen of klachten precies ontstaan (zijn).

7 Voor meer info over het gebruik van kwaliteitshandboeken: zie www.schoolaanzet.nl

Er zijn echter ook enkele valkuilen. Zo is het bijvoorbeeld van groot belang dat je het geheel kritisch benadert. Door iets te doen, louter omdat het in het kwaliteitshandboek zo aangegeven staat, verwordt het tot een administratief proces en dreigt het handboek een keurslijf te worden. Een kwaliteitshandboek wordt daarom best beschouwd als een groeidocument waarin op een beargumenteerde manier aanpassingen kunnen worden gedaan. Een andere valkuil kan zijn dat je de eigen organisatie met een te grote zelfgenoegzaamheid gaat benaderen. Door te sterk te focussen op borging, kan er een rem worden gezet op verdere verbetering. Het is daarom van belang een kwaliteitshandboek niet alleen te beschouwen als een instrument om aan kwaliteitsborging te doen. Het kan ook aanleiding geven tot verbeteringsinitiatieven. Dat kan bijvoorbeeld door te toetsen of wat er in het kwaliteitshandboek staat, ook effectief uitgevoerd wordt. Dat betekent dat je nagaat of gemaakte afspraken worden nagekomen. Daarnaast moeten de gemaakte afspraken op regelmatige basis op hun effectiviteit en draagvlak worden getoetst en kan worden nagegaan waar er zich hiaten bevinden. Op die manier kunnen borging en verandering geïntegreerd verlopen.

2 Evalueren van de zelfevaluatie

Een boek over zelfevaluatie zou niet volledig zijn zonder ook aandacht te besteden aan het evalueren van zelfevaluaties. Als men zichzelf (als school) wil professionaliseren in het uitvoeren van zelfevaluaties, zal men zich ook moeten engageren in reflectie op de zelfevaluaties die hebben plaatsgevonden. Zulk een reflectie over zelfevaluatie roept allereerst de vraag op wanneer zelfevaluaties kwaliteitsvol zijn. Op die vraag geven we hieronder één mogelijk antwoord. Daarna staan we stil bij een aantal manieren om de indicatoren die in dit boek gepresenteerd werden, aan te wenden in het evaluatieproces van een zelfevaluatie.

2.1 Wanneer is een zelfevaluatie kwaliteitsvol?

Bij het evalueren van zelfevaluaties kun je zowel het resultaat als het proces van de zelfevaluatie als uitgangpunt nemen. Beide invalshoeken komen hieronder aan bod.

2.1.1 *Focus op het zelfevaluatieresultaat*

We stelden hoger reeds dat een zelfevaluatie doelgericht moet zijn. In die zin zijn de resultaten niet vrijblijvend. Het is echter niet eenvoudig om kernachtig te omschrijven wat een kwaliteitsvolle zelfevaluatie is. Hieronder zullen we de kwaliteit van zelfevaluaties invullen als de mate waarin de zelfevaluatie aan de door de betrokkenen vooropgestelde verwachtingen voldoet. Om de 'kwaliteit van de zelfevaluatie' in kaart te brengen, kunnen dus verschillende criteria naar voren worden geschoven. Wij vertrekken van een aantal vaak geformuleerde verwachtingen. Deze zijn het komen tot actiepunten enerzijds en het resulteren in een aantal concrete resultaten anderzijds.

A Komen tot actiepunten (en de kenmerken waaraan deze moeten voldoen)

Zelfevaluatie moet volgens betrokkenen voldoende heldere en relevante informatie verschaffen om beslissingen te nemen voor verdere ontwikkeling. Een kwaliteitsvolle zelfevaluatie blijft dus niet steken bij de vaststellingen, maar resulteert in het ondernemen van acties (try-outs, bijsturingen, reorganisaties, ...). In gesprekken over zelfevaluatie benadrukken teamleden en schoolleiders dat er iets moet gebeuren met de resultaten van de zelfevaluatie. Kwaliteitsvolle zelfevaluatie staat

dus duidelijk in het teken van actieplannen en behoort aanleiding te geven tot acties die de schoolontwikkeling bevorderen. Het belangrijkste doel van zelfevaluatie moet zijn: het realiseren van aantoonbare en duurzame verbeteringen. (Vernieuwde) doelen moeten worden vertaald in concrete acties, prioriteiten moeten worden vastgelegd en volgens een afgesproken tijdspad uitgevoerd. Een zelfevaluatie is in dit opzicht dus maar kwaliteitsvol als er een vertaling plaatsvindt van de resultaten naar beleidsaanbevelingen voor de klas- en schoolpraktijk. De mate waarin een zelfevaluatieproces in gepaste actiepunten resulteert, is dan ook eerste mogelijke parameter voor de kwaliteit van de zelfevaluatie. 'Gepast' betekent hier dat de actiepunten die men vooropstelt, volgens het SMART-principe geformuleerd worden.

