

Feedback over schoolprestatie-indicatoren als strategisch instrument voor schoolontwikkeling? Lessen uit twee Vlaamse cases

P. Van Petegem en J. Vanhoof

Samenvatting

Feedback over schoolprestatie-indicatoren wordt in de onderwijsliteratuur gezien als een strategisch instrument voor schoolontwikkeling. Daar is een aantal terechte gronden voor. In dit artikel worden de resultaten gepresenteerd van een verkennend onderzoek naar het gebruik van schoolprestatie-indicatoren door Vlaamse scholen. In het voorjaar van 2002 werden daartoe vijf Vlaamse schoolleiders aan de hand van semi-structureerde interviews bevestigd over de manier waarop ze gebruikmaakten van de feedback - de zogenaamde schoolrapporten - die ze ontvingen naar aanleiding van internationaal vergelijkend onderzoek waaraan ze deelnamen (TIMSS-R en PISA). Het artikel geeft een korte toelichting op de constructie en de inhoud van beide schoolrapporten.

De bevindingen geven aan dat schoolleiders het belang van vergelijkende feedback omtrent verscheidene aspecten van het functioneren van hun school onderschrijven. Tegelijkertijd stellen we echter vast dat het gebruik van de prestatie-indicatoren beperkt is. Als belangrijkste verklaringen hiervoor verwijzen we naar het gebrek aan achtergrondkennis bij schoolleiders om tot een correcte interpretatie van de feedback te komen, het gebrek aan vaardigheden om met de gegevens aan de slag te gaan, en de eerder als beperkt gepercipieerde bruikbaarheid van de teruggekoppelde gegevens. Het artikel eindigt met het formuleren van een aantal hypothesen die beschouwd kunnen worden als te toetsen kwaliteitscriteria voor het terugkoppelen van schoolprestatie-indicatoren.

voor de inhoud van het onderwijs binnen de school als voor de organisatie van de school. Het concept *schoolontwikkeling* benadert deze veranderingen in het onderwijs niet langer als een eenmalig proces, maar als een voortdurend, aanhoudend ontwikkelingsproces waarin een school zich responsief moeten opstellen ten aanzien van impulsen van binnenuit en vanuit de omgeving (Güthe, 1997; Lagerweij & Voogt, 1997; Van Petegem & Vanhoof, 2004). De term *ontwikkeling* moet hier opgevat worden als een zoektocht naar een meer effectieve en efficiënte vorm van schoolorganisatie. Scholen kunnen die zoektocht steeds meer autonoom vormgeven (Vanderpoorten, 2003). Ondertussen en als gevolg daarvan wordt er verwacht dat ze investeren in interne kwaliteitsbewaking. De rol van schoolprestatie-indicatoren wordt daarbij vanuit verschillende hoeken gestimuleerd (zie par. 1.1). Daar staat echter tegenover dat er ook indicaties zijn voor een kritische houding tegenover de beloftes van het gebruik van diezelfde schoolprestatie-indicatoren (zie par. 1.2).

1.1 Het pleidooi voor schoolprestatie-indicatoren

Meer en meer treft men in de onderwijsliteratuur betogen aan waarin een beter gebruik van onderwijsindicatoren bepleit wordt. Daarbij wordt vaak verwezen naar de mogelijkheden die het beschikbaar maken van indicatoren voor individuele scholen zou kunnen bieden bij het analyseren en verbeteren van hun onderwijskwaliteit (DFEE, 1997; Emin, 1995; SOEID, 1996). Feedback over schoolprestatie-indicatoren wordt gezien als een strategisch instrument voor schoolontwikkeling (Macbeath & McGlynn, 2002; Visscher & Coe, 2002); het zou schoolverbeteringsactiviteiten, gericht op bepaalde onderwijsinhoudelijke of organisatorische onderwerpen, op gang brengen (Doolaard & Karstanje, 2001).

Scholen die aan zelfevaluatie willen doen,

1 Schoolprestatie-indicatoren als beloftevol instrument voor schoolontwikkeling?

De school als organisatie is voortdurend aan verandering onderhevig. Dat geldt zowel

hebben behoefte aan geschikte informatie. Daarbij wordt bijvoorbeeld verwezen naar indicatoren en “benchmarks” omtrent de prestaties en leerwinst van leerlingen, maar ook naar informatie omtrent het curriculum, de leeromgeving en de schoolorganisatie (Fitz-Gibbon, 1993; Schagen, 1998; Yang, Goldstein, Rath & Hill, 1999). Naast deze globale informatie zouden scholen informatie nodig hebben die hen in staat stelt na te gaan hoe goed de verschillende aspecten van hun functioneren tegemoetkomen aan de uiteenlopende kenmerken van hun leerlingen (vgl. de differentiële effectiviteit van scholen) (Goldstein et al., 1993; Bosker, Lam, Luyten, Steen, & De Vos, 1998). Op die manier zouden scholen uitgerust moeten zijn om hun eigen functioneren te evalueren en om goed gedocumenteerde beslissingen te nemen omtrent te ondernemen acties en innovaties (Daems, Vanhoof, Van Petegem, & Mahieu, 2000). Het hebben van een realistisch beeld van de eigen efficiëntie en effectiviteit is in die zin essentieel om aan kwaliteitsbewaking te doen.

Van de beschikbaarheid van een set van indicatoren wordt verwacht dat deze aanzet tot reflectie en discussie. De beschikbaarheid van benchmarks zou aangeven of scholen relatief goed of slecht presteren. In beide gevallen zouden scholen uitgedaagd worden om verklaringen, oorzaken en zonnodig oplossingen voor hun prestatieniveaus te identificeren. De achterliggende veronderstelling in het pleidooi voor schoolprestatie-indicatoren is dat de confrontatie van de eigen resultaten met die van andere (soortgelijke) scholen krachtige mogelijkheden creëert om de eigen kwaliteitsontwikkeling te stimuleren. Kortom: systemen die informatie terugkoppelen naar individuele scholen beogen in de eerste plaats de schoolleiding en leerkrachten bij te staan bij zelfevaluatie en schoolontwikkeling.

1.2 Bedenkingen bij de link tussen schoolprestatie-indicatoren en schoolontwikkeling

Enkele ervaringen met het ter beschikking stellen van prestatie-indicatoren tonen aan dat de beschreven verwachtingen genuanceerd moeten worden. Het feit dat scholen individuele feedback ontvangen, impliceert immers niet automatisch dat er binnen de school een

dynamiek van kritische zelfreflectie op gang komt. Feedback is in die zin een noodzakelijke stap, maar niet noodzakelijk een voldoende stap; zowel de school als de terugkoppeling van de prestatie-indicatoren moeten immers aan een aantal voorwaarden voldoen. Doolaard en Karstanje (2001, p. 161) schrijven bijvoorbeeld over de (openbare) prestatie-indicatoren die in de Nederlandse kwaliteitskaarten ter beschikking worden gesteld dat deze “in veel gevallen ... niet voldoende informatie bevatten voor een kwaliteitszorgsysteem en dat ze scholen op het verkeerde been kunnen zetten”. Wanneer scholen in onvoldoende mate aan de nodige voorwaarden voldoen, zoals een gezamenlijke doelgerichtheid hebben, het kunnen verzamelen van voldoende bijkomende informatie en het vermogen om verbeteringsactiviteiten op te zetten, dan is volgens Doolaard en Karstanje de kans klein dat indicatoren leiden tot schoolverbetering (2001, p.162).

Ook het terugkoppelen van prestatie-indicatoren moet voldoen aan verschillende condities en voorwaarden, wil het bijdragen aan kwaliteitsontwikkeling in scholen. Van Petegem en Vanhoof (2003, p. 65) maken daarbij op basis van een kritische reflectie op twee initiatieven die schoolprestatie-indicatoren terugkoppelen, een onderscheid tussen een aantal algemene en een aantal technische vereisten. De algemene vereisten in het feedbackmodel hebben betrekking op de inhoud en de context van feedbackinitiatieven. Drie eisen worden in deze zin vooropgesteld: voorzie in relevante informatie die kansen creëert voor zelfevaluaties, verzeker de anonimiteit en vertrouwelijkheid van de informatie, en ondersteun scholen in het gebruik van de schoolfeedback. De drie technische vereisten luiden: de indicatoren en hun presentaties moeten valide en betrouwbare interpretaties mogelijk maken, ze moeten informatie aanleveren over de differentiële effectiviteit van scholen, en het gebruik van rangschikkingen moet te allen tijde vermeden worden.

