

Aan welke doelstellingen moeten schooldoorlichtingen voldoen?

Exploratieve studie in Vlaanderen met de Delphi Methode

Maarten Penninckx en Jan Vanhoof (Universiteit Antwerpen)

URN:NBN:NL:UI:10-1-100759

Samenvatting

De voorbije twee decennia zijn verschillende beschrijvende studies uitgevoerd naar de effecten van doorlichtingen. Vooralsnog is er echter in geen enkele onderwijscontext nagegaan welke verwachting verschillende stakeholders stellen ten aanzien van de effecten van de doorlichting, en dus wat de doelstellingen zijn waaraan doorlichtingen zouden moeten voldoen. Deze wenselijke doelstellingen van doorlichtingen worden bepaald door de gedeelde verwachtingen van verschillende belanghebbenden in het onderwijsveld. Deze studie beoogt een inventarisatie van door de verschillende belanghebbenden in het Vlaamse onderwijs ondersteunde doelstellingen die aan een doorlichting zouden moeten worden gesteld. Deze inventarisatie biedt een referentiekader waaraan de effecten van een doorlichting kunnen worden afgetoetst. Omwille van het exploratieve karakter van deze studie op een afgelijnd domein waarbinnen nog maar weinig bekend is, werd gekozen voor de Delphi-methode. Door deze methode konden de standpunten van experts worden verkend en doorheen verschillende onderzoeksrondes met elkaar worden geconfronteerd. Algemene doelstellingen die ten aanzien van doorlichtingen worden gesteld, zijn de verantwoordingsgerichte, ontwikkelingsgerichte en de beleidsinformerende doelstelling. Deze studie bevat ook een verdere concretisering van deze doelstellingen en een inschatting van het relatieve belang van elk van de concrete doelstellingen. Niet over elke doelstelling kon consensus worden bereikt. Onder meer de interpretatie van het grondwettelijke principe van

Correspondentieadres: maarten.penninckx@uantwerpen.be

Vrijheid van Onderwijs en de invulling van de gescheiden rollen tussen inspectie en pedagogische begeleiding, liggen hieraan ten grondslag. In deze gevallen schept deze studie klaarheid in de argumenten die door verschillende experts worden gehanteerd.

Inleiding

Dat de kwaliteit van scholen bewaakt moet worden, lijkt een evidentie. In de meeste landen gebeurt de kwaliteitsbewaking van scholen onder meer door een centrale inspectie die de scholen op regelmatige basis doorlicht. Uiteraard zijn er tussen de landen verschillen in de manier waarop zo'n doorlichting (in Nederland: 'schooltoezicht') plaatsvindt, maar globaal is er een opmerkelijke overeenkomst tussen de gehanteerde werkwijzen en de thema's waarrond tijdens een doorlichting wordt gewerkt (De Volder, 2012; Ehren, Altrichter, McNamara, & O'Hara, 2013; OECD, 2013).

Er zijn – voornamelijk in Engeland – de voorbije twee decennia verschillende studies gevoerd naar de effecten van doorlichtingen (onder meer Matthews & Sammons, 2004; McCrone et al., 2007; en Shaw, Newton, Aitkin, & Darnell, 2003 zijn maar enkele van de vele voorbeelden). Elk van deze studies beschrijft de effecten van de doorlichtingen op de processen en/of de output van scholen. Deze studies zetten deze effecten evenwel niet af tegenover een toetsend referentiekader: ze kunnen bijgevolg geen oordeel vellen over de mate waarin deze doorlichtingen hun doel bereiken. Ze maken, met andere woorden, geen analyse van de effectiviteit van de doorlichtingen: bij een effectiviteitsanalyse dient doelbewust te worden nagegaan of een doorlichting voldoet aan de vooropgestelde verwachtingen of doelstellingen (Scheerens, 2011). De meeste studies beperken zich tot een beschrijving van de effecten van de doorlichting. Dit is evenwel niet voldoende om een echte evaluatie van doorlichtingen te maken: daarvoor moeten de beschreven resultaten steeds afgewogen worden ten opzichte van wat wenselijk is (Biesta, 2009). De vraag welke doelstellingen een doorlichting zou moeten nastreven, is echter slechts zelden expliciet beantwoord. Pas nadat deze vraag beantwoord is, kan aan de hand van een descriptieve studie nagegaan worden of de werkelijke effecten met deze beoogde effecten overeenkomen (Rossi, Lipsey, & Freeman, 2004).

Met het oog om in de toekomst de effectiviteit van doorlichtingen gericht na te gaan, wil deze studie komen tot een referentiekader waarin deze doelstellingen worden verkend. Een theoretische optie bestaat erin om deze beoogde effecten in decretale bepalingen na te gaan. Dit is echter problematisch omwille van een pragmatische en een meer fundamentele reden: enerzijds omvat – in de context van het Vlaamse onderwijs – het Decreet betreffende de kwaliteit van onderwijs (2009) een omschrijving van de taken van de Inspectie, maar biedt het geen houvast in verband met de doelstellingen van de doorlichting. Anderzijds gaan we ervan uit dat de doelstellingen van een doorlichting niet eenzijdig

door de decreetgever kunnen worden opgelegd. Immers, de doelstellingen van een doorlichting worden bepaald door de gemeenschappelijke verwachtingen van verschillende stakeholders ten aanzien van de effecten van de doorlichting (Faubert, 2009). Het doel van een doorlichting is dan het realiseren van deze verwachtingen (Harrington & Harrington, 1994).

Deze studie beoogt een inventarisatie van door de verschillende stakeholders in het Vlaamse onderwijs ondersteunde doelstellingen die bij een doorlichting moeten worden vooropgesteld. De onderzoeksvraag luidt: "Wat zijn de doelstellingen die een doorlichting volgens verschillende stakeholders in het Vlaamse onderwijsveld zou moeten realiseren?" Het is belangrijk op te merken dat het gaat om de inschatting van de wenselijke doelstellingen, en niet om een inschatting van de doelstellingen in de huidige, feitelijke situatie. Voor zover ons bekend is, is dergelijk onderzoek nog niet eerder gebeurd. Het betreft bijgevolg een exploratieve studie op een jong onderzoeksterrein.

Afhankelijk van de positie die iemand bekleedt binnen het onderwijsveld, geeft men op verschillende wijze betekenis aan 'kwaliteit van onderwijs' (Hoy & Miskel, 2008). Vertegenwoordigers van verschillende belangengroepen kunnen daarom ook een andere betekenis toekennen aan de evaluatie van deze onderwijskwaliteit (O'Hara, McNamara, Boyle, & Sullivan, 2007). Het mag daarom worden verondersteld dat op dit onderzoeksdomein betreffende een aantal punten moeilijk een consensus zal worden bereikt, aangezien er tegengestelde en sterk gepolariseerde gezichtspunten kunnen bestaan. Door de verschillende argumenten die in dergelijke spanningsvelden genoemd worden in kaart te brengen, wil deze studie een bijkomende bijdrage leveren aan het beleidsmatige en academische debat omtrent de doelstellingen van doorlichtingen.

Onderzoekscontext: Inspectie en Vlaams Onderwijsbeleidskader

Onderzoek naar inspectiesystemen in het algemeen – en des te meer onderzoek naar de doelstellingen van een doorlichting – dient noodgedwongen context-inclusief dient te gebeuren. Daartoe nemen we eerst een beschrijving op van de Vlaamse onderwijs- en inspectiecontext.

Het Vlaamse onderwijs kenmerkt zich door een grote mate van schoolautonomie (OECD, 2013). Het Decreet betreffende de kwaliteit van onderwijs (2009) bepaalt dat elke school de verantwoordelijkheid draagt om onderwijs van een goede kwaliteit aan te bieden en om haar eigen kwaliteit systematisch te bewaken. Ondersteunend binnen het onderwijskwaliteitskader zijn enerzijds de Inspectie die controle uitvoert en anderzijds pedagogische begeleidingsdiensten die scholen begeleiden. De Inspectie en de begeleidingsdiensten werken onafhankelijk van elkaar. Bij de controle of de school de onderwijsreglementering respecteert, hanteert de Inspectie het CIPO-model (cf. Context, Input, Processen en Output). Tijdens een doorlichting wordt nagegaan in welke mate de school erin slaagt om efficiënte processen te ontwikkelen alsook in welke mate deze processen zijn afgestemd op de schoolspecifieke context en input, om zo

de resultaten (output) te maximaliseren. De verwachte output ligt onder meer in het behalen van de eindtermen en ontwikkelingsdoelen (door de Vlaamse Regering vastgelegde minimumdoelen voor de leerresultaten van leerlingen). Gezien het grondwettelijk verankerde 'Vrijheid van Onderwijs'-principe beschikken scholen over de autonomie om volgens een eigen pedagogisch project en eigen lesmethoden te bepalen op welke manier ze de decretaal opgelegde minimumdoelen bereiken (Shewbridge, Hulshof, Nusche, & Stoll, 2011).

De Inspectie spreekt over elk van de doorgelichte scholen een oordeel (een "advies") uit: 'gunstig', 'gunstig beperkt in de tijd' of 'ongunstig'. Een 'gunstig' oordeel betekent dat de school beschikt over de capaciteit en de bereidheid om op een goede manier te blijven verder functioneren. Het oordeel 'gunstig beperkt in de tijd' betekent dat een tweede doorlichting vereist is. Tijdens dit opvolgbezoek – drie jaar na de eerste doorlichting – wordt de vooruitgang van de school op de tekortkomingen opnieuw geëvalueerd. Als de school structurele tekortkomingen vertoont, of wanneer de inspecteurs menen dat niet-structurele tekortkomingen niet zelfstandig door de school kunnen worden aangepakt, wordt het oordeel 'ongunstig' uitgesproken. In dit geval wordt een procedure in gang gezet om de school te sluiten. In praktijk is het echter steeds zo dat de school de kans krijgt een verbeterplan in te dienen en zich bij de uitvoering ervan – verplicht – extern laat begeleiden.