Kwaliteit wordt in deze benadering afgetoetst aan de mate waarin de zelfevaluatie resulteerde in:

1. ... duidelijk omschreven actiepunten.
2. ... actiepunten waarvan de realisatie achteraf na te gaan is.
3. ... actiepunten waarvoor een groot draagvlak bestond.
4. ... realistische actiepunten.
5. ... actiepunten met een duidelijke tijdsplanning.

B Komen tot concrete resultaten

Komen tot actiepunten is een kwaliteitsindicator die los staat van concrete inhouden. Er zijn echter ook concrete inhoudelijke resultaten die je kunt vooropstellen om de kwaliteit van zelfevaluaties te beoordelen. Zelfevaluatie is niet alleen een middel om tot actiepunten te komen; het kan ook op zich tot concrete waardevolle resultaten leiden. Zelfevaluatie kan bijvoorbeeld tot meer samenwerking binnen een school bijdragen. Dat roept de vraag op tot welke resultaten zelfevaluatie zou moeten leiden. Omdat de resultaten (cf. verwachtingen) die verschillende scholen vooropstellen bij het opstarten van een zelfevaluatie, danig kunnen verschillen, kunnen deze resultaten niet vooraf voor alle zelfevaluaties vastgelegd worden. Afhankelijk van de verwachtingen van de school zelf en van de context waarin de school functioneert, kan zelfevaluatie immers uiteenlopende resultaten beogen. Het is de school zelf die deze keuze maakt, afhankelijk van waar zij op dat moment aan toe is. Meer nog, ook binnen scholen kan er variatie zijn in wat men met de zelfevaluatie wil bereiken. Duidelijkheid over de doelen bij aanvang van de zelfevaluatie is daarom nodig om evaluatieve uitspraken mogelijk te maken. Het pleidooi om tot een (schooleigen) invulling van gezamenlijke doelgerichtheid te komen en om de doelen van de zelfevaluatie te expliciteren, is dus ook van belang met het oog op het evalueren van zelfevaluaties.
In lijn met het bovenstaande zou het onwenselijk zijn hier een aantal algemeen geldende concrete resultaten voorop te stellen. Ter inspiratie nemen we enkel een inventaris op van mogelijke resultaten van zelfevaluaties die door schoolleiders en teamleden naar voren kunnen worden geschoven.

Kwaliteit wordt in deze benadering afgetoetst aan de mate waarin de zelfevaluatie heeft bijgedragen tot het realiseren van de volgende verwachtingen:

- Stimuleren tot gesprekken over de eigen opvattingen omtrent goed onderwijs.
- Bevorderen van een meer 'reflectieve houding'.
- Bevorderen van de wil om kritischer tegen de zaken aan te kijken.
- Onderkennen van zowel positieve als negatieve aspecten van het schoolfunctioneren.
- Verduidelijken van verantwoordelijkheden.
- Zicht krijgen op sterke en zwakke punten in het handelen van leerkrachten.
- Zicht krijgen op sterke en zwakke punten in het handelen van de schoolleiding.
- Zicht krijgen op klasgerelateerde verbeterpunten.
- Zicht krijgen op schoolgerelateerde verbeterpunten.
- Bijdragen tot een prettiger werkklimaat in de school.
- Voorbereid zijn op een controle door de inspectie.
- Een concreet probleem oplossen.
- Het opsporen en delen van goede voorbeelden (good practices).
- Bijdragen tot extra motivatie om kwaliteit te leveren.
- Versterken van de betrokkenheid van teamleden bij het schoolbeleid.
- Bijdragen tot meer samenwerking in de school.
- Versterken van de samenhang in de school.
- Bijdragen tot gezamenlijke doelgerichtheid in de school.
- ...

Naast de vraag of zelfevaluatie tot passende actiepunten leidt, is dus ook de vraag naar de mate waarin concrete verwachtingen (zoals de bovenstaande) gerealiseerd werden, indicatief voor de kwaliteit van zelfevaluaties.