Het gebruik van schoolprestatie-indicatoren als instrument voor schoolontwikkeling is niet vanzelfsprekend. Deze bijdrage wil de veronderstelde voordelen van individuele schoolfeedback verder problematiseren. Daartoe presenteren we twee Vlaamse cases

van schoolprestatiefeedback en rapporteren we over de interviews met vijf schoolleiders die deze feedback ontvingen.

2 Vlaamse schoolrapporten met prestatie-indicatoren

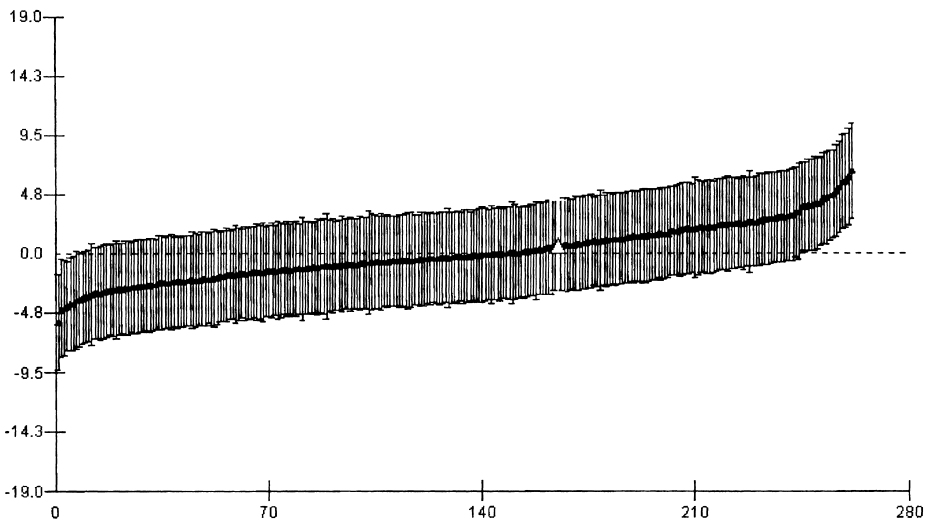
In het volgende rapporteren we over een verkennend onderzoek naar de manier waarop scholen gebruik hebben gemaakt van de feedback die ze ontvingen na hun participatie in de meest recente TIMSS-R- en PISA-onderzoeken. In de volgende paragrafen presenteren we eerst een korte toelichting bij de constructie en de inhoud van beide schoolrapporten. Daarna wordt een aantal methodologische elementen toegelicht.

2.1 TIMSS-R schoolrapporten

TIMSS-R (Third International Mathematics and Science Study - Repeat) bracht in 1999 de kennis en attitudes van 14-jarigen inzake wiskunde en wetenschappen in kaart. Naast leerlingprestatiegegevens werd aanvullende informatie verzameld over leerlingen, leer-

krachten en schoolleiders; over het curriculum en de instructie inzake wiskunde en wetenschappen, maar ook over ruimere schoolkenmerken en het gevoerde schoolbeleid (Van Damme & Van den Broek, 2000; MVG, 2002). Een selectie van deze gegevens vormt de eigenlijke input voor de TIMSS-R schoolrapporten. Die rapporten bestaan uit drie delen: (1) een inleiding, (2) een deel over wiskunde- en natuurwetenschapsresultaten, en (3) een deel over andere relevante variabelen (Van Damme & Van den Broek, 2000). De inleiding licht kort een aantal aandachtspunten toe die in acht moeten worden genomen bij het interpreteren van de gegevens. De twee andere delen zijn omvangrijker.

De wiskunde- en natuurwetenschapsresultaten van de klassen in de school die deelnamen aan het onderzoek, worden in de schoolrapporten gerapporteerd naast de resultaten van alle andere deelnemende klassen ($N = 261$) in andere scholen. Die vergelijking wordt mogelijk gemaakt op basis van twee typen informatie: enerzijds op basis van ruwe prestatiegegevens en anderzijds op basis van gecontroleerde prestatiegegevens. In het laat-



Figuur 1. Illustratie van de presentatie van de wiskundescores van een bepaalde klas in vergelijking met alle andere klassen.

Noot. Het driehoekje duidt de gemiddelde score aan van de klas.

De X-as bevat de positie van de scholen en de Y-as geeft de afwijking (95% betrouwbaarheidsinterval) ten opzichte van de totale gemiddelde score (stippellijn) aan.

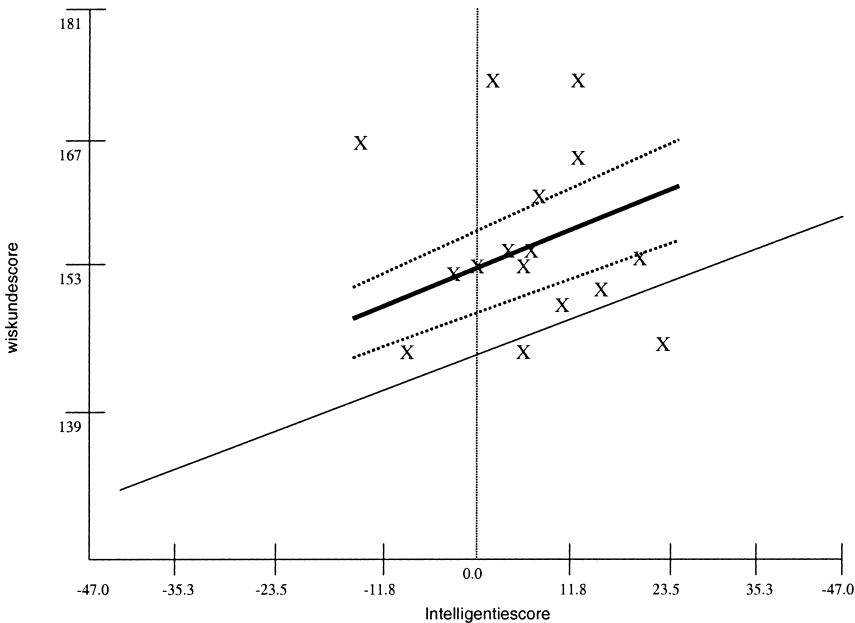
Overgenomen uit Van Damme en Van den Broek, 2000.

ste geval worden de intelligentiescores van de leerlingen in rekening gebracht. Zowel de ruwe als de gecontroleerde klasprestaties worden gevisualiseerd aan de hand van Figuur 1 (overgenomen uit Van Damme & Van den Broek, 2000). Het driehoekje duidt aan wat de gemiddelde score is van de klas in de school waarover gegevens worden teruggekoppeld. De verticale lijn die door het driehoekje loopt, geeft het 95% betrouwbaarheidsinterval aan; de horizontale stippellijn verwijst naar de gemiddelde score van alle deelnemende klassen.

Verschillende andere soorten informatie betreffende de wiskunde- en natuurwetenschapresultaten van klassen en hun leerlingen kunnen afgeleid worden uit een figuur die voor elke klas het verband tussen intelligentiescores en toetsscores weergeeft (zie Figuur 2). Het schoolrapport voorziet de volgende toelichting bij deze figuur (Van Damme & Van den Broek, 2000, p.3).

“Elke leerling in de klas wordt vertegenwoordigd door een kruisje. De dikke lijn geeft het verband weer tussen de intelligen-

tiescores en de wiskundescores in de betreffende klas. De stippellijnen markeren het 95% betrouwbaarheidsinterval rond de dikke lijn. De lange lijn geeft het algemene verband weer tussen de intelligentiescores en de wiskundescores over alle klassen die deelnamen aan TIMSS-R heen. Als de laagste stippellijn boven de lange lijn ligt dan betekent dit dat de betreffende klas een beter wiskunderesultaat heeft dan de gemiddelde klas. Als de lange lijn zich situeert tussen de twee stippellijnen kan men niet met 95% zekerheid zeggen dat de prestaties van de leerlingen op de wiskundetoets beter of minder goed zijn dan de prestaties van de gemiddelde klas. Figuur 2 informeert ook over de differentiële effectiviteit van klassen. Dat betekent dat een klas die goede resultaten realiseert bij leerlingen met een lage intelligentiescore niet noodzakelijk ook goede resultaten behaalt bij leerlingen met een hoge intelligentiescore. Dergelijke informatie kan worden afgeleid uit de mate waarin de dikke klaslijn oplopend is. Als deze lijn minder steil is dan de lange gemiddelde lijn betekent dit dat de leerlingen met een lagere intelligentiescore het relatief



Figuur 2. Illustratie van het verband tussen intelligentiescores en scores voor wiskunde voor een bepaalde klas.