Zoals reeds gesteld in de introductie, is er geen duidelijk overzicht van de doelstellingen waartoe een doorlichting zou moeten leiden.

Conceptueel Kader

De doelstellingen die men doorgaans aan doorlichtingen stelt, vertrekken meestal vanuit één van de volgende perspectieven: verantwoording of ontwikkeling (Earley, 1998; Janssens & Van Amelsvoort, 2008; Van Bruggen, 2010). Inzake de verantwoordingsdoelstelling wordt van de doorlichting verwacht dat ze de kwaliteit nagaat en op die manier 'beoordelende' informatie ter beschikking stelt voor de overheid, maar ook voor leerlingen, ouders, en het eigen schoolbestuur om zo de legitimiteit van de school (en ruimer van het hele onderwijssysteem) te onderbouwen (Ng, 2011; Penzer, 2011). Binnen de ontwikkelingsgerichte doelstelling wordt van de doorlichting verwacht dat ze een bijdrage levert aan de kwaliteit van scholen (Vanhoof & Van Petegem, 2007). In de meeste landen worden (vaak impliciet) beide doelstellingen aan doorlichtingen gesteld (De Volder, 2012; Van Bruggen, 2010). Er zijn evenwel nuanceverschillen: terwijl in sommige landen doorlichtingen voornamelijk zijn gericht op verantwoording, ligt de focus in andere landen sterker op ontwikkeling (Ehren et al., 2013; Van Amelsvoort et al., 2006). Toch is het samengaan van beide functies niet vanzelfsprekend. De dubbele rol van enerzijds 'inspecteur' en anderzijds 'begeleider' wordt in verschillende onderwijssystemen immers als onverenigbaar gepercipieerd (Ehren & Honingh, 2011; Waterman, 2013). Verschillende academici stellen dat scholen die doorgelicht worden, door de angst die zij ervaren op

datzelfde moment niet openstaan voor ontwikkeling (Faubert, 2009; Hopkins, Harris, Watling, & Beresford, 1999; MacKinnon, 2010). Voor schoolontwikkeling is het immers cruciaal dat er vertrouwen is en dat een school zich 'open en bloot' durft te tonen aan de inspecteur (Macbeath, 2006; Ouston & Davies, 1998). Dit gebeurt volgens verschillende academici echter zelden of nooit, door de scheve verhouding tussen inspecteur en school, waarbij de ene macht heeft over het lot van de andere (Ferguson, Earley, Ouston, & Fidler, 1999; Lonsdale & Parsons, 1998), en door de mogelijke sancties na een negatieve doorlichting (Ferguson et al., 1999; Woods & Jeffrey, 1998). Bovendien kunnen opgelegde aanpassingen geen echte schoolontwikkeling inhouden door het gebrek aan lokale gedragenheid (Faubert, 2009; MacKinnon, 2011; Perryman, 2010). Ook McNamara en O'Hara (2008) gaan ervan uit dat hoe meer een inspectiesysteem overheelt naar de verantwoordingsdoelstelling, hoe minder 'bruikbaar' het is voor schoolontwikkeling. Nog verder gaan enkele andere auteurs die stellen dat de verantwoordingsgerichte functie een negatief effect heeft op de ontwikkelingsgerichte functie, omdat de verantwoording betekent dat scholen zich laten verleiden tot allerlei praktijken die nefast zijn voor de eigen ontwikkeling, bijvoorbeeld window dressing activiteiten, het loslaten van de eigen prioriteiten en reflecties of een overdreven aandacht voor de 'meetbare' aspecten in de school (Ball, 2003; Ozga, 2009; Perryman, 2009; Suspitsyna, 2010).

De ontwikkelingsgerichte doelstelling wordt in deze studie erg breed gedefinieerd. Het begrip omvat hier zowel het "conceptuele effect" ("de mate waarin men de eigen sterktes en zwaktes leert kennen of waarin er een versterkte reflectie plaatsvindt over de eigen kwaliteit als gevolg van de doorlichting") als het "instrumentele effect" ("de mate waarin de doorlichting leidt tot feitelijke aanpassingen in het beleid of in het professioneel handelen van personeelsleden in de school") (beide definities gebaseerd op Visscher, 2002), alsook de resultaten van deze aanpassingen.

Naast verantwoordingsgerichte en ontwikkelingsgerichte doelstellingen, wordt door verschillende academici nog een derde doelstelling aan doorlichtingen toegekend. Doorlichtingen worden geacht om een bijdrage te leveren aan het onderwijsbeleid: door de verzameling en analyse van data van de verschillende doorlichtingen, moeten deze (indirect) bijdragen tot een informatierijke omgeving voor beleidsmakers en andere stakeholders in het onderwijsveld (De Volder, 2012; Matthews & Smith, 1995; Scheerens, Glas, & Thomas, 2003).

Onderzoeksmethode

De Delphi Methode: Argumentatie en Samenstelling Expertpanel

Omdat deze studie exploratief van aard is en gevoerd wordt op een afgeleefd domein waarbinnen nog maar weinig bekend is, werd gekozen voor de Delphi-methode. Dit is een methode waarbij doorheen verschillende onderzoeksron-

des de standpunten van experts verkend en met elkaar geconfronteerd worden (Dalkey & Helmer, 1963; Day & Bobeva, 2005; Okoli & Pawlowski, 2004). De Delphi-methode wordt gebruikt om een proces van groepscommunicatie zo te structureren dat een groep van individuele experts als een geheel zich over een complexe vraag kan buigen (Day & Bobeva, 2005; Linstone & Turoff, 1975). Via een iteratieve feedback-techniek worden bij de Delphi-methode opinies verzameld, eerder dan objectieve feiten (Schmidt, 1997). Eén van de belangrijkste voordelen van de Delphi-methode is dat er geen rechtstreekse confrontatie ontstaat tussen de verschillende experts. Hierdoor wordt de zelfstandige reflectie door de experts versterkt (Dalkey & Helmer, 1963; Okoli & Pawlowski, 2004), vermijdt men dat experts zich te makkelijk aansluiten bij een eerder ingenomen standpunt (Dalkey & Helmer, 1963) en ervaren de experts geen druk om zich te conformeren naar gezichtspunten van andere experts, wat vooral het geval is wanneer er een (impliciete of expliciete) vorm van hiërarchie tussen de experts bestaat (Van de Ven & Delbecq, 1974).

Eén van de meest kritische vereisten voor de validiteit van de resultaten van een Delphi studie is de selectie van geschikte experts (Chong, Adnan, & Zin, 2012; Custer, Scarcella, & Stewart, 1999; Okoli & Pawlowski, 2004). Het is daarbij aangewezen om niet enkel experts op beleidsniveau te selecteren, maar ook experts die direct in aanraking komen met het onderwerp van de studie, in dit geval dus experts uit de scholen die worden doorgelicht (Hsu & Sandford, 2007). Rekening houdend met functie en expertise werd na nauwkeurige selectie een panel samengesteld van 15 experts. Daarbij werd uitgegaan van de drie actoren die door het Decreet betreffende de kwaliteit van het onderwijs (2009) een specifieke rol inzake onderwijskwaliteit krijgen toebedeeld: scholen ($n = 5$), inspectie ($n = 3$), en pedagogische begeleidingsdiensten ($n = 4$). In de categorie 'school' werd geopteerd voor vertegenwoordigers van verschillende geledingen: de experts waren twee schooldirecties en telkens één schoolbestuur, één vertegenwoordiger van leraren en één vertegenwoordiger van ouders, die allen zo werden geselecteerd dat ze recent met het thema 'inspectie' in aanraking waren gekomen. Ten slotte werden deze drie categorieën in het expertenpanel aangevuld met beleidsmakers ($n = 3$), waarbij er tevens over werd gewaakt dat hun functie hen in staat stelt om met een onderbouwde mening te spreken over doorlichtingen. Tijdens het gehele onderzoek bleef de anonimiteit van de experts gegarandeerd.

Onderzoeksverloop

Deze studie omvat drie onderzoeksrondes. Zoals gebruikelijk bij een Delphi studie bestaat de eerste onderzoeksrunde uit een open bevraging van de ideeën van de experts (Day & Bobeva, 2005). We ontwikkelden een schriftelijke vragenlijst met open vragen en verschillende deelvragen, bijvoorbeeld 'Hoe zou u in eigen woorden de functie(s) van een doorlichting omschrijven?', 'Gesteld dat aan u gevraagd wordt een evaluatie van doorlichtingen uit te voeren, welke cri-

teria zou u dan hanteren om te evalueren of een doorlichting al dan niet effectief is?’ en ‘Tot welke effecten zou een doorlichting volgens u moeten leiden?’ Deze vragenlijst liet toe om de mening van de experts te kennen in verband met de doelstellingen die een doorlichting zou moeten nastreven. De experts werden in deze eerste onderzoeksronde aangespoord om zoveel mogelijk antwoorden te geven (Schmidt, 1997).