2.1.2 *Focus op het zelfevaluatieproces*

Een evaluatie van een zelfevaluatie hoeft zicht niet te beperken tot een focus op de resultaten van de zelfevaluatie. Je kunt ook een aantal proceskenmerken als uitgangspunt nemen. Dat komt neer op de vraag of de zelfevaluatie beantwoordde aan de principes van 'zelfevaluatie als beleidsdaad' en 'zelfevaluatie als onderzoeksdaad'. Bij het presenteren van deze principes hebben we telkens een checklist met aanknopingspunten gepresenteerd. Deze aanknopingspunten kunnen in een evaluatiefase beschouwd worden als indicatoren voor het kwaliteitsvol verloop van de zelfevaluatie. De indicatoren staan verspreid in deel 4 'vormgeven aan zelfevaluatie' en zullen hier niet herhaald worden. We geven in een afsluitende paragraaf enkel nog aan hoe de indicatoren bij het evalueren van de zelfevaluatie kunnen worden gebruikt.

2.2 Hoe de checklists met indicatoren te gebruiken?

In totaal zijn er in dit boek ruim honderd indicatoren opgenomen, verspreid over een tiental checklists. Deze checklists verwijzen naar een kwaliteitsvolle invulling van aspecten van het uitvoeren van zelfevaluaties. Deze aspecten hebben bijvoorbeeld betrekking op de doelgerichtheid van de

zelfevaluatie, de communicatie over de zelfevaluatie, de validiteit van de gegevensverzameling en de mate waarin de zelfevaluatie resulteerde in gepaste actiepunten. Al deze indicatoren kunnen op verschillende manieren aanleiding geven tot reflectie over het verloop en de resultaten van zelfevaluaties. Hieronder geven we een aantal suggesties. Daarbij maken we een onderscheid tussen een kwantitatief gebruik en een kwalitatief gebruik.

Het kwantitatieve gebruik van de indicatoren spitst zich toe op de mogelijkheden van schriftelijke vragenlijsten. Door de indicatoren ter beoordeling voor te leggen aan (een deel van) het schoolteam kunnen talrijke vragen beantwoord worden.

- **In welke mate zijn teamleden het eens met de stelling?**
  Door de indicatoren te laten beoordelen aan de hand van een beoordelingsschaal, kan per indicator een gemiddelde score worden berekend. Een mogelijke beoordelingsschaal is: (1) volledig mee oneens - (2) eerder mee oneens - (3) noch oneens/noch eens - (4) eerder mee eens - (5) volledig mee eens - (WN/NVT) weet niet/niet van toepassing. Door gemiddelde scores te berekenen, krijgt je een idee van hoe goed het volgens de respondenten gesteld is met de betrokken indicator. Ook een totaalscore over alle indicatoren heen kan berekend worden. Deze manier van bevragen maakt het mogelijk om verschillen in scores tussen bijvoorbeeld het directieteam en de leerkrachten of tussen de verschillende graden of vakgebieden vast te stellen. Naast de gemiddelde score kun je echter ook kijken naar de procentuele verdeling van de antwoorden over de beoordelingscategorieën. Dit geeft een indicatie van de mate waarin de respondenten het onderling (on)eens zijn.
- **Welke stelling is het meest/minst van toepassing op de zelfevaluatie?**
  Respondenten kunnen worden gevraagd om de stellingen te ordenen door er een cijfer van 1 tot 10 aan te koppelen. De stelling met een 10 is het meest van toepassing op de zelfevaluatie, de stelling met indicator 1 het minst. Opnieuw zijn zowel de gemiddelde scores als de spreiding relevant om een goed beeld te krijgen van de verschillende indicatoren.
- **Van welke indicator verwachten respondenten heil?**
  Ook de vraag of men al dan niet heil verwacht van de indicatoren om tot betere zelfevaluaties te komen, is leerrijk. Dat kan bijvoorbeeld door de stellingen te scoren op een schaal van 1 tot 5 (gaande van 'geen effect' tot 'noodzakelijk'). De stellingen kunnen ook geordend worden naargelang van hun verwachte bijdrage tot succesvolle zelfevaluaties. De resultaten van een dergelijke bevraging geven aan welke volgens het schoolteam de sleutelelementen zijn om tot goede zelfevaluaties te komen, los van de vraag of de school er al dan niet reeds goed op scoort.
- **Ten aanzien van welke stelling is er actie nodig in de school?**
  Behalve de vraag naar de feitelijke situatie of de verwachte effecten, kan ook de vraag naar actie worden gesteld. Dat kan op verschillende manieren. Een eerste mogelijkheid is de respondenten te vragen of er al dan niet actie nodig is met betrekking tot de verschillende indicatoren. Uit het lijstje kunnen ook drie prioriteiten gekozen worden of kunnen de indicatoren waarvoor geen actie nodig is verwijderd worden.