Noot. Overgenomen uit Van Damme en Van den Broek, 2000).

beter doen dan de leerlingen met een hogere intelligentiescore in vergelijking met de andere klassen. Als de dikke klaslijn steiler is, is het omgekeerde waar. Vermits de twee lijnen in Figuur 2 parallel lopen, blijkt deze klas niet meer of minder differentieel effectief dan de gemiddelde Vlaamse klas. Ten slotte informeert Figuur 2 ook over de instroom van de klas. Zowel de lengte als de positie van de dikke klaslijn zijn in die zin relevant. De lengte is een indicatie voor de heterogeniteit in intelligentiescores van de leerlingen: een korte lijn wijst op soortgelijke scores, een lange lijn leert dat de klas is samengesteld uit leerlingen met uiteenlopende intelligentiescores. De positie van de lijn ten opzichte van de verticale nullijn zegt iets over de eigenlijke intelligentiescores van de leerlingen in de klas. Ligt de lijn eerder naar rechts, dan bestaat de klas uit meer intelligente leerlingen dan gemiddeld; ligt ze meer naar links, dan bevat de klas minder intelligente leerlingen dan gemiddeld.”

Het derde deel van de TIMSS-R-schoolrapporten stelt scholen en klassen in staat om zichzelf ten aanzien van een aantal andere dan prestatiekenmerken te vergelijken met de groep van deelnemende klassen en scholen. Er wordt informatie ter beschikking gesteld op drie niveaus (Van Damme & Van den Broek, 2000, p. 4): op leerlingniveau (bijv. intelligentiescores en opleidingsniveau ouders), op klasniveau (bijv. beoordeling van de constructivistische leeromgeving door de leerkracht en hinder van leerlingen bij het lesgeven), en op schoolniveau (bijv. afwezigheidscijfers van leerlingen). De informatie over deze gegevens wordt aan scholen gepresenteerd door te rapporteren over (1) de resultaten van alle deelnemende klassen en scholen in het algemeen en (2) de resultaten van de eigen leerlingen, klassen en school in het bijzonder.

ten begrijpen, processen beheersen, en kennis en vaardigheden kunnen toepassen in verschillende situaties (De Meyer et al., 2002, p. 2). Het gaat daarbij voornamelijk om het niveau van leerlingen inzake lezen, wiskunde en wetenschappen. In Vlaanderen namen in totaal 124 scholen deel aan het PISA-onderzoek. In elke school werden op toevalsbasis 35 leerlingen geselecteerd. Hen werd gevraagd de toetsen af te leggen en vragenlijsten over zichzelf en hun school in te vullen (De Meyer, Vos, & Van de Poele, 2002).

Elke school die deelnam aan het PISA-onderzoek ontving feedback over de individuele prestaties van haar leerlingen. De schoolrapporten omvatten daarnaast ook voor elk leerdomein een op Figuur 3 gelijkende visualisatie van de onderzoeksresultaten (overgenomen uit De Meyer et al., 2002). De school waarvoor het schoolrapport bedoeld is, is weergegeven in een eigen kleur, terwijl vijf andere vergelijkbare scholen zijn weergegeven in een andere kleur. Daartoe werden de scholen in acht groepen verdeeld op basis van de combinatie van onderwijsrichtingen die ze aanbieden.

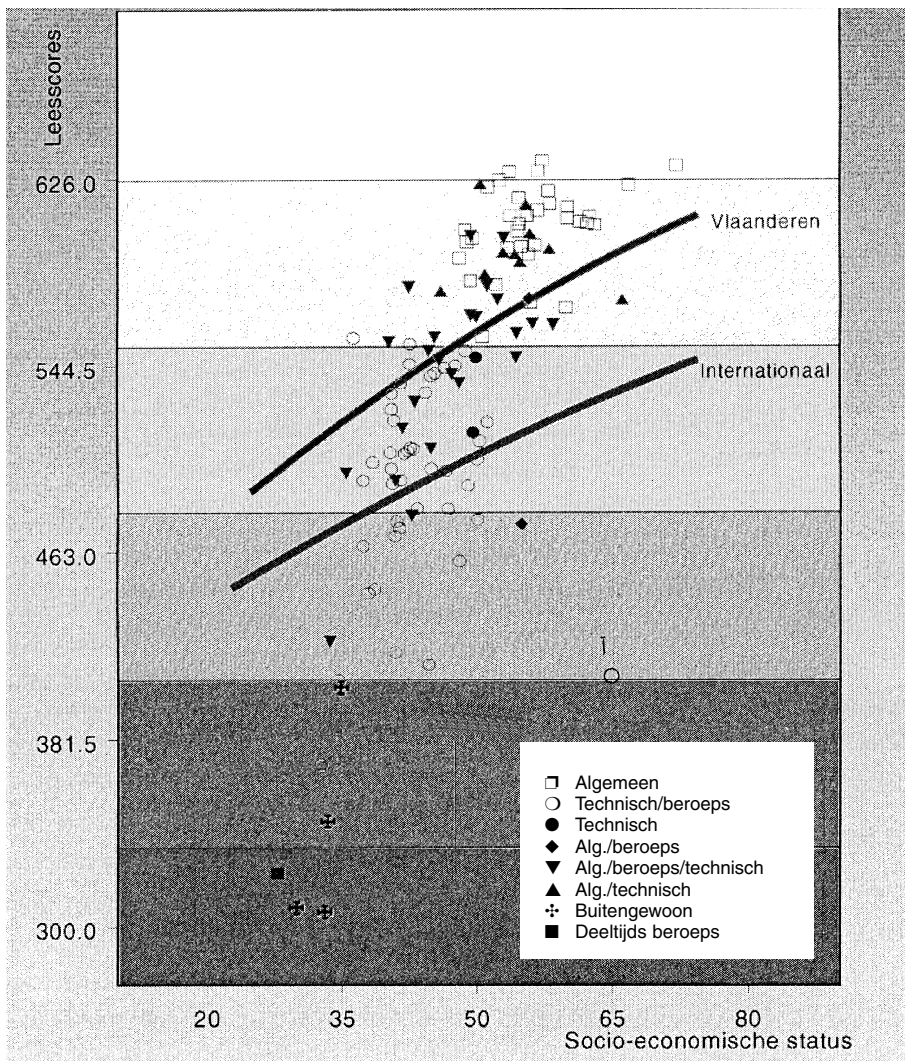
In het eigen schoolrapport wordt het symbool van de eigen school in een opvallende kleur weergegeven. Dat symbool verschaft informatie over twee indicatoren; de hoogte (de X-as) informeert over de gemiddelde toetsscore van de deelnemende leerlingen; de positie in de breedte (de Y-as) informeert over de socio-economische status van de leerlingen. De kleurschakeringen representeren de verschillende vaardigheidsniveaus (zes voor lezen en twee voor wiskunde en wetenschappen). De figuur bevat eveneens de Vlaamse en internationale gradiënt voor het betreffende geletterheidsdomein. Op die manier kunnen scholen hun relatieve prestaties ook situeren in een Vlaamse en internationale context.

3 Methodologie

In het vervolg van deze bijdrage rapporteren we bevindingen uit interviews met vijf Vlaamse schoolleiders. Deze interviews waren onderdeel van een ruimer internationaal onderzoeksproject met als centraal on-

2.2 PISA-schoolrapporten

PISA (The Programme for International Student Assessment) is een internationaal onderzoek naar de kennis en vaardigheden van 15-jarigen. Eerder dan op de beheersing van een schools curriculum richt PISA zich op de mate waarin leerlingen begrijpen en concep-



Figuur 3. Illustratie van het verband tussen leesgeletterdheid en SES voor alle Vlaamse scholen in vergelijking met de (inter)nationale regressielijn.

Noot. Overgenomen uit De Meyer et al., 2002.

derzoeksthema de manier waarop de impact van internationaal verzamelde onderwijsindicatoren vergroot kan worden (Scheerens & Hendriks, 2002).