De tweede onderzoeksronde bestaat uit individuele semi-structureerde interviews en heeft een dubbel doel. De verschillende experts krijgen de kans om hun eerdere antwoorden te verduidelijken en om op de antwoorden van andere experts te reageren. Vanuit dit doel worden tijdens dit interview de verschillende doelstellingen ten aanzien van de doorlichting verder uitgewerkt en wordt ook op de verschillende spanningsvelden ingegaan die uit de eerste onderzoeksronde naar boven waren gekomen. Zowel de geschreven antwoorden van de eerste ronde als de getranscribeerde interviews worden eerst ‘open’ gecodeerd, waarbij ‘nodes’ worden gecreëerd tijdens het coderen. Deze nodes omvatten zowel ‘algemene doelstellingen van doorlichtingen’, ‘aspecten van de school waarop een effect zichtbaar moet zijn’, als combinaties van beide. Bij het coderen in de nodes werd zorgvuldig bijgehouden van welke experts deze informatie afkomstig was, om zo de mate van consensus en gedragenheid, en de volledigheid van de data na te gaan. Daarna volgt een fase van ‘axiaal coderen’, waarbij nodes die (deels) overlappen of bij elkaar horen worden samengevoegd. Vooral inzake de voornoemde schoolaspecten werden verschillende sterk gerelateerde nodes samengevoegd. Ten slotte worden de bronnen opnieuw geanalyseerd aan de hand van de overblijvende nodes (‘selectief coderen’) (Gibbs, 2002).

In de derde onderzoeksronde wordt via een gesloten schriftelijke vragenlijst aanvullende informatie verzameld over de mate waarin de experts belang hechten aan de verschillende concrete doelstellingen die uit de analyse van de resultaten van de eerste ronde worden afgeleid. Elk van deze concrete doelstellingen wordt door de experts gescoord op een Likert-schaal van 1 (een onbelangrijke doelstelling) tot 4 (een noodzakelijke doelstelling). Hierbij kan elke expert dus reageren op elk van de gegeven antwoorden uit de eerste onderzoeksronde. Van 13 van de 15 experts ontvingen we een antwoord op deze gesloten vragenlijst. De vertegenwoordiger van ouders meende dat zij – gezien het gebrek aan visie rond het thema van (de effectiviteit van) doorlichtingen – geen valide antwoorden kon geven op deze vragenlijst: “wij hebben als organisatie geen standpunten of formele visie op de doorlichting”. Ook van de vertegenwoordiger van leraren werd geen antwoord ontvangen op deze vragenlijst.

Zoals eerder vermeld werd verwacht dat onenigheid op verschillende punten mogelijk zou blijven bestaan. Deze studie wijkt in deze zin dan ook af van het traditionele doel van een Delphi studie, namelijk om een volledige consensus te bereiken tussen de verschillende experts (Hsu & Sandford, 2007; Linstone & Turoff, 1975). Het doel van deze studie ligt veeleer in het identificeren van verschillende doelstellingen en de beoordeling van deze doelstellingen door de

individuele leden van het expertenpanel. Deze meer vrije toepassing van een Delphi studie werd ook reeds door andere studies toegepast waarbij onderzoek wordt gevoerd met een eerder inventariserend opzet (Okoli & Pawlowski, 2004).

Resultaten

Bij de beschrijving van de resultaten gaan we eerst in op de algemene doelstellingen die aan doorlichtingen worden gesteld. Daarna gaan we dieper in op de thema's binnen de school waarop deze doelstellingen van toepassing zijn.

Algemene doelstellingen van de doorlichting

Verantwoordingsgerichte doelstelling

Door elke expert wordt beaamd dat een doorlichting tot doel heeft dat de school *verantwoording* aflegt. Deze verantwoording dient afgelegd te worden ten aanzien van de overheid, maar ook ten aanzien van ouders van (toekomstige) leerlingen en andere belanghebbenden. Aangezien scholen door de overheid worden gefinancierd of betaald, wordt het door elke expert als logisch ervaren dat de doorlichting ertoe moet leiden dat scholen zich voor het gebruik van deze middelen moeten verantwoorden: *“Als een instelling middelen krijgt van de overheid - en dan nog voor zo'n wezenlijke maatschappelijke taak - dan is het ook logisch dat daar verantwoording tegenover staat”* (beleidsmaker C). Het betreft evenwel geen financiële controle, maar een controle op de kwaliteit die door de school wordt geleverd. Daarnaast is er consensus bij de bevroegde experts dat ook een sanctionerende rol tot de verantwoordingsfunctie behoort, namelijk het intrekken van de erkenning van scholen die zich niet voldoende voor hun kwaliteit kunnen verantwoorden.

Ontwikkelingsgerichte doelstelling

Omtrent de ontwikkelingsgerichte doelstelling van doorlichtingen bestaat er bij de bevroegde experts minder eensgezindheid. Een aantal experts (uit de categorie 'pedagogische begeleidingsdiensten') meent immers dat het niet als expliciete doelstelling van de doorlichting mag worden gesteld dat scholen tot verbeterinitiatieven komen als gevolg van de doorlichting (de bovengenoemde "instrumentele" effecten), en al helemaal niet dat door een doorlichting de output van de school (leerresultaten of welbevinden van de leerlingen) verbeterd wordt. Deze experts brengen hiervoor twee argumenten aan: enerzijds kunnen deze instrumentele effecten of output-effecten niet rechtstreeks aan de doorlichting worden gelinkt, maar zijn ze steeds het resultaat zijn van een complex samengaan van verschillende factoren, waarvan er vele niet onder de directe controle van de inspecteurs staan. Anderzijds meent men dat indien deze doelstelling aan de doorlichting zou worden gesteld, dit zou impliceren dat de inspecteurs de opdracht krijgen om duidelijke en constructieve adviezen te laten verstrekken, en concrete oplossingen aan te bieden voor de tekorten

van de school. Dat het niet wenselijk zou zijn dat doorlichtingen uitmonden in concrete verbeteradviezen, wordt niet alleen door de experts uit de pedagogische begeleidingsdiensten, maar ook door verschillende andere experts uit de categorieën 'school', 'inspectie' en 'beleidsmakers' betoogd. Het voornaamste argument van deze experts luidt dat één instantie niet tegelijk rechter en betrokken partij kan zijn. Daarnaast zou de Inspectie door advies te geven over hoe men iets kan verbeteren een bepaalde manier van aanpak kunnen stimuleren, wat niet alleen een bedreiging inhoudt voor de onafhankelijkheid van de Inspectie, maar ook voor de autonomie van de scholen. Er wordt ook geargumenteed dat het gebrek aan onderlinge onderwijskundige afstemming tussen inspecteurs problematisch zou kunnen zijn indien inspecteurs advies zouden geven: *“En daar zie je, door een gebrek aan samenhang tussen de inspecteurs, dan zie je dat de subjectieve onderwijsvisie van de inspecteur veel te veel meespeelt”* (pedagogisch begeleider A).

Toch vindt een minderheid van de experts (drie experts uit de categorie 'school', één inspecteur en één beleidsmaker) dat de inspecteurs toch opbouwend en begeleidend advies moeten kunnen geven. De redenen die hiervoor worden aangehaald zijn onder meer dat inspecteurs net door het uitvoeren van vele doorlichtingen over een grote rijkdom aan 'good practices' beschikken; dat scholen bij kritiek tevens constructieve feedback wensen te krijgen van de instantie die de kritiek heeft geuit; en dat de doorlichting door direct advies een grotere impact kan hebben op schoolontwikkeling. Hoewel vooral dit laatste argument volgens veel experts steekhoudt, meent men toch dat de argumenten contra een directe bijdrage zwaarder doorwegen: *“Ik denk dat we de opdracht hebben zelfom in het rapport, om toch wel iets te geven dat de school verder helpt, zelfs bij een positieve evaluatie. Maar concrete aanbevelingen [geven] zou een stap te ver zijn natuurlijk hè”* (inspecteur A).

Uit een confrontatie van gezichtspunten in de tweede onderzoeksrunde blijkt dat een consensus kan worden bereikt inzake een “conceptuele” invulling van de ontwikkelingsfunctie: een door alle experts gedeelde verwachting is namelijk dat een doorlichting er naar moet streven om de school zichzelf beter te leren kennen en ervoor te zorgen dat er binnen de school gereflecteerd wordt op de eigen kwaliteit. Het doorlichtingsrapport en/of de informele feedback van de inspecteurs moet dus als een instrument kunnen fungeren op basis waarvan men binnen de school de eigen kwaliteit op een kritische wijze kan bekijken en daarbij tot nieuwe inzichten komt, of bestaande inzichten bevestigd weet.

De experts menen dat zowel de verantwoordingsgerichte en ontwikkelingsgerichte doelstellingen samen aan een doorlichting kunnen worden gesteld. Alhoewel drie experts (twee beleidsmakers en de vertegenwoordiger van ouders) wel aangeven dat er een zekere spanning kan bestaan tussen beide (bijvoorbeeld omdat de school zich “open, en zelfs kwetsbaar” moet durven openstellen om ontwikkeling te bewerkstelligen), is er toch een consensus dat deze doelstellingen perfect verzoenbaar zijn. Drie experts (een beleidsmaker, een inspecteur en een schooldirecteur) geven aan dat beide doelstellingen elkaar net kunnen

versterken, waarbij men er vooral op wijst dat schoolontwikkeling kan volgen uit het afleggen van verantwoording.

Door acht experts worden de verantwoordingsgerichte en ontwikkelingsgerichte doelstellingen ongeveer even belangrijk geacht. Zes experts, gelijk verdeeld over de categorieën 'inspectie', 'pedagogische begeleidingsdiensten' en 'school' menen dat de verantwoordingsgerichte doelstelling belangrijker is. *"Kwaliteitsbewaking en nagaan van het bereiken van de doelstellingen is hun eerste opdracht, dus verantwoording is de kernopdracht!"* (expert uit een schoolbestuur). Daartegenover staat één van de schooldirecties in het expertenpanel die aangeeft dat zij de ontwikkelingsgerichte doelstelling belangrijker vindt.

