Service public fédéral
Affaires étrangères, Commerce extérieur
et Coopération au Développement

Service de l'Evaluation spéciale de la Coopération belge au Développement

Rue des Petits Carmes 15,
B-1000 Bruxelles

Federale Overheidsdienst
Buitenlandse Zaken,
Buitenlandse Handel en
Ontwikkelingssamenwerking

Dienst Bijzondere Evaluatie van de Belgische Ontwikkelingssamenwerking

Karmelietenstraat 15,
B-1000 Brussel

Evaluation d'impact de la coopération universitaire belge

Impactevaluatie van de Belgische universitaire samenwerking

ANNEXES – *BIJLAGEN*

Octobre 2018 ***Oktober 2018***

Prescritions technique **page 5**

Referentietermen **blz.27**

Terms of Reference **page 49**

Bibliography **page/blz. 71**

Assessment grids **page/blz. 78**

Table des matières – *Inhoudstafel