Aan de hand van de semi-structureerde interviews wilden we - zonder representativiteit na te streven - zicht krijgen op het gebruik van, en bemerkingen bij de recent geïnitieerde systemen van individuele schoolrapporten. Centraal in het interview stonden vragen omtrent de behoefte van scholen aan feedback in de vorm van prestatie-

tie-indicatoren, en over de manier waarop scholen de feedback in hun schoolbeleid aanwenden. In de interviewleidraad werd aandacht besteed aan de vertrouwde met en het gebruik van de schoolrapporten, en aan een aantal bijkomende aspecten van het feedbacksysteem. Daarnaast werd op zoek gegaan naar verklaringen die inzichtelijk maken waarom scholen al dan niet met de feedback aan de slag gaan.

De school van de geïnterviewde schoolleiders was één van de scholen die had deelge-

nomen aan zowel het PISA- als het TIMSS-R-onderzoek en had normaliter in de loop van het schooljaar waarin de interviews plaatsvonden dan ook twee schoolrapporten ontvangen. Het feit dat de school de beide schoolrapporten ontvangen had, was het enige criterium dat werd vooropgesteld bij de selectie van de respondenten. Noch andere kenmerken van de scholen (grootte, denominatie, structuur, ligging), noch de vraag of scholen al dan niet goed presteerden, werden bij de selectie van scholen in overweging genomen. Alle gecontacteerde schoolleiders bleken bereid om aan de interviews deel te nemen.

Op basis van de bovenstaande onderzoeksopzet werd onderzocht of, en op welke manier de geïnterviewde schoolleiders gebruikmaken van schoolprestatie-indicatoren, en op welke manier (verschillen in) het gebruik ervan verklaard kunnen worden.

4 Onderzoeksresultaten

Er blijkt tot op heden weinig onderzoek te zijn verricht naar de manier waarop scholen met feedback omspringen (Coe, 2002, p. 22). Het rapporteren van onderzoeksresultaten zal dan ook zeer beschrijvend, analytisch en hypothesevormend ingevuld worden. In de conclusies van deze bijdrage zullen we op basis van onderzoeksresultaten echter een aantal hypothesen formuleren over kwaliteitseisen waaraan schoolfeedback moet voldoen, wil het effectief als een strategisch instrument voor schoolontwikkeling fungeren.

4.1 Vertrouwdheid met de schoolrapporten

Schoolleiders zijn vertrouwd met de schoolrapporten. Zij kennen in grote lijnen de inhoud ervan en weten goed naar aanleiding van welke onderzoeken ze de feedback ontvangen. In feite waren de schoolleiders wel uit het oog verloren dat de schoolrapporten er zouden aankomen. Geen enkele schoolleider gaf aan dat hij op de schoolrapporten zat te wachten. Toch gaven alle schoolleiders aan, de schoolrapporten met veel belangstelling ter hand te hebben genomen. De gegevens wekten duidelijk hun interesse en nieuwsgierigheid.

Gevraagd naar wat de schoolleiders zich op het moment van het interview nog herinneren van de inhoud van de schoolrapporten, blijkt dat ze voornamelijk onthouden hebben of hun school het in het algemeen goed, gemiddeld of slecht deed. Ten aanzien van welke aspecten ze goed of slecht presteerden, is meestal reeds uit het geheugen verdwenen. Opvallend is dat vooral de prestatiegegevens blijven hangen. Of scholen al dan niet goed scoorden ten aanzien van meer procesgerichte indicatoren (zoals spijbelgegevens), konden ze zonder de schoolrapporten opnieuw te raadplegen niet meer aangeven. Bij de lezing van de rapporten waren bovendien niet alle respondenten ver genoeg gekomen om vast te stellen dat er ook meer contextgebonden gegevens omtrent afwezigheden en tuchtproblemen waren opgenomen.

4.2 Het gebruik van de schoolrapporten: Vaststellingen

Geen enkele schoolleider had vóór het ontvangen van de schoolrapporten nagedacht over hoe de gegevens gebruikt zouden worden. Het was vooraf dus geenszins duidelijk op welke manier de school van plan was de gegevens in haar kwaliteitsbeleid aan te wenden. Het verhaal van het gebruik van de schoolrapporten begint dus bij het ontvangen ervan. De schoolrapporten kwamen steeds terecht op het bureau van de directeur of diens adjunct. Het gebruik van de informatie door schoolleiders is vanaf dat moment zeer verschillend. In grote lijnen kunnen we in de aanpak van de bevraagde schoolleiders drie manieren van gebruik van de schoolrapporten onderscheiden: achterhouden, doorgeven en gebruiken.

Schoolleiders die de gegevens hebben *achtergehouden*, geven hiervoor twee redenen aan: de gegevens zouden een te grote domper geweest zijn voor het engagement van hun leerkrachten, of de gegevens stroken niet met de ervaringen en gegevens die verkregen werden aan de hand van andere informatiebronnen. Wanneer bepaalde gegevens niet in het discours van de schoolleiders passen en contraproductief lijken voor het te voeren beleid, aarzelen zij niet om de informatie te verdoezelen en te verbergen. "Het doel heiligt in dat opzicht de middelen", stelt

een respondent. Schoolleiders die weten dat hun leerkrachten alle moeite van de wereld doen om leerlingen haast individueel te begeleiden, hebben er moeite mee om minder goede resultaten naar hun leerkrachten door te spelen. De mogelijkheid om leerkrachten te motiveren en om hen een hart onder de riem te steken, blijkt een belangrijke voorwaarde om met de gegevens in de schoolrapporten aan de slag te gaan. Ook wanneer de gegevens niet stroken met eerdere resultaten, of met eigen ervaringen, lijkt het evenmin aangewezen de gegevens verder te verspreiden binnen de school. Eén schoolleider stelt: "Dit stond haaks op alle andere gegevens die wij hebben." In die gevallen weten schoolleiders niet goed welke plaats ze de gegevens moeten geven in hun beleid en de schoolrapporten worden dan ook niet gebruikt. Ze doen daar echter niet noodzakelijk geheimzinnig over en beslissen daar niet altijd in hun eentje over. De beslissing om de schoolrapporten te laten voor wat ze zijn, wordt daar genomen in samenspraak met het middenkader. We stellen vast dat de schoolleiders die de gegevens hebben achtergehouden aan het hoofd staan van scholen die minder goed scoorden. Zij steken echter niet onder stoelen of banken dat ze de gegevens wel verspreid zouden hebben, mocht de school goed gescoord hebben.

Sommige schoolleiders hebben de schoolrapporten *doorgespeeld* naar andere betrokkenen binnen de school zonder er zelf veel aandacht aan te besteden. De schoolleiders die de informatie via de gepaste kanalen binnen de school doorgespeeld hebben, hebben echter geen duidelijk zicht op wat er met de gegevens achteraf is gebeurd. Zij gaan ervan uit dat door individuele leerkrachten of binnen de vakvergaderingen aandacht werd besteed aan de resultaten. Toch vermoeden zij dat die aandacht beperkt is geweest: "Er zullen geen pedagogische of didactische lessen worden getrokken uit de gegevens." In één school werden de resultaten ook aan de participatieraad ter beschikking gesteld. Het doorspelen van de informatie in de schoolrapporten gebeurt ofwel volledig ofwel gedeeltelijk. Terwijl de ene schoolleider de schoolrapporten in hun oorspronkelijke samenstelling aan een aantal leerkrachten doorspeelde, heeft

een andere een samenvatting gemaakt om leerkrachten op een snelle manier kennis te laten nemen van de resultaten. Deze samenvatting was volgens deze schoolleider noodzakelijk, gezien het formalistische en abstracte karakter van de schoolrapporten: "Ik moest de rapporten wel vertalen alvorens ik ze kon doorgeven." Opmerkelijk is dat schoolleiders bij het doorgeven van de informatie rekening houden met de mogelijkheden van de betreffende leerkrachten om succesvol met de gegevens om te gaan.

Alle schoolleiders geven aan dat de feedback waardevol is, ongeacht het feit of de resultaten al dan niet goed zijn. Toch gebruiken ze de resultaten naargelang de resultaten van hun school anders. Van de geïnterviewde schoolleiders heeft er slechts één effectief gebruikgemaakt van de schoolrapporten. Met het *gebruiken van de schoolrapporten* bedoelen we meer aanvangen met de gegevens dan het louter doorspelen ervan. De geïnterviewde schoolleiders blijken de informatie doorgaans enkel te gebruiken als deze in hun kraam te pas komt: "Mensen motiveren, geven de omstandigheden het onderste uit de kan halen, de kwaliteit van een school benadrukken op een receptie en dergelijke". De eerste keer gaan scholen daarbij volgens een respondent "enigszins amateuristisch" te werk; het ontbreekt duidelijk nog aan strategie.