Beleidsinformerende doelstelling

Naast de verantwoordingsgerichte en ontwikkelingsgerichte doelstelling, zou het aanleveren van *beleidsrelevante informatie* een derde doelstelling van doorlichtingen moeten zijn. De informatie die door doorlichtingen wordt gegenereerd, moet leiden tot een beeld van de kwaliteit van het Vlaamse onderwijslandschap, wat een hulp betekent voor de visieontwikkeling op beleidsniveau. Doorlichtingen hebben ook een signaalfunctie ten aanzien van de overheid om prioriteiten te bepalen en om eindtermen en ontwikkelingsdoelen bij te stellen. *"[De doorlichting] houdt voor mij ook in de dat de overheid haar verwachtingen kan verbeteren en vanuit de doorlichting inziet dat bepaalde eindtermen en doelen moeten bijgestuurd worden. Tevens is het belangrijk dat de overheid inziet dat bepaalde gevraagde verbeteringen van de school enkel kunnen als de materiële middelen daarop afgestemd zijn"* (directeur A). In tegenstelling tot de verantwoordingsgerichte en ontwikkelingsgerichte doelstellingen die van toepassing zijn op individuele doorlichtingen, geldt de beleidsinformerende doelstelling enkel voor het geheel van doorlichtingen en is er in strikte zin dus geen sprake van een doelstelling op het niveau van de individueel doorgelichte school. Er is consensus onder alle experts over deze derde doelstelling.

Concrete doelstellingen van de doorlichting

De verantwoordings- en ontwikkelingsgerichte doelstellingen worden in de respons van de experts vaak verder gespecificeerd tot concrete doelstellingen. Een concrete doelstelling is dan dat de doorlichting ertoe leidt dat de school zich verantwoordt ten aanzien van een bepaald aspect van de school (bv. het pedagogisch-handelen van het lerarenteam, of het personeelsbeleid in de school), of dat de doorlichting ertoe leidt dat de school zich kan ontwikkelen op deze specifieke aspecten. In de eerste onderzoeksrunde werden 68 van deze concrete schoolaspecten door de experts genoemd. Na de fase van 'axiaal' en 'selectief coderen' werd het aantal schoolaspecten gereduceerd tot 31. Deze staan geïnventariseerd in Tabel 1. Deze aspecten zijn onderverdeeld in één aspect met betrekking tot infrastructuur, 23 proces-gerelateerde aspecten en 7 output-gerelateerde aspecten. Sommige aspecten werden door verschillende experts

genoemd, terwijl enkele aspecten slechts éénmaal werden benoemd. De aspecten die het vaakst werden genoemd waren 'het behalen van de eindtermen/nastreven van de ontwikkelingsdoelen' (genoemd door 11 van de 15 experten), 'bewoonbaarheid, veiligheid en hygiëne' (10 experten) en 'interne kwaliteitszorg' (9 experten). De tweede kolom van Tabel 1 geeft een overzicht van het aantal experten dat de verschillende aspecten heeft vermeld in de eerste onderzoeksrunde.

Een 'concrete doelstelling' omschrijven wij hier als een combinatie van een algemene doelstelling van de doorlichting (verantwoording of ontwikkeling) en een specifiek aspect van de school waarop deze functie van toepassing is. Na de eerste onderzoeksrunde identificeerden we 31 potentiële 'concrete doelstellingen' binnen de verantwoordingsgerichte doelstelling en 31 'concrete doelstellingen' binnen de ontwikkelingsgerichte doelstelling. De beleidsinformerende doelstelling van de doorlichting werd niet verder geconcretiseerd. Deze doelstelling is immers van toepassing op het geheel van doorlichtingen en het is dus per definitie een algemene, generieke doelstelling die niet gerelateerd is aan deze verschillende schoolaspecten.

Op basis van de tweede en derde onderzoeksrunde kan een indicatie worden gegeven van de gedragenheid van de 62 concrete doelstellingen. Gezien het beperkt aantal respondenten in de derde onderzoeksrunde (n=13) dienen we voorzichtig om te gaan met de gegevens van kwantitatieve aard. Desondanks geven de gemiddelde uitkomsten in de vier categorieën van experten (scholen, inspectie, begeleiding, beleid) een bijkomende indicatie van de mate waarin deze concrete doelstellingen door het Vlaamse onderwijsveld belangrijk worden geacht. Deze gemiddelde resultaten van de derde onderzoeksrunde zijn opgenomen in Tabel 1 op pagina 50-51.

We bespreken hierna het belang dat door de experten aan elk van deze concrete doelstellingen wordt gehecht. Eerst komen de concrete doelstellingen met betrekking tot infrastructuur aan bod, daarna de proces-gerelateerde doelstellingen en ten slotte de output-gerelateerde doelstellingen.

Concrete doelstellingen met betrekking tot 'infrastructuur'

Een doorlichting moet volgens de experten de school verantwoording laten afleggen voor het voldoen aan decretaal opgelegde bepalingen inzake de infrastructuur van de school. *"De doorlichting moet onderzoeken of de school voldoet aan de eisen inzake hygiëne, netheid, veiligheid, van de toiletten, klaslokalen, de brandveiligheid, veiligheid van de speeltoestellen..."* (vertegenwoordiger ouders). Uit de kwantitatieve data van de derde onderzoeksrunde leiden we af dat – gemiddeld genomen – scholen verantwoording laten afleggen voor de bewoonbaarheid, veiligheid en hygiëne van hun infrastructuur (gedeeld) als de meest belangrijke doelstelling van de doorlichting wordt gezien. Ook de ontwikkeling inzake de bewoonbaarheid, veiligheid en hygiëne krijgt in de derde onderzoeksrunde een hoge score. Uit de interviews blijkt er inderdaad consensus over te bestaan dat het bij eventuele tekorten inzake infrastructuur een belangrijke doelstelling is

Tabel 1 Aantal vermeldingen van schoolaspecten in de eerste onderzoeksrunde, en relatieve belang van de verschillende concrete doelstellingen volgens de verschillende categorieën van experts

	Aantal vermeldingen in eerste onderzoeksrunde	Belang van concrete verantwoordingsgerichte doelstellingen						Belang van concrete ontwikkelingsgerichte doelstellingen						
		GEM		School	Inspectie	Begeleiding	Beleid	GEM		School	Inspectie	Begeleiding	Beleid	
		n=3	n=3	n=3	n=4	n=3	n=3	n=3	n=3	n=3	n=3	n=4	n=3	
Infrastructuur														
Bewoonbaarheid, veiligheid en hygiëne	10	3.83	4.00	4.00	4.00	3.33	4.00	3.42	3.33	3.11	4.00	3.22		
Proces														
Onderwijs														
Pedagogisch-didactisch handelen van het lerarenteam	6	3.58	4.00	3.33	3.00	4.00	4.00	3.47	4.00	2.67	3.42	3.78		
Pedagogisch-didactisch handelen van individuele leraren	2	2.69	3.33	2.00	2.75	2.67	2.78	2.78	3.33	2.00	2.92	2.89		
Evaluatie van leerlingen	4	3.58	3.67	4.00	3.00	3.67	3.63	3.67	3.67	3.78	3.42	3.67		
Leerlingenbegeleiding	4	3.38	3.33	3.33	3.50	3.33	3.45	3.33	3.33	3.67	3.58	3.22		
Onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften	1	3.38	3.67	3.33	3.50	3.00	3.35	3.67	3.67	3.44	3.50	2.78		
Betrokkenheid van de ouders bij de school	4	2.77	3.33	2.33	2.75	2.67	2.63	3.11	2.11	2.11	2.75	2.56		
Leef- en leeromgeving	1	2.79	3.33	2.67	2.50	2.67	2.55	3.11	2.22	2.22	2.75	2.11		
Personeel														
Opleidingsniveau van het schoolteam	1	2.65	3.33	2.00	2.25	3.00	2.33	2.44	1.89	2.75	2.75	2.22		
Professionaliseringsactiviteiten van het schoolteam	5	3.73	3.67	4.00	3.25	4.00	3.63	3.33	4.00	3.50	3.50	3.67		
Personeelsbeleid	2	2.94	3.33	2.67	2.75	3.00	2.75	3.11	2.33	3.00	3.00	2.56		
Taakin-vulling van de directie	2	3.10	3.00	3.00	2.75	3.67	3.08	3.00	2.89	3.08	3.08	3.33		

Schoolbeleid										
Onderwijskundig beleid	6	3.31	3.33	3.00	3.25	3.67	3.11	3.00	3.42	3.44
Interne kwaliteitszorg	9	3.58	3.67	4.00	3.00	3.67	3.44	4.00	3.33	3.33
Gedeeld leiderschap (participatief)	4	2.94	3.67	3.00	2.75	2.33	3.67	2.44	3.00	2.11
Gezamenlijke doelgerichtheid	6	3.33	3.67	3.00	3.67	3.00	3.56	2.78	3.67	3.00
Planmatige en consistente aanpak van schoolbeleid	4	3.33	3.67	3.67	3.00	3.00	3.67	3.44	3.33	3.00
Interne communicatie	1	3.02	3.67	3.00	2.75	2.67	3.67	2.22	3.17	2.33
Externe communicatie	2	2.63	3.33	2.00	2.50	2.67	3.22	1.78	3.00	2.33
Responsief vermogen (inspelen op veranderingen)	2	2.85	3.67	2.67	2.75	2.33	3.33	2.78	2.92	2.44
Schoolteam als professionele leer-gemeenschap	7	3.19	3.67	3.33	2.75	3.00	3.33	3.22	3.00	3.00
Innovierend vermogen (blijvend verbeteren)	3	3.19	3.67	3.00	2.75	3.33	3.44	2.89	3.00	3.11
Reflectief vermogen van de school	7	3.00	3.67	2.33	3.00	3.00	3.33	2.44	3.08	2.78
Perceptie van het schoolteam inzake het schoolbeleid	1	2.50	3.00	2.33	3.00	1.67	2.78	2.22	2.92	1.67
Output										
Leerresultaten										
Behalen/nastreven van eindtermen/ontwikkelingsdoelen	11	3.83	4.00	3.33	4.00	4.00	4.00	3.33	4.00	3.78
Behalen van doelstellingen uit leerplannen	5	3.60	3.00	4.00	3.75	3.67	3.00	4.00	3.75	3.11
Andere output										
Welbevinden van leerlingen	2	3.21	3.67	2.67	3.50	3.00	3.22	3.11	3.25	2.78
Onderwijsvoortgang van leerlingen ('zittenblijven') en aansluiting bij vervolgonderwijs	3	3.15	3.33	2.67	3.25	3.33	3.11	2.89	3.00	3.33
Personeeltevredenheid	1	2.94	3.67	3.00	2.75	2.33	3.11	3.00	2.75	2.00
Tevredenheid van directie	3	2.85	3.67	2.67	2.75	2.33	3.11	2.67	2.75	1.89
Imago van de school	1	2.27	3.00	2.00	1.75	2.33	2.78	1.67	2.50	1.78