Er zijn dus verschillende kwantitatieve manieren om aan de hand van de indicatoren tot prioriteiten en aandachtspunten voor de zelfevaluatie te komen. Het bovenstaande lijstje is bovendien niet uitputtend. Merk wel op dat de resultaten van de bovenstaande bevragingen telkens met de nodige omzichtigheid moeten worden behandeld. Eerder dan als vaststaande waarheden, moeten ze

beschouwd worden als aanzetten tot gesprek en discussie. Daarin kan op zoek worden gegaan naar de diepere betekenis van de resultaten en moeten aanknopingspunten voor verklaringen en eventueel oplossingen aangereikt worden. Een meer kwalitatieve benadering van de kwantitatieve resultaten en van de indicatoren op zich is daarbij aangewezen. Op zich kunnen de vragen die hierboven gepresenteerd werden, zonder probleem ook op een kwalitatieve manier gebruikt worden. Dat kan door mensen schriftelijk te vragen naar hun argumenten voor bepaalde antwoorden, maar ook door de vragen individueel als basis voor reflectie te gebruiken of in groep te bespreken. Daarnaast kunnen de indicatoren ook een rol spelen in meer systematische kwalitatieve bevragingsvormen. Leerrijke methodieken daartoe zijn diepte-interviews en groepsgesprekken. Bij dit laatste denken we bijvoorbeeld aan het bespreken van de indicatoren in de stuurgroep die naar aanleiding van de zelfevaluatie in het leven werd geroepen. Aanknopingspunten om dergelijke diepte-interviews en groepsgesprekken vorm te geven, zijn te vinden in deel 4 bij het beschrijven van de 'zelfevaluatie als onderzoeksdaad'.

3 Afrondend

Met het beschrijven van het gebruik van de zelfevaluatieresultaten en van het evalueren van de zelfevaluaties zijn we aan het einde van dit boek gekomen. Het proces van het uitvoeren van zelfevaluaties is dan ook volledig beschreven.

Tot slot. In het bovenstaande wilden wij de lezer bewust maken van en inzicht geven in de processen die maken dat zelfevaluaties al dan niet succesvol verlopen. Aan jou om te beoordelen of we daarin zijn geslaagd. Wij eindigen zoals we begonnen zijn: door het uitspreken van de hoop dat dit boek zowel verhelderend, structurerend als inspirerend mag blijken wanneer je in je eigen context werk maakt van de uitdaging die het uitvoeren van zelfevaluaties met zich meebrengt.

Interessante bronnen

Om te lezen

Boeken

- Cautreels, P. & van Petegem, P. (2006). *Ik zie, ik zie wat jij niet ziet: collegiale visitatie als hefboom voor schoolontwikkeling*. Mechelen: Wolters Plantyn.
- Devos, G. Verhoeven, J., Opbrouck & W., Verbeeck, B. (2000). *Een handboek voor Zelfevaluatie in het Secundair Onderwijs*. Mechelen: Wolters Plantyn.
- Harris, A. (2002). *School Improvement: what's in it for schools*? Londen: Routeledge Falmer.
- McBeath, J. (1999). *Schools must speak for themselves*. Londen: Routledge.
- McBeath, J., & Myers, K. (2002). *Self-evaluation: what's in it for schools?* Londen: Routeledge Falmer.
- McBeath, J., Jakobsen, L., Meuret, D., & Scratz, M. (2000). *Self-Evaluation in European Schools: A Story of Change*. Londen: Routledge.
- Ritzen, H. (1998). *Werken in een lerende schoolorganisatie*. Baarn: Nelissen.
- Van Petegem, P. (2008). *Vorm geven aan schoolbeleid*. Leuven: Acco.
- Van Petegem, P., Brandt, W. & Jacobs D. (2003). *IZES. Instrument voor zelfevaluatie van scholen*. Leuven: Acco.
- Van Petegem, P., Deneire, A. & Cautreels, P. (2008). *Leraren leren van leerlingen. Instrument voor zelfevaluatie door leraren*. Mechelen: Plantyn.
- Vanhoof, J. (2007). *Zelfevaluatie binnenstebuiten. Een onderzoek naar het verloop en de kwaliteit van zelfevaluatie in scholen*. Mechelen: Plantyn.
- Vanhoof, J., & Van Petegem, P. (2006). *Pei/ijlen naar succesvol schoolbeleid. Een praktijkboek voor de beleidseffectieve school*. Mechelen: Wolters Plantyn.
- Verbiest, E. (2002). *Collectief leren in schoolorganisaties*. Tilburg: Fontys Hogescholen.

Losbladig lexicon

- *Kwaliteitszorg in het onderwijs*. Mechelen: Plantyn.

Om te surfen

- www.qprimair.nl
- www.kwaliteitsring.nl
- www.ofsted.gov.uk
- www.ink.nl
- www.onderwismanagement.nl
- www.schoolaanzet.nl
- www.cps.nl
- http://schoolleider.kennisnet.nl/kwaliteitszorg