Het gebruik van de schoolrapporten is mede afhankelijk van de "prestaties" van de school. Goede resultaten zijn een bevestiging van de manier van werken op school. De school wordt als het ware gevleid door de resultaten. Op die manier zijn de rapporten een stimulans voor de leerkrachten die erbij betrokken zijn. Eén schoolleider heeft de resultaten op personeelsvergaderingen toegelicht en heeft de rapporten ook naar het brede publiek verder verspreid: "Zoals Vlaanderen fier was op de resultaten internationaal, zo waren wij fier op onze resultaten." Wanneer scholen minder goede resultaten hebben, wordt met de gegevens niet naar buiten getreden. Dat neemt niet weg dat de gegevens ernstig worden genomen. Op dat moment moet je je volgens de respondenten gaan afvragen hoe dat komt, en wat er moet gebeuren. Wanneer men op deze vraag vastloopt, worden de gegevens echter niet verder gebruikt.

4.3 Het beperkte gebruik van de schoolrapporten: Op zoek naar verklaringen

Hoewel alle schoolleiders het belang van feedback omtrent verscheidene aspecten van het functioneren van hun school onderschrijven, moeten we op basis van de interviews concluderen dat de TIMSS-R- en PISA-schoolrapporten niet of enkel in zeer minime mate in het kwaliteitsbeleid van de scholen aangewend werden. Naast het motiveren van het schoolpersoneel en het promoten van de school hebben de schoolrapporten in de bestudeerde scholen immers niet tot specifieke activiteiten of tot concrete beleidsmaatregelen geleid. Er is dus duidelijk een kloof tussen de mate waarin schoolleiders aangeven behoefte te hebben aan feedback en het gebruik dat ze van de schoolrapporten maken. De redenen die de geïnterviewde schoolleiders aanhalen om te verantwoorden waarom ze slechts in zeer beperkte mate gebruik hebben gemaakt van de schoolrapporten worden in de volgende paragrafen gepresenteerd.

Onvoldoende kennis om de gegevens correct te interpreteren

Ook al verduidelijken de toelichtingen bij de schoolrapporten de belangrijkste statistische begrippen en concepten, toch blijkt uit de manier waarop schoolleiders de schoolrapporten interpreteren dat deze ondersteuning niet volstaat. Dit geldt bijvoorbeeld voor de betrouwbaarheidsintervallen die in de TIMSS-R-rapporten gerapporteerd worden. Het aandachtspunt dat de prestaties van scholen of klassen wiens betrouwbaarheidsintervallen overlappen, niet met statistisch significante zekerheid kunnen worden onderscheiden, was door geen van de geïnterviewde schoolleiders correct in rekening gebracht bij het interpreteren van de gegevens. De enige schoolleider die überhaupt stil had gestaan bij de grafische weergave van de betrouwbaarheidsintervallen dacht dat deze de minimum- en de maximumscore van de leerlingen in de betreffende klas aangaven. Schoolleiders geven ook zelf aan dat ze over onvoldoende achtergrondkennis beschikken om alle gegevens op een correcte manier te interpreteren. Het geheel komt bij een aantal schoolleiders te formalistisch en te statistisch

over; het abstractieniveau is te hoog. Dit wordt in de eerste plaats toegeschreven aan het feit dat men te weinig of geen kennis heeft van statistiek en statistisch onderzoek: "Je moet haast een licentiaat wiskunde zijn om met de gegevens aan de slag te kunnen."

Gebrek aan know-how om met de gegevens aan de slag te gaan

De directeur van een goed presterende school geeft aan dat de beschikbare ondersteuning volstaat. Toch stelt ook hij dat elke bijkomende ondersteuning welkom is. Schoolleiders die daarentegen op zoek moeten gaan naar verklaringen voor minder goede prestaties geven wel aan dat ze nood hebben aan meer ondersteuning. Of scholen met de gegevens aan de slag kunnen, blijkt dus af te hangen van de conclusies die op basis van de gegevens moeten worden getrokken. Afhankelijk van de vaststelling of een school al dan niet goed gescoord heeft, moeten immers andere strategieën aangewend worden. Strategieën bij goede prestaties lijken schoolleiders voldoende te beheersen. Anders ligt het bij de strategieën die moeten worden gehanteerd bij minder goede, of slechte prestaties. Wanneer de resultaten tegenvallen, worden de oorzaken hiervan bijvoorbeeld niet systematisch geïventariseerd en wordt het eigen functioneren zelden ter discussie gesteld. Schoolleiders geven aan, onvoldoende te kunnen analyseren wat aan de basis ligt van een slechte prestatie. Al te gemakkelijk worden de slechte resultaten toegeschreven aan tekorten van het onderzoek.

De respondenten geven aan, een meerwaarde te verwachten van een bijkomende toelichting door experts die in de school ter plaatse komen en op die manier kunnen inspelen op een aantal specifieke kenmerken van de school. Dit zou bijvoorbeeld kunnen gebeuren tijdens een vergadering met het middenkader van de school. Sommige schoolleiders stellen dat dit essentieel is om met de gegevens iets te doen. Daarbij wordt verwezen naar de pedagogische begeleiding en de inspectie: "De begeleiding en inspectie moeten wegen tonen aan de scholen, zodanig dat niet elke schoolleider en leerkracht op zoek moet gaan." Ook voor de betrokken onderzoekers kan volgens de schoolleiders een

rol weggelegd zijn. Daarbij denken ze bijvoorbeeld aan het uitwerken van strategieën en methodieken. Er wordt aangehaald dat het zinvol zou zijn om scholen pasklare methodieken ter beschikking te stellen die tot doel hebben de schoolrapporten in het schoolbeleid te gebruiken. De ondersteuning moet boven alles afstappen van de formele en statistische taal, zoals deze in de schoolrapporten aan bod komt. Wat scholen nodig hebben is net het omgekeerde: "Praten met de mensen in verstaanbare taal, vertellen in een informele context." Hetzelfde zou moeten kunnen gebeuren om de resultaten van scholen toe te lichten: "Een informele babbel met een expert leert veel meer dan abstracte rapporten."

De bruikbaarheid van de informatie

De geïnterviewde schoolleiders geven aan dat ze de bruikbaarheid van de informatie beoordelen op basis van drie criteria: (a) de inhoud van de schoolrapporten, (b) de kwaliteit van de gegevensverzameling, en (c) de vergelijkbaarheid van de gegevens. Wanneer de schoolrapporten, zoals door de schoolleiders gepercipieerd, op deze punten tekortschieten, dan blijkt dat de gegevens niet gebruikt worden. In plaats van op zoek te gaan naar oorzaken van bepaalde minder goede prestaties binnen de eigen organisatie, zullen schoolleiders in dat geval immers concluderen dat de gegevens weinig relevant of weinig accuraat zijn.

De inhoud van de schoolrapporten

Schoolleiders zijn in de eerste plaats geïnteresseerd in de vraag of de output van hun school van niveau is. Dit blijkt uit de vaststelling dat proces- en contextgegevens slechts zelden aandacht krijgen. In die zin komen de TIMSS-R- en PISA-schoolrapporten inhoudelijk dus aan een belangrijke behoefte van scholen tegemoet. Toch geven de respondenten aan, vragende partij te zijn voor bijkomende gegevens. Om de gegevens ten volle aan te wenden, zouden nog meer gegevens ter beschikking moeten staan. Op die manier - zo geven de geïnterviewde schoolleiders aan - kan men achterhalen wat de oorzaken zijn van positieve en negatieve vaststellingen. Elke school worstelt bovendien

met andere vragen en heeft andere informatiebehoefes (bijv. afwezigheid van leerkrachten, hoe democratisch werkt de school, het studiepeil van leerlingen). Om hierop te kunnen inspelen, zou het aantal beschikbare gegevens dus uitgebreider moeten zijn. Schoolleiders vinden het echter moeilijk om aan te geven welke indicatoren ze daartoe het meest waardevol vinden. Ook de vraag welke gegevens ze bijkomend in de schoolrapporten opgenomen zouden willen zien, blijft veelal onbeantwoord. Het lijkt erop dat schoolleiders voornamelijk receptief zijn in die zin dat ze verwelkomen wat ze ter beschikking krijgen gesteld. Wanneer ze echter zelf pro-actief indicatoren voor hun eigen beleid zouden kunnen selecteren, slagen ze daar niet of enkel met veel moeite in.