van de doorlichting dat de school deze tekorten leert kennen en verbetert, voornamelijk wanneer het de veiligheid van leerlingen betreft. Het verschil tussen het belang van de verantwoordingsgerichte en ontwikkelingsgerichte doelstelling kan worden verklaard doordat aanpassingen aan de bestaande situatie vaak niet op korte termijn gerealiseerd kunnen worden (bv. bouwen nieuwe lokalen, veiligheid van de gebouwen verhogen,...), maar ook omdat experts veronderstellen dat scholen zich zelf al bewust zijn van eventuele infrastructuurproblemen.

Proces-gerelateerde concrete doelstellingen

Er werden in totaal 23 proces-gerelateerde schoolaspecten onderscheiden. Het betreft zeven aspecten die betrekking hebben op het onderwijsproces, vier personeels-gerelateerde aspecten en twaalf schoolbeleids-gerelateerde aspecten. Op elk van deze 23 thema's werden de ontwikkelings- en verantwoordingsgerichte doelstellingen toegepast, waardoor in totaal dus 46 concrete doelstellingen werden afgetoetst.

Enkele experts uit de categorie pedagogische begeleidingsdiensten staan in eerste instantie erg kritisch tegenover deze procesgerichte doelstellingen. Ze uitten zich als voorstander van een outputgerichte benadering van doorlichten, waarbij een doorlichting zich enkel richt op de decretale verplichting om na te gaan of scholen al dan niet de verwachte leerresultaten (de eindtermen en ontwikkelingsdoelen) behalen. Procesaspecten behoren tot de autonomie van de school en aldus deze experts hoeven aan de doorlichting geen doelstellingen inzake deze procesaspecten te worden gesteld. Echter, aangezien er geen objectieve outputmaat beschikbaar is (er zijn geen centrale examens), geven ook deze experts aan dat inspecteurs noodzakelijkerwijze toch naar de processen moeten kijken, maar dan wel expliciet vanuit de bril om te oordelen of deze voldoende garantie bieden om de eindtermen en ontwikkelingsdoelen te behalen. Deze concrete doelstellingen zijn aldus deze experts geen doel op zich, maar een tussenliggend doel om een hoger doel (verantwoording en ontwikkeling van de output) te bereiken.

Concrete doelstellingen met focus op het onderwijsproces

In deze sectie valt op dat er vier doelstellingen erg belangrijk worden geacht: de doorlichting zou ertoe moeten leiden dat de school zich zowel verantwoordt voor, als zich verder ontwikkelt in het aspect 'pedagogisch-didactisch handelen van het lerarenteam'; hetzelfde geldt voor het aspect 'leerlingevaluatie'. Bij de concrete doelstelling 'verantwoording inzake evaluatie van leerlingen' geven twee inspecteurs aan dat ze het belangrijk vinden te controleren hoe scholen met de beschikbare toetsen vanuit de onderwijskoepels omgaan, wat in de kwantitatieve data de maximale score (4.00) vanuit de inspectie voor deze concrete doelstelling verklaart. Ook de concrete doelstellingen (zowel verantwoordings- als ontwikkelingsgericht) inzake 'leerlingenbegeleiding' en 'onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften' worden gemiddeld ge-

nomen relatief belangrijke doelstellingen geacht. Uit zowel de interviews als de kwantitatieve data blijkt dat de concrete doelstelling ‘verantwoording voor het onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften’ sterk gedragen wordt door experts uit de categorie ‘school’ – en in het bijzonder door de vertegenwoordiger van ouders.

Het verschil tussen de twee zeer belangrijke doelstellingen inzake ‘pedagogisch-didactisch handelen van het lerarenteam’ en de twee relatief minder belangrijke doelstellingen inzake ‘pedagogisch-didactisch handelen van individuele leraren’ is opmerkelijk. Voornamelijk inzake de verantwoording van beide aspecten is het verschil erg groot. Men vindt, gemiddeld genomen, dat de doorlichting minder impact moet hebben op individuele leraren, en eerder op het schoolteam. Dit is vooral de opinie van experts uit de categorieën pedagogische begeleiding en beleidsmakers, maar ook van de vertegenwoordigers van leraren en van ouders. Deze experts stellen dat het uitvoeren van personeelsbeoordeling tot de kerntaken van de schooldirecteur behoort: mits een goed personeelsbeleid heeft men voor de evaluatie van leraren geen doorlichting nodig. Meer nog, volgens deze experts zou het een bedreiging zijn voor het welslagen van de schoolinterne evaluatie indien de inspecteurs wél uitspraken zou doen over het functioneren van individuele leraren. Bovendien wordt gesteld dat de indruk van een inspecteur over het functioneren van een leraar te gefragmenteerd is om een betrouwbare beoordeling te maken: *“ik vraag mij af of een doorlichting of inspecteur echt naar een individuele leerkracht moet gaan kijken: in hoeverre kan die op een uurtje een zicht krijgen op een leerkracht? Die misschien al stress heeft omdat hij bekeken wordt of bevraagd bij manier van spreken? Die inspecteur gaat nooit heel dat plaatje ineens kunnen zien, denk ik”* (vertegenwoordiger ouders). Daartegenover staan drie experts (beide directies en de expert uit een schoolbestuur) die menen dat de inspectie wel een erg belangrijke doelstelling te vervullen moet hebben inzake de verantwoording voor, en ontwikkeling van de prestaties van individuele leraren. Vanuit de ontwikkelingsgerichte doelstelling van doorlichtingen argumenteren deze experts dat leraren individuele feedback moeten krijgen over hun prestatie als leraar omdat de doorlichting op deze manier een grotere impact heeft. Daarnaast oppert men dat leraren al zo weinig de mogelijkheid krijgen om vanuit externen met onderwijsexpertise feedback te krijgen over hun functioneren, dat deze kans niet onbenut mag blijven. Binnen de verantwoordingsgerichte optiek wordt gesteld dat de inspecteurs over de mogelijkheid moeten beschikken om de individuele prestaties van leraren die flagrant onder de maat presteren aan te kaarten. De bevroegde experts van de inspectie nemen in dit debat een tussenliggende positie in. Bij deze categorie bestaat de overtuiging dat de evaluatie van leraren gebaat zou zijn bij de inbreng van externe expertise, maar men stelt zelf in vraag of de inspectie daarvoor de meest geschikte manier is: *“een directeur van een secundaire school die zelf nooit economie gedaan heeft, die gaat in de klas economie vijfde/zesde jaar zitten en kan een uitspraak doen als ervaringsdeskundige in het onderwijs hoe het klasmanagement van die leraar, hoe hij omgaat met leerlingen of dat constructief is*

of hij inderdaad meewerkt in de gedachtegang van de school, maar of hij inhoudelijk juiste dingen vertelt, kan die directeur eigenlijk niet aansturen. (...) Of de inspectie dat nu moet doen of een ander orgaan, ... de manier waarop wij onze opdracht gekregen hebben en nu in mekaar zitten kan het duidelijk niet... Maar ik denk dat het goed zou zijn inderdaad dat daar, die leemte wordt opgevuld..." (inspecteur A).

Uit Tabel 1 valt ook af te leiden dat experts uit de categorie 'inspectie' gemiddeld een sterk minder belang toekennen aan de verantwoordingsgerichte en ontwikkelingsgerichte concrete doelstellingen inzake het pedagogisch-didactisch handelen van zowel het lerarenteam als van individuele leraren. Vooral inzake de verantwoordingsgerichte doelstellingen zijn de verschillen erg groot, wat verklaard kan worden door de overtuiging dat de school als geheel moet worden geëvalueerd: inspecteurs zijn er, meer nog dan experts uit de drie andere categorieën, sterk van overtuigd dat de inspectie geen uitspraken over de pedagogisch-didactische kwaliteit van scholen moet nastreven. *"Een school bestaat uit leraren, een school wordt gemaakt door leraren. Het is absoluut een zorg, denk ik, dat wij [inspecteurs] leraren voldoende het gevoel moeten kunnen geven dat we hen niet als persoon beoordelen, dat wij ook geen rapport maken over 'je bent als persoon goed bezig of niet'."* (inspecteur C).

Verder worden ook de verantwoordingsgerichte, maar vooral de ontwikkelingsgerichte doelstellingen inzake 'betrokkenheid van de ouders bij de school' en 'leer- en leefomgeving' minder belangrijk geacht. Voornamelijk inzake de ouderbetrokkenheid divergeren de opinies van verschillende experts erg sterk: volgens de experts uit scholen (en niet verwonderlijk, bij uitstek volgens de vertegenwoordiger van ouders) moet dit aspect belangrijke doelstellingen opleveren voor de doorlichting, terwijl inspecteurs hiervan minder zijn overtuigd.