In de beoordeling van de inhoud van de schoolrapporten verwijzen schoolleiders ook naar de vraag of de resultaten aansluiten bij hun verwachtingen over de prestatie van hun eigen school. De feedback bevestigt in een aantal gevallen wat schoolleiders intuïtief aanvoelden, zodat ze niet echt voor verrassingen komen te staan. Schoolleiders geven aan, hun school daartoe voldoende goed te kennen. We durven voorzichtig te stellen dat schoolleiders de gegevens inhoudelijk onderschrijven en waarderen wanneer deze aansluiten bij hun intuïtie, en dat ze de relevantie en de kwaliteit van de gegevens ter discussie stellen wanneer hun intuïtie (in negatieve zin) niet onderschreven wordt.

De kwaliteit van de gegevensverzameling

De onderzoeken waarop de feedback gebaseerd is, worden door de schoolleiders als gelijk en kwaliteitsvol ervaren. Daarbij wordt echter wel aangegeven dat men onvoldoende achtergrondkennis heeft om kritiek te uiten op de studies. Alle schoolleiders hebben wel de indruk dat de resultaten zeer sterk gerelativeerd moeten worden: "Mocht de test in een andere klas, met andere leerlingen, bij een andere leerkracht, op een ander tijdstip zijn afgenomen, dan zouden de resultaten wellicht sterk verschillen." Een schoolleider van een goed presterende school geeft aan dat hij het belangrijk vindt dat slechte gegevens niet onder de mat worden geveegd, en dat men ze niet zomaar moet toeschrijven aan tekorten

van het onderzoek. Hij is er zich evenwel van bewust dat hij de gegevens allicht minder kritisch benadert dan collega's van minder goed presterende scholen. Dit blijkt een correcte inschatting. Er zijn immers bepaalde kenmerken van de schoolrapporten die maken dat de schoolleiders de kwaliteit van de onderzoeken in twijfel trekken. Schoolleiders hebben bijvoorbeeld geen zicht op de verantwoording van een bepaalde onderzoeksopzet. Dit maakt dat zij de ene opzet als kwaliteitsvoller beschrijven dan een andere, terwijl dat gezien de verschillende doelen van de onderzoeken onterecht is. Het feit dat de PISA-rapporten gebaseerd zijn op een bevraging van een aselechte steekproef binnen de school maakt bijvoorbeeld dat de gegevens niet voor alle scholen even bruikbaar zijn. Daarbij denken schoolleiders bijvoorbeeld aan het feit dat de gemiddelde wiskundige geletterdheid weinig informatie aanlevert wanneer de leerlingen uit zeer verscheidene studierichtingen komen (bijv. sportwetenschappen in Algemeen Secundair Onderwijs, industriële wetenschappen in Technisch Secundair Onderwijs en houtbewerking in Beroeps Secundair Onderwijs): "Geen enkele wiskundeleerkracht heeft met dat niet-gedifferentieerde gemiddelde cijfer een instrument in handen om mee aan de slag te gaan." De groep 15-jarigen is te gedifferentieerd om conclusies te trekken op basis van het PISA-schoolrapport. De opzet van TIMSS-R is in die zin interessanter voor scholen en in hun logica dus kwaliteitsvoller: "De TIMSS-R gegevens hebben betrekking op een concrete klas, met concrete leerlingen en met een concrete vakleerkracht."

De vergelijkbaarheid van de gegevens

Schoolleiders vinden het goed dat vergelijkingen mogelijk worden gemaakt. In eerste instantie zijn ze verheugd dat ze de mogelijkheid hebben om hun school met andere scholen te vergelijken. De vergelijking met soortgelijke scholen kan volgens de schoolleiders een interessant licht werpen op de eigen prestaties. Ze zijn uitermate geïnteresseerd in informatie die hen leert hoe in andere scholen bepaalde problemen worden aangepakt. Vergelijken is voor hen voornamelijk belangrijk "in die zin dat je als school adviezen kan krij-

gen omtrent wat maakt dat andere scholen op bepaalde aspecten beter scoren dan jezelf". Indien mogelijk willen scholen dan ook in contact gebracht worden met soortgelijke scholen die beter presteren om te kunnen bestuderen hoe deze scholen dezelfde dingen anders aanpakken, en met betere resultaten.

Bijna alle respondenten geven aan, weinig zicht te hebben op de criteria die ten grondslag liggen aan het onderbrengen van scholen in vergelijkbare groepen (ook al werd dit in de toelichting aangehaald). Dat stond volgens hen een zoektocht naar mogelijke oorzaken van minder goede prestaties in de weg. Een school die wel op zoek ging naar mogelijke verklaringen was na het bestuderen van het PISA-rapport enigszins teleurgesteld, omdat de vergelijkbaarheid van de referentiescholen in hun geval sterk in twijfel moest worden getrokken. Het spreekt volgens de betreffende schoolleider voor zich dat de vergelijkbaarheid van beide scholen sterk bekritiseerbaar is. Ook de andere schoolleiders zijn zich bewust van de complexe aard van het vergelijken van prestatiegegevens van scholen.

4.4 De noodzaak van anonimiteit en vertrouwelijkheid

Het interesseert Vlaamse schoolleiders niet welke de andere (referentie)scholen zijn; *anonimiteit* is noodzakelijk, anders ga je het onderwijs "neurotiseren" en destabiliseren, zo stellen ze. Daarnaast wordt echter ook aangegeven dat het toch interessant kan zijn om te weten welke de referentiescholen zijn, maar dan enkel om te achterhalen of de referentie (de vergelijkbaarheid) wel klopt en om eventueel in gesprek te treden met scholen die opmerkelijk beter presteren. Ook de *vertrouwelijkheid* van de schoolrapporten vinden schoolleiders principieel belangrijk. Scholen die het al moeilijk hebben, zouden het immers nog moeilijker kunnen krijgen, mochten derden inzage hebben in de resultaten. De rapporten zouden een te grote domper zetten op het engagement, het "dynamisme" en de werkwijze van bepaalde leerkrachtenkorpsen. Het is volgens de schoolleiders aan de individuele school om al dan niet initiatieven te nemen om de gegevens van scholen openbaar te maken. De schoolleider van een goed presterende school maakte de

gegevens openbaar, terwijl de schoolleiders van minder goed presterende scholen aangeven dat ze de gegevens niet verder zouden verspreiden, ook al mochten hun resultaten beter zijn.

4.5 Het belang van feedback in de beslissing om al dan niet in onderzoek te participeren

Volgens de geïnterviewde respondenten was de feedback bij TIMSS-R en PISA niet echt een noodzakelijke voorwaarde om aan de onderzoeken te participeren. Schoolleiders bekijken echter wel vaak of er in de uitnodiging om aan onderzoek mee te werken sprake is van feedback. Het belang dat aan terugkoppeling van gegevens wordt gehecht, varieert nogal bij de respondenten: “Deelnemen aan onderzoek zonder feedback vind ik maar niks”, stelt een schoolleider. Het wordt altijd als prettig ervaren als er feedback volgt. Een schoolleider omschrijft het als “een vorm van wetenschappelijke eerlijkheid”. Toch zijn schoolleiders zich er ook van bewust dat dit niet altijd kan en het ook niet altijd even relevant is. Er zijn echter ook schoolleiders die aangeven dat ze in de eerste plaats participeren om het onderzoek verder te helpen. Bij hen is de feedback van secundair belang.

Schoolleiders zijn bereid om deel te nemen aan tijdsintensief onderzoek, mits zij op die manier kunnen beschikken over aanvullende gegevens. Ze geven aan, zelfevaluatie zeer belangrijk te vinden. Organisaties en onderzoeken die de scholen daarbij kunnen helpen, zijn over het algemeen zeer welkom. Voornamelijk een systeem waaruit scholen een aantal indicatoren kunnen selecteren waarin ze geïnteresseerd zijn, spreekt schoolleiders aan. Op die manier kunnen ze hun eigen politiek ondersteunen en kunnen ze te weten komen hoe in soortgelijke scholen bepaalde dingen anders, beter of genuanceerder naar voren komen.