Concrete doelstellingen met focus op het personeel

Klassiek wordt tijdens doorlichtingen veel aandacht besteed aan de professionalisering van het schoolteam, en die praktijk is volgens elk van de experts terecht: *"van een doorlichting zou je toch mogen verwachten dat ten aanzien van de leerkracht zijn professionaliteit zou moeten worden versterkt"* (beleidsmaker A). De kwantitatieve data geven aan dat inspecteurs deze doelstellingen nog belangrijker vinden dan andere experts. De relatief laagste score inzake dit schoolaspect wordt opgetekend bij de scholen. Deze relativering kan het gevolg zijn van de inschatting in scholen dat de verwezenlijking van deze doelstelling erg afhankelijk is van de houding van het schoolbeleid: *"In een ideale wereld volgt een evaluatiegesprek, neemt die directeur dat [doorlichtingsverslag] mee, zegt die van, op die en die vlakken scoor jij echt sterk, dat zijn misschien verbetermogelijkheden. Laat ons eens kijken, ik pak mijn nascholingsboek erbij; wat zijn hier nascholingstrajecten waar we u zouden kunnen inzetten op die en die vlakken"* (directeur B).

Verder hecht men ook enig belang aan de concrete doelstellingen 'verantwoording voor, en ontwikkeling van de taakinfilling van de schooldirectie', en 'verantwoording voor het personeelsbeleid' als doelstellingen van een doorlichting. De ontwikkelingsgerichte doelstelling inzake het personeelsbeleid wordt

minder belangrijk geacht: *“Opmerkingen met betrekking tot leiderschap en personeelsbeleid hebben minder effect omdat het meestal gaat om vastbenoemde personeelsleden”* (pedagogisch begeleider C). Ook andere doelstellingen uit de eerste onderzoeksronde (‘verantwoording voor en ontwikkeling van het opleidingsniveau van het schoolteam’) worden minder sterk gedragen door de verschillende experten.

Concrete doelstellingen met focus op het schoolbeleid.

Al de schoolaspecten in de concrete doelstellingen besproken in deze sectie zijn gerelateerd aan het ‘beleidsvoerend vermogen van de school’. Of het een doelstelling van de doorlichting zou moeten zijn om scholen verantwoording te laten afleggen voor hun beleidsvoerend vermogen, en of ook verwacht mag worden dat de doorlichting een bijdrage levert aan de ontwikkeling van het beleidsvoerend vermogen, is een thema waarop geen consensus werd bereikt. Twee experten uit de groep ‘pedagogische begeleidingsdiensten’ geven in de eerste en tweede onderzoeksronde aan dat zij menen dat dit eigenlijk geen doelstellingen mogen zijn van een doorlichting. Zij baseren zich enerzijds op de autonomie van scholen om hun beleid zelf in te vullen, en op de volgens hen beperkte consensus over de conceptualisering van de term ‘beleidsvoerend vermogen’. Daarnaast bestaat aldus deze experten het gevaar dat het beleidsvoerend vermogen van scholen als gevolg van een externe beoordeling ‘gekwantificeerd’ wordt, wat onvermijdelijk een verarming en over-vereenvoudiging van dit complexe begrip inhoudt. Tegenover bovenstaande argumenten staat de opinie van de andere experten dat het beleidsvoerend vermogen een zodanig essentiële component van de kwaliteit van de school uitmaakt, dat deze bij een doorlichting niet over het hoofd mogen gezien worden. Uit de derde onderzoeksronde blijkt overigens dat deze pedagogische begeleiders ondanks hun eerdere reserves, toch enig belang hechten aan de doelstellingen inzake verantwoording en ontwikkeling van de beleidsgerelateerde schoolaspecten.

De belangrijkste doelstellingen inzake het schoolbeleid hebben te maken de verantwoording voor en de ontwikkeling van de interne kwaliteitszorg van de school. De decretale bepaling dat de doorlichting dient na te gaan of de school haar eigen kwaliteit bewaakt, heeft dus een breed draagvlak: *“Omdat ik er echt in geloof dat als een school in staat is om dat proces van interne kwaliteitszorg vorm te geven, dat dat eigenlijk het belangrijkste is voor een school”* (pedagogisch begeleider B). Andere algemeen gedragen concrete doelstellingen zijn de verantwoording voor en de ontwikkeling van het onderwijskundig beleid, de gezamenlijke doelgerichtheid, de planmatige en consistente aanpak van schoolbeleid, het schoolteam als professionele leer-gemeenschap en het innoverend vermogen van de school. Dat de doorlichting een doelstelling heeft inzake verantwoording en ontwikkeling van de interne communicatie wordt ook door de meeste categorieën van experten bevestigd, maar dat geldt niet voor de externe communicatie van de school. Voornamelijk bij de concrete doelstelling ‘ontwikkeling van de externe communicatie’ valt op dat experten uit de inspectie dit een minder

belangrijke doelstelling vinden dan experten uit de school of uit de pedagogische begeleiding. Verder vinden we dat er nog zes andere relatief belangrijke beleidsgerelateerde concrete doelstellingen zijn: de verantwoording en ontwikkeling inzake het reflectief vermogen, het gedeeld leiderschap en het responsief vermogen. Meestal liggen erg specifieke redenen ten grondslag aan de net iets minder hoge scores (in Tabel 1) voor bovengenoemde concrete doelstellingen. Zo haalt bijvoorbeeld pedagogisch begeleider A het argument aan dat een directie er in sommige situaties best aan doet om (tijdelijk) op een erg sturende manier op te treden, wat haaks staat op de concrete doelstelling ‘verantwoording voor en ontwikkeling van gedeeld leiderschap’. Algemeen vindt men het geen doelstelling voor doorlichtingen om scholen verantwoording te laten afleggen voor de perceptie van het schoolteam inzake het schoolbeleid. Hetzelfde geldt voor de doelstelling om een bijdrage te leveren tot schoolontwikkeling inzake dit aspect.

Outputgerelateerde concrete doelstellingen

Er werden zeven schoolaspecten, en dus veertien concrete doelstellingen onderscheiden inzake outputfactoren. We maken in de bespreking hieronder onderscheid tussen concrete doelstellingen inzake leerresultaten en concrete doelstellingen inzake andere outputmaten.

Concrete doelstellingen inzake leerresultaten

Er bestaat een sterke consensus dat een doorlichting zowel de verantwoording voor, als de ontwikkeling van de leerresultaten van leerlingen tot doel moet stellen. Voornamelijk de verantwoording van de behaalde leerresultaten blijkt – naast de boven besproken verantwoording van de infrastructuur – de belangrijkste doelstelling van doorlichtingen te zijn. *“De functie van een doorlichting is het bewaken van de kwaliteit in termen van controle op de leerlingenresultaten van scholen en de naleving van wettelijke bepalingen”* (pedagogisch begeleider A).

Als gevolg van de resultaten van de eerste onderzoeksrunde werden de concrete doelstellingen inzake leerresultaten uitgesplitst over twee aspecten, namelijk het ‘behalen/nastreven van de eindtermen en ontwikkelingsdoelen’ enerzijds en het ‘behalen van de doelstellingen uit de leerplannen’ anderzijds. Dit heeft te maken met de Vlaamse onderwijscontext, waarin de overheid eindtermen en ontwikkelingsdoelen als verplichte minimumdoelen vooropzet. Gebruik makend van de pedagogische vrijheid worden deze minimumdoelen verruimd in de leerplannen die door de scholen worden gehanteerd. Onze data geven aan dat de concrete doelstellingen gerelateerd aan het behalen van de eindtermen net iets belangrijker worden geacht dan de doelstellingen inzake het behalen van de doelen uit de leerplannen. Dit heeft niet alleen te maken met de meer democratische gedragenheid van de eindtermen en ontwikkelingsdoelen, maar ook met de bezorgdheid dat alle scholen op dezelfde lat moeten worden getaxeerd. Toch zijn er ook verschillende argumenten die het sterke belang van de doelstellingen inzake leerplannen ondersteunen, zoals onder meer blijkt uit

volgens citaat: *“Omdat uiteindelijk, ja, (...) ook die ouders kiezen die school (...) omwille van een leerplan en dat pedagogisch project, dus in die zin denk ik wel dat je als overheid en als Inspectie een taak hebt om te zien of die leerplandoelen gehaald worden”* (beleidsmaker B). Opvallend in deze discussie is ook dat er enkel binnen de categorie ‘inspectie’ een relatief grote consensus bestaat (pro ‘verantwoording en ontwikkeling van behalen van de eindtermen), terwijl in elk van de andere categorieën van beide standpunten voorstanders te vinden zijn. Tegelijkertijd wordt echter door verschillende experts ook aangegeven dat het verschil tussen beide outputmaten niet erg groot is: *“Ik vind dat echt een discussie over het geslacht der engelen. Ik begrijp die discussie soms niet goed”* (beleidsmaker A).

Andere outputgerelateerde concrete doelstellingen

De belangrijkste vier concrete doelstellingen van de doorlichting inzake de andere outputaspecten, zijn ‘de verantwoording voor en de ontwikkeling inzake het welbevinden van leerlingen’, en ‘inzake de onderwijsvoortgang van leerlingen (beperken van zittenblijven en aansluiting bij vervolgonderwijs/arbeidsmarkt)’. De kwantitatieve data geven bijkomend aan dat de concrete doelstellingen inzake ‘verantwoording voor en ontwikkeling van personeeltevredenheid’ en ‘tevredenheid van de directie’ net iets minder belangrijk zijn, terwijl ‘verantwoording voor en ontwikkeling van het imago van de school’ geen belangrijke concrete doelstellingen zijn.