5 Conclusies en vragen voor de toekomst

In het voorgaande presenteerden we de resultaten van interviews met vijf schoolleiders. Dit is een beperkt aantal respondenten en de

conclusies moeten dan ook met de nodige voorzichtigheid behandeld worden. Het was echter niet de intentie om representatieve uitspraken te doen over het gebruik van de schoolrapporten in Vlaanderen. Belangrijker was tendensen over het gebruik van prestatie-indicatoren aan het licht te brengen en te reflecteren op de bestaande feedbackpraktijken.

Alle schoolleiders geven aan, de schoolrapporten met veel belangstelling ter hand te hebben genomen. De gegevens wekken duidelijk de interesse en de nieuwsgierigheid van de schoolleiders. Alle schoolleiders geven aan dat vergelijkende informatie waardevol is, ongeacht of de resultaten nu al dan niet goed zijn. Scholen zijn dus duidelijk vragende partij voor vergelijkende gegevens. De schoolleiders onderschrijven allemaal het belang van feedback omtrent verscheidene aspecten van het functioneren van hun school. Ze geven aan te willen investeren in systemen die hen in de toekomst vergelijkbare informatie kunnen bezorgen. Ook schoolleiders verwachten van feedback over indicatoren die verscheidene aspecten van het schoolfunctioneren omvatten, een duidelijke meerwaarde voor de eigen schoolontwikkeling.

Ondanks de interesse voor vergelijkende informatie moeten we op basis van de interviews concluderen dat de TIMSS-R- en PISA-schoolrapporten niet of enkel in zeer minieme mate in het kwaliteitsbeleid van de scholen aangewend werden. Er is een kloof tussen de mate waarin schoolleiders aangeven geïnteresseerd te zijn in vergelijkende schoolinformatie en de mate waarin ze gebruikmaken van de gegevens in de schoolrapporten. De interviews brachten een aantal elementen aan het licht die mogelijk kunnen verklaren waarom de feedback niet tot schoolontwikkeling heeft geleid. In het volgende presenteren we deze elementen in de vorm van hypothesen. Deze hypothesen kunnen beschouwd worden als noodzakelijke criteria waaraan de terugkoppeling van prestatie-indicatoren dient te voldoen, wil het bijdragen tot schoolontwikkeling.

Hypothese 1: Feedback werkt als scholen de informatie als relevant percipiëren

Wil men garanderen dat scholen met indicatoren aan de slag gaan, dan moet er allereerst

ingespeeld worden op de gepercipieerde bruikbaarheid van de gegevens. Schoolrapporten moeten tegemoet komen aan de informatiebehoefte van individuele scholen. Deze informatiebehoefte reikt verder dan prestatie-indicatoren als zodanig. Feedback moet ook aanknopingspunten bieden om acties te ondernemen. Prestatie-indicatoren kunnen dan wel een idee geven over waar men staat, op zich vertellen ze weinig over hoe men verder kan. Schoolfeedback kan dus het beste bestaan uit een weloverwogen batterij van indicatoren en benchmarks waar scholen vragende partij voor zijn. In Vlaanderen worden enkel gegevens teruggekoppeld die daartoe indirect naar aanleiding van wetenschappelijk onderzoek verzameld werden, zonder dat scholen in de keuze van te verzamelen gegevens gekend worden. Scholen hebben echter andere problemen en verschillende percepties dan beleidsmakers en onderzoekers, en dus ook verschillende prioriteiten en verschillende oplossingen. Daardoor lijkt het aangewezen om scholen zelf tot op een zekere hoogte de verantwoordelijkheid te geven om de indicatoren die voor henzelf relevant zijn te selecteren. Feedbacksystemen moeten scholen uitnodigen om op een selectieve en flexibele manier gebruik te maken van de beschikbare indicatoren.

Hypothese 2: Feedback werkt als scholen de informatie correct kunnen interpreteren

Als belangrijkste verklaring voor het beperkte gebruik van de schoolrapporten verwezen we naar het gebrek aan achtergrondkennis van schoolleiders om tot een correcte interpretatie te komen. Zelfs de interpretatie van eenvoudige statistieken, zoals het gemiddelde en de standaarddeviatie, zijn voor veel praktijkmensen niet vanzelfsprekend. De statistische analyses die ten grondslag liggen aan de feedback moeten dan ook voldoende eenvoudig zijn of voldoende toegelicht worden. Foutief geïnterpreteerde feedback is immers schadelijker dan de afwezigheid van feedback. Om die reden is het van het uiterste belang dat er maximale aandacht wordt besteed aan ondersteuning om de feedback op een correcte manier te interpreteren.

Hypothese 3: Feedback werkt als scholen de manier van vergelijken onderschrijven

Een indicator zonder vergelijking met andere scholen of naar goede voorbeelden is niet echt bruikbaar voor scholen. Bij feedback-initiatieven gaat men dan ook vaak op zoek naar gepaste manieren om scholen de mogelijkheid te bieden om de eigen resultaten te vergelijken met die van andere scholen. Het is belangrijk dat scholen de manier van vergelijken onderschrijven en als accuraat ervaren. Wanneer schoolleiders de resultaten van hun school enkel kunnen vergelijken met die van scholen waarvan ze “vergelijkbaarheid” betwijfelen, zal de feedback vaak ongebruikt blijven.

Hypothese 4: Feedback werkt als scholen de know-how hebben om de informatie te gebruiken

Zelfs al komen scholen tot een correcte interpretatie van de beschikbare gegevens, dan nog kan de know-how ontbreken om met de gegevens aan de slag te gaan. Vlaamse schoolleiders hebben in vergelijking met hun collega's uit de buurlanden bijvoorbeeld nog niet de kans gehad om te experimenteren en ervaringen op te doen met het gebruik van prestatie-indicatoren (Vanhoof et al., 2003). Vlaanderen kent geen systeem van centrale examinering en dat maakt dat resultaten van onderzoeken zoals TIMSS-R en PISA tot op heden de enige gegevens van dergelijke omvang zijn die scholen ter beschikking kregen. Er bestaat op dit moment geen traditie van beleidsvoering op basis van indicatoren. Men mag van scholen dan ook niet verwachten dat ze als vanzelfsprekend met de indicatoren aan de slag kunnen binnen hun schoolbeleid. Een correct gebruik van de vergelijkende schoolinformatie veronderstelt dat scholen niet aan hun lot worden overgelaten. Het louter terugkoppelen van statistische data blijkt bij de onervaren Vlaamse schoolleiders immers onvoldoende. Een combinatie van duidelijke toelichtingen in de rapporten, verduidelijking op studiedagen, beschikbaarheid van uitgewerkte strategieën en activiteiten, inspirerende voorbeelden van collega-schoolleiders en informele besprekingen met onderzoekers is noodzakelijk wil men met het beschikbaar maken van vergelijkende

schoolinformatie scholen ten volle uitrusten met een strategisch instrument voor schoolontwikkeling.

Hypothese 5: Feedback werkt als scholen in een niet-bedreigende context werk kunnen maken van schoolontwikkeling

Het schoolrapport moet garanderen dat scholen zichzelf niet kunnen vergelijken met identificeerbare andere scholen. Bovendien moet het terugkoppelen van indicatoren naar individuele scholen gebeuren in de afwezigheid van publieke betrokkenheid en druk; de informatie moet dus vertrouwelijk blijven. Het openbaar maken van resultaten van individuele scholen "hypothekeert" de positieve resultaten die van feedback verwacht worden op het gebied van schoolontwikkeling. Wil men scholen uitnodigen om op een constructieve manier aan de slag te gaan met de gegevens, dan vereist dat een veilige context voor schoolleiders en leerkrachten.

Hypothese 6: Feedback werkt als de dataverzameling er zich toe leent

De manier waarop naar aanleiding van internationale onderzoeken informatie verzameld wordt, laat niet steeds toe om scholen op een valide en betrouwbare manier te vergelijken. Het PISA-onderzoek, bijvoorbeeld, beoogt de gecumuleerde leereffecten van leerlingen - inclusief de buitenschoolse - in kaart te brengen en toch worden de prestaties van leerlingen aan het eind van de rit als het ware toegeschreven aan de school waar ze op het moment van de afname lessen volgden. De opzet van internationaal vergelijkend onderzoek is vaak moeilijk te verzoenen met het aanleveren van kwaliteitsvolle individuele schoolfeedback; dergelijk onderzoek is daar niet voor bedoeld. De agenda van onderwijs-onderzoek en de agenda van scholen liggen momenteel vaak te ver uit elkaar om te worden verzoend. Tussen internationale onderzoeken enerzijds en schoolrapporten anderzijds is er een te grote spanning aangaande algemeenheid en individualiteit. Het internationaal vergelijken van onderwijssystemen vereist een algemene, abstracte taal, terwijl de individualiteit van de concrete school niet gebaat is bij dergelijke procedures en taal. Precies deze spanning maakt dat scholen

vaak moeilijk met de gegevens die men in de bestudeerde Vlaamse initiatieven ontving, aan de slag kunnen. Wil men met feedback over schoolprestatie-indicatoren scholen een strategisch instrument voor schoolontwikkeling aanreiken, dan lijkt het aangewezen de gegevens speciaal met dat doel voor ogen te verzamelen.