Conclusie en Discussie

Vooralsnog is er echter weinig geweten inzake wat de doelstellingen zijn waaraan doorlichtingen zouden moeten voldoen. Hierin schuilt dan ook meteen de waarde van deze studie. Op een exploratieve manier heeft deze Delphi-studie geresulteerd in een omvattend overzicht van doelstellingen waaraan doorlichtingen in de Vlaamse onderwijscontext zouden moeten voldoen. We vertrokken hierbij van het uitgangspunt dat deze doelstellingen bepaald worden door de gedeelde verwachtingen van verschillende belanghebbenden in het onderwijsveld (Faubert, 2009; Harrington & Harrington, 1994).

We stellen vast dat een doorlichting globaal aan drie doelstellingen moet voldoen, conform met de internationale literatuur: een verantwoordingsgerichte doelstelling, een ontwikkelingsgerichte doelstelling, en een beleidsinformerende doelstelling. Toch brengen onze resultaten enige nuance: de ontwikkelingsgerichte doelstelling houdt in dat de school over de eigen kwaliteit reflecteert en een aangescherpt inzicht verkrijgt in de kwaliteit van haar handelen (een “conceptuele” invulling). Over een “instrumentele” invulling van de ontwikkelingsgerichte doelstelling – waarbij de doorlichting expliciet tot doel zou krijgen om verbeterinitiatieven in de school teweeg te brengen – werd geen consensus bereikt, onder meer omdat deze bredere invulling zou impliceren dat

de inspecteurs gericht verbeteringsadvies zou moeten geven. Dat laatste wordt door vele experts als onwenselijk wordt beschouwd.

De verantwoordingsgerichte en ontwikkelingsgerichte doelstelling worden verder geconcretiseerd aan de hand van verschillende schoolaspecten waarop deze doelstellingen van toepassing zijn. Hoewel het beperkt aantal respondenten ons noopt om voorzichtig met de gegevens om te gaan, is het toch veilig om te stellen dat de twee belangrijkste concrete doelstellingen de volgende zijn: 1) de school verantwoording laten afleggen voor de woonbaarheid, veiligheid en hygiëne van de schoolinfrastructuur; en 2) de school verantwoording laten afleggen voor het bereiken van de eindtermen en de ontwikkelingsdoelen. Deze eindtermen en ontwikkelingsdoelen worden door de Vlaamse Regering bepaald. Andere belangrijke concrete doelstellingen zijn dat de doorlichting een bijdrage vormt bij de schoolontwikkeling inzake beide voornoemde aspecten (infrastructuur en behalen van de eindtermen en ontwikkelingsdoelen), en dat de doorlichting leidt tot een verantwoording voor, en ontwikkeling van onder meer het pedagogisch-didactisch handelen van het lerarenteam, de evaluatie van leerlingen, de professionaliseringsactiviteiten van het schoolteam, en de interne kwaliteitszorg.

Niet elke doelstelling wordt even belangrijk geacht, en niet over elke doelstelling kon overeenstemming worden bereikt. Wegens het exploratieve karakter van deze studie lag het niet in de intentie om een volledig afgewerkte en gedragen volledig gedragen opsomming van doelstellingen te voorzien. Eerder was het de bedoeling om het veld te verkennen en om verschillende mogelijke doelstellingen te identificeren en hun belang te wegen. Enkele opvallende verschillen verdienen hierbij evenwel enige aandacht. Zo blijkt dat er door de experts uit de categorie 'pedagogische begeleiders' vaker standpunten worden ingenomen die afwijken van de standpunten van andere experts. Het betreft de bovengenoemde invulling van de ontwikkelingsgerichte functie van doorlichtingen, de status van procesgerelateerde concrete doelstellingen (als doel op zich, of als tussenliggend doel), en de vraag of de doorlichting zich expliciet dient uit te spreken over het beleidsvoerend vermogen van de school. Het is wellicht niet toevallig dat elk van deze zaken sterk gerelateerd is aan de scheiding tussen de rollen van inspecteurs enerzijds en pedagogische begeleiders anderzijds, die door laatstgenoemden sterker wordt bewaakt, en aan de interpretatie van het grondwettelijke principe van Vrijheid van Onderwijs (dat door deze experts breder lijkt te worden ingevuld). Verder valt ook op dat vooral de experts die dichter bij de dagelijkse lespraktijk staan, pleiten voor een meer adviserende en begeleidende functie van doorlichtingen. Ten slotte dient vermeld dat de experts gerelateerd aan het schoolmanagement (directies en schoolbestuur) afwijken inzake hun opinie van de rol die doorlichtingen zouden moeten hebben bij de evaluatie van leraren: mogelijk vinden zij in het huidige systeem voor personeelsevaluatie niet voldoende handvaten om een goed personeelsbeleid te ondersteunen. In gevallen waar geen consensus werd bereikt, scheidt deze studie klaarheid in de argumenten die door verschillende

experten worden gehanteerd. Hoewel ingebed in de Vlaamse onderwijscontext, zijn de argumenten die in deze discussies worden genoemd ook van tel in vele andere onderwijssystemen.

De resultaten van deze studie sluiten dicht aan bij het huidige beleid en de huidige praktijk inzake doorlichten in Vlaanderen. Doorlichtingen leggen inderdaad een sterke nadruk op de controle inzake de naleving van voorschriften wat betreft woonbaarheid, veiligheid en hygiëne van schoolinfrastructuur, en ook de controle van de interne kwaliteitszorg van scholen wordt expliciet door het Decreet betreffende de kwaliteit van onderwijs (2009) genoemd. Daarnaast sluiten verschillende thema's erg dicht aan bij het door de Inspectie gehanteerde CIPO-kader en worden het professionaliseringsbeleid en de evaluatiepraktijk binnen scholen regelmatig door inspecteurs in de doorlichtingsfocus geplaatst. Dit zou kunnen betekenen dat het huidige beleid en praktijk nauw aansluiten bij de verwachtingen die verschillende experts in deze studie expliciteren ten aanzien van de wenselijke doelstellingen van doorlichtingen. Het is evenwel ook mogelijk dat de verwachtingen die experts stellen ten aanzien van de doorlichtingen (mede) impliciet gekaderd worden vanuit het gehanteerde beleid en de uitvoering van doorlichtingen in de praktijk. Zeker voor inspecteurs (die werken binnen deze context) en beleidsmakers (die mee verantwoordelijk zijn voor het opstellen van de huidige spelregels) is zulks niet ondenkbaar, maar ook voor andere experts valt een soortgelijke beïnvloeding vanuit de actuele situatie op de geëxpliciteerde verwachtingen geenszins uit te sluiten.

Voor het realiseren van de doelstellingen van de doorlichting, moet sowieso verder onderzoek gedaan worden naar of - en onder welke condities - de verantwoordingsgerichte doelstelling en ontwikkelingsgerichte doelstelling van doorlichtingen kunnen samengaan. Hoewel uit deze Delphi-studie blijkt dat de bevraagde experts weinig problemen zien inzake de verzoenbaarheid van de verantwoordingsgerichte en ontwikkelingsgerichte doelstelling van doorlichtingen, lijkt verder onderzoek rond dit samengaan van beide functies toch aangewezen. Zoals uitgewerkt in het conceptueel kader, wordt het samengaan van beide doelstellingen vaak geproblematiseerd, onder meer omdat scholen zich nooit helemaal zullen openstellen voor een externe evaluator, wanneer deze evaluator over de macht beschikt om high-stakes beslissingen te nemen met mogelijk verreikende gevolgen voor onder meer het imago, de leerlingeninstroom en de financiering van de school. In de woorden van Swaffield en Macbeath (2005, p. 242) *“External inspection and honest disclosure by schools are unlikely bedfellows”*. Dit onderzoek kan onder meer uitzoeken hoe een structurele en gerichte samenwerking van inspecteurs en pedagogische begeleiders zou kunnen worden opgezet waarbij de verantwoordingsgerichte en ontwikkelingsgerichte doelstellingen maximaal worden bereikt, zonder dat één van beide partners haar eigenheid verliest. Een belangrijk thema daarbij is ongetwijfeld de invulling van de grondwettelijke ‘Vrijheid van onderwijs’ en de hieruit volgende autonomie van scholen. Uit deze studie blijkt dat deze invulling vaak

bepalend is voor hoe men de rol en de doelstellingen van de doorlichtingen definieert.

Het belang van deze studie situeert zich zowel op het academische als op het beleidsmatige vlak. Allereerst werd door de gerichte inzet van de Delphi-techniek niet alleen een bijdrage geleverd tot het identificeren van doelstellingen, maar werden ook argumenten uitgeklaard van verschillende experts om de keuze van doelstellingen te onderbouwen. De doelstellingen waarin deze studie resulteert, vormen een concrete basis voor operationalisering bij toekomstig beschrijvend en verklarend onderzoek naar de effectiviteit van doorlichtingen. Op beleidsmatig vlak willen we benadrukken dat de resultaten een richtsnoer geven aan Inspectie en beleidsmakers om de doelstellingen van doorlichtingen verder te expliciteren en communiceren. Het onderzoek kan ook een bijdrage betekenen aan de soliditeit van de voorbereiding van scholen en pedagogische begeleiders op een doorlichting.

Gegeven het exploratieve karakter van deze studie bestaat de mogelijkheid om deze onderzoeksresultaten breder te valideren en verder te verfijnen, des te meer aangezien verwachtingen aan evolutie onderhevig zijn, gekoppeld aan nieuwe ontwikkelingen binnen en buiten het onderwijs. Daarnaast dient te worden opgemerkt dat de onderzoeksresultaten in de Vlaamse onderwijscontext zijn gesitueerd. Bij het inzetten van deze resultaten in een andere context moet op een kritische wijze met deze doelstellingen worden omgegaan. Ons inziens dient de fundamentele vraag naar de doelstellingen van doorlichtingen in elke nieuwe context opnieuw ten gronde te worden gesteld, waarbij deze Delphi-studie zowel methodologische als inhoudelijke inspiratie kan bieden.