Wanneer schoolleiders van mening zijn dat de schoolrapporten ten aanzien van de bovenstaande punten tekortschieten, dan zullen de gegevens waarschijnlijk niet gebruikt worden. In plaats van op zoek te gaan naar de oorzaken van bepaalde, minder goede prestaties binnen de eigen organisatie zullen schoolleiders in dat geval concluderen dat de gegevens weinig relevant of weinig accuraat zijn en dat de oorzaak van minder goede resultaten voor hun school toe te schrijven is aan de kenmerken van het onderzoek. Om de gepercipieerde bruikbaarheid en de kwaliteit van de interpretatie van de gegevens door gebruikers te maximaliseren, moeten initiatieven die informatie over prestatie-indicatoren aan scholen terugkoppelen dan ook aan een aantal inhoudelijke en technische vereisten voldoen. Wil men van schoolfeedback een waarlijk instrument tot schoolontwikkeling maken, dan zal de geldigheid van de bovenstaande hypothesen in toekomstig onderzoek verder getoetst moeten worden.

Literatuur

- Bosker, R., Lam, J. F., Luyten, H., Steen, R., & De Vos, H. (1998). *Het vergelijken van scholen*. Enschede: Uitgeverij Universiteit Twente.
- Coe, R. (2002). Evidence on the role and impact of performance feedback in schools. In A. Vischer & R. Coe. (Eds.), *School improvement through performance feedback* (pp. 3-26). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Daems, F., Vanhoof, J., Van Petegem, P., & Mahieu, P. (2001). *Naar publiek rapporteren over scholen? Scholen vergeleken op hun kwaliteit: een internationaal vergelijkende studie over hoe scholen hun functioneren openbaar kunnen/moeten verantwoorden*. Antwerpen: UA, UIA, 2000. Eindrapport OBFWO-rapport.
- Damme, J. van, & Broek, A. van den. (2000). *Enige uitleg bij de schoolrapporten*. [Niet gepubli-

ceerd manuscript]. Katholieke Universiteit Leuven, Onderzoekscentrum voor Secundair en Hoger Onderwijs: Leuven.

- DfEE. (1997). *Excellence in schools*. London: DfEE.
- Doolaard, S., & Karstanje, P. (2001). Gebruik van publieke prestatie-indicatoren voor schoolverbetering. In A. B. Dijkstra, S. Karsten, R. Veenstra, & A. J. Visscher (Reds.). *Het oog der natie: scholen op rapport. Standaarden voor de publicatie van schoolprestaties* (pp. 155-172). Assen: Van Gorcum.
- Emin, J. (1995). *La mise en place d'un dispositif d'indicateurs pour le pilotage des établissements secondaires français*. Paris: Direction de l'évaluation et de la prospective.
- Fitz-Gibbon, C. (1993). Monitoring with feedback: The democratisation of data. In Paterson, L. (Ed.), *Measuring schools: The rights and the wrongs of practice in Scotland*. Edinburgh: University of Edinburgh, Centre for Educational Sociology.
- Goldstein, H., Rasbash, J., Yang, M., Woodhouse, G., Pan, H., Nuttall, D., & Thomas, S. (1993). A multilevel analysis of school examination results. *Oxford Review of Education*, 19, 425-433.
- Güthe, K. (1997). *Indicatoren van schoolontwikkeling*. Enschede: Universiteit Twente, Faculteit der Toegepaste Onderwijskunde.
- Lagerweij, N. A. J., & Voogt, J. C. (1997). Schoolontwikkeling: meer dan het invoeren van vernieuwingen. In T. Bergen, A. Knoers, & P. Sleegers (Reds.), *Perspectieven op de school in dynamische ontwikkeling* (pp. 83-118). Alphen aan den Rijn: Samsom HD Tjeenk Willink.
- Macbeath, J., & McGlynn, A. (2002). *Self-evaluation. What's in it for schools?* New York: RoutledgeFalmer.
- Meyer, I. de, Vos, H. de, & Poele, L. van de. (2002). *Worldwide Learning At Age 15 - First Results from PISA 2000*. Brussels: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap.
- MVG (Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap). (2002). *Vlaanderen in TIMSS*. Brussel: MVG.
- Petegem, P. Van, & Vanhoof J. (2002). Feedback of indicators to schools. In J. Scheerens, & M. Hendriks, *Benchmarking the Quality of Education* (pp. 131-161). Enschede, Universiteit Twente.
- Petegem, P. Van, & Vanhoof J. (2003). Het verzamelen van indicatoren in Europa: wat heeft de school daaraan? *Impuls*, 34(1), 59-71.
- Petegem, P. Van, & Vanhoof J. (2004). Een pleidooi voor een geïnformeerde schoolontwikkeling. *Impuls*, 34(4), 192-197.
- Schagen, I. (1998). *Adding Value with Value-Added*. Paper prepared for the NFER's Annual Conference, October 1998.
- Scheerens, J. & Hendriks M. (2002). *Benchmarking the Quality of Education*. Enschede: Universiteit Twente.
- SOEID (Scottish Office Education and Industry Department). (1996). *How good is Our School? Self-evaluation using performance indicators*. Edinburgh: SOEID, HMI Audit Unit.
- Vanderpoorten, M. (2003). *Autonomie, enkele ideeën als basis voor verdere discussie*. [Toespraak ter gelegenheid van de afsluiting van de werkgroepen van de rondetafel conferentie rond het leerplichtonderwijs]. Brussel, Hotel President, 24 januari 2003.
- Vanhoof, J., Daems, F., Mahieu, P., & Petegem, P. Van. (2003). Naar publiek rapporteren over scholen? Lessen uit buitenlandse ervaringen. *School en Samenleving*, 2, 5-25.
- Visscher, A.J., & Coe, R. (Eds.). (2002). *School improvement through performance feedback*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Yang, M., Goldstein, H., Rath, T., & Hill, N. (1999). The use of assessment data for improvement purposes. *Oxford Review of Education*, 25(4), 469-484.

Manuscript aanvaard: 27 augustus 2004

Auteurs

Peter Van Petegem is als professor Onderwijskunde werkzaam bij de academische lerarenopleiding van de Universiteit Antwerpen. Hij leidt er de onderzoeksgroep EduBRON

Jan Vanhoof is als onderzoeksassistent verbonden aan dezelfde onderzoeksgroep.

Correspondentieadres: Prof. Dr. P. Van Petegem, Universiteit Antwerpen, Campus Drie Eiken, Universiteitsplein 1, 2610 Wilrijk, België, e-mail: peter.vanpetegem@ua.ac.be

Abstract

Feedback of performance indicators as a strategic instrument for school improvement? Lessons from two Flemish cases

Feedback of performance indicators is considered to be a strategic instrument for school improvement purposes. This article presents the results of an explorative study on the use of performance indicators in Flemish schools. The central research question is to what extent schools use the available information as intended by the developers of the school reports. Based on a semi-structured interview, five Flemish school leaders were questioned about their use of the school feedback they received after participating in the latest TIMSS-R and PISA studies. The article provides a brief illumination of the construction and content of the TIMSS-R and PISA school feedback reports. School leaders endorse the importance of having comparative information about their own functioning and results at their disposal. However, the actual use of the indicators in the TIMSS-R and PISA school reports turns out to be very limited. It is argued that this is primarily due to (1) school leaders' lack of knowledge for correctly interpreting the statistical data; to (2) their lack of know-how for using the indicators for school improvement purposes; and to (3) the fact that the relevance and usefulness of the school reports are perceived as being rather limited. The article ends with formulating a number of hypotheses that provide potential criteria, the development of school feedback should comply with.