Abstract

Several studies have described the effects of school inspections during the last two decades. It has not yet been examined, however, which expectations stakeholders have with regard to the effects of inspection, and thus which purposes inspections should pursue. These 'desirable purposes' of school inspections should be defined by the shared expectations of various stakeholders in the field of education. The present study aims to make an inventory of different purposes that inspections should pursue, supported by these different stakeholders. Such an inventory would serve as a frame of reference to evaluate the effects of an inspection. The Delphi method was selected as the most suitable research method because of its explorative nature within a well-delineated area in which only limited evidence exists. The Delphi method allows the exploration and confrontation of the points of view of different experts through different research phases. General purposes with regard to school inspections are the accountability-oriented purpose, the development-oriented purpose, and the policy-informing purpose. The present study includes a further operationalisation of these general purposes to 'specific purposes', and it provides an evaluation of the relative importance of each of these specific

purposes. A consensus between different stakeholders could not be reached for each of these purposes. Non-consensus is explained predominantly by different interpretations of the constitutional principle of 'freedom of education', and by different views on the distinction between the roles of inspectors and school counsellors. This study identifies and elucidates the different arguments used by various experts in those cases where disagreement remains.

Referenties

- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228.
- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21, 33-46.
- Chong, H., Adnan, H., & Zin, R. M. (2012). A feasible means of methodological advance from Delphi methods: a case study. *International Journal of Academic Research*, 4(2), 247-253.
- Custer, R. L., Scarcella, J. A., & Stewart, B. R. (1999). The Modified Delphi Technique--A Rotational Modification. *Journal of Vocational and Technical Education*, 15(2), 50-58.
- Dalkey, N., & Helmer, O. (1963). An experimental application of the Delphi method to the use of experts. *Management Science*, 9(3), 458-467.
- Day, J., & Bobeva, M. (2005). A Generic Toolkit for the Successful Management of Delphi Studies. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 3(2), 103-116.
- De Volder, I. (2012). *Externe schoolevaluaties in Europa. Een vergelijkend onderzoek [External school evaluations in Europe. A comparative study]*. Antwerpen, België: Garant.
- Earley, P. (1998). *School Improvement after Inspection? School and LEA Responses*. London: Paul Chapman Publishing.
- Ehren, M. C. M., Altrichter, H., McNamara, G., & O'Hara, J. (2013). Impact of school inspections on improvement of schools—describing assumptions on causal mechanisms in six European countries. *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, 25, 3-43.
- Ehren, M. C. M., & Honingh, M. E. (2011). Risk-based school inspections in the Netherlands: A critical reflection on intended effects and causal mechanisms. *Studies in Educational Evaluation*, 37(4), 239-248.
- Faubert, V. (2009). *School evaluation: current practices in OECD countries OECD Working Papers*. Paris: OECD.
- Ferguson, N., Earley, P., Ouston, J., & Fidler, P. (1999). New heads, OFSTED inspections and the prospects for school improvement. *Educational Research*, 41, 241-249.
- Gibbs, G. R. (2002). *Qualitative data analysis. Explorations with NVivo*. Berkshire, UK: Open University Press.
- Harrington, H. J., & Harrington, J. S. (1994). *Total improvement management: The next generation inperformance improvement*. New York: McGraw-Hill.
- Hopkins, D., Harris, A., Watling, R., & Beresford, J. (1999). From inspection to school improvement? Evaluating the accelerated inspection programme in Waltham Forest. *British Educational Research Association Journal*, 25, 679-690.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2008). *Educational administration. Theory, research and practice (eighth edition)*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Hsu, C., & Sandford, B. A. (2007). The Delphi Technique: Making Sense Of Consensus. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 12(10).

- Janssens, F. J. G., & Van Amelsvoort, G. H. W. C. H. (2008). School self-evaluations and school inspections in Europe: An exploratory study. *Studies in Educational Evaluation*, 34, 15-23.
- Linstone, H. A., & Turoff, M. (1975). *The Delphi Method. Techniques and applications*. London, Amsterdam, Ontario, Sydney, Tokyo: Addison-Wesley Publishing Company.
- Lonsdale, P., & Parsons, C. (1998). Inspection and the school improvement hoax. In P. Earley (Ed.), *School Improvement After Inspection? School and LEA Responses* (pp. 110-125). London: Paul Chapman Publishing.
- Macbeath, J. (2006). *School Inspection and Self-Evaluation. Working with the new Relationship*. New York/London: Routledge.
- MacKinnon, N. (2010). Inspection at the end of time. Systems thinking and formative engagement as a new basis for school evaluation and enhancement (pp. 118). Buckingham: Vanguard Consulting.
- MacKinnon, N. (2011). The urgent need for new approaches in school evaluation to enable Scotland's Curriculum for Excellence. *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, 23, 89-106.
- Matthews, P., & Sammons, P. (2004). Improvement through inspection. An evaluation of the impact of Ofsted's work. London: Ofsted.
- Matthews, P., & Smith, G. (1995). OfSTED: inspecting schools and improvement through inspection. *Cambridge Journal of Education*, 25, 23-34.
- McCrone, T., Rudd, P., Blenkinsop, S., Wade, P., Rudd, S., & Yeshanew, T. (2007). Evaluation of the Impact of Section 5 Inspections. Slough: National Foundation for Educational Research.
- McNamara, G., & O'Hara, J. (2008). The Importance of the Concept of Self-Evaluation in the Changing Landscape of Education Policy. *Studies in Educational Evaluation*, 34(3), 173-179.
- Ng, P. T. (2011). The evolution and nature of school accountability in the Singapore education system. *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, 22, 275-292.
- OECD. (2013). Synergies for better learning. An international perspective on evaluation and assessment *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education*. Paris: OECD.
- O'Hara, J., McNamara, G., Boyle, R., & Sullivan, C. (2007). Contexts and Constraints: An Analysis of the Evolution of Evaluation in Ireland with Particular Reference to the Education System. *Journal of MultiDisciplinary Evaluation*, 4(7), 75-83.
- Okoli, C., & Pawlowski, S. D. (2004). The Delphi method as a research tool: an example, design considerations and applications. *Information & Management*, 42(1), 15-29. doi: 10.1016/j.im.2003.11.002
- Ouston, J., & Davies, J. (1998). OFSTED and afterwards? Schools' responses to inspection. In P. Earley (Ed.), *School improvement after inspection? School and LEA responses* (pp. 13-24). London: Paul Chapman Publishing.
- Ozga, J. (2009). Governing education through data in England: from regulation to self-evaluation. *Journal of Education Policy*, 24(2), 149-162.
- Penzer, G. (2011). School inspections: What happens next? Reading, UK: CfBT Education Trust.
- Perryman, J. (2009). Inspection and the fabrication of professional and performative processes. *Journal of Education Policy*, 24, 611-631.
- Perryman, J. (2010). Improvement after inspection. *Improving Schools*, 13, 182-196.
- Rossi, P. H., Lipsey, M. W., & Freeman, H. E. (2004). *Evaluation: A systematic approach*. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Scheerens, J. (2011). Perspectives on educational quality. In J. Scheerens, H. Luyten & J. van Ravens (Eds.), *Perspectives on educational quality. Illustrative outcomes on primary and secondary schooling in the Netherlands* (pp. 3-34). Dordrecht, Nederland: Springer.
- Scheerens, J., Glas, C., & Thomas, S. (2003). *Educational evaluation, assessment, and monitoring. A systemic approach*. Lisse, Nederland: Swets & Zeitlinger.

- Schmidt, R. C. (1997). Managing Delphi Surveys Using Nonparametric Statistical Techniques. *Decision Sciences*, 28(3), 763-774.
- Shaw, I., Newton, D. P., Aitkin, M., & Darnell, R. (2003). Do Ofsted inspections of secondary schools make a difference to GCSE results? *British Educational Research Journal*, 29, 63-75.
- Shewbridge, C., Hulshof, M., Nusche, D., & Stoll, L. (2011). School evaluation in the Flemish community of Belgium. In OECD (Ed.), *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education*. Paris: OECD Publishing.
- Suspitsyna, T. (2010). Accountability in American education as a rhetoric and a technology of governmentality. *Journal of Education Policy*, 25(5), 567-586.
- Swaffield, S., & Macbeath, J. (2005). School self-evaluation and the role of a critical friend. *Cambridge Journal of Education*, 35(2), 239-252.
- van Amelsvoort, G. H. W. C. H., Bos, K. T., Janssens, F. J. G., Klaver, L., Lelyveld, J., & Pol, M. (2006). Proportional supervision and school improvement from an international perspective. Utrecht, Nederland: Inspectie van het Onderwijs.
- Van Bruggen, J. C. (2010). Inspectorates of Education in Europe; some Comparative Remarks about their Tasks and Work. Brussels: SICI.
- Van de Ven, A. L., & Delbecq, A. H. (1974). The effectiveness of nominal, Delphi, and interacting group decision making processes. *Academy of Management Journal*, 17(4), 605-621.
- Vanhoof, J., & Van Petegem, P. (2007). Matching internal and external evaluation in an era of accountability and school development: lessons from a Flemish perspective. *Studies in Educational Evaluation*, 33, 101-119.
- Visscher, A. J. (2002). A framework for studying school performance feedback systems. In A. J. Visscher & R. Coe (Eds.), *School improvement through performance feedback* (41-72). Lisse, Nederland: Swets & Zeitlinger.
- Waterman, C. (2013). Does the Icarus legend have a lesson for HMCI? *Education Journal*(156), 4.
- Woods, P., & Jeffrey, B. (1998). Choosing positions: living the contradictions of OFSTED. *British Journal of Sociology of Education*, 19, 547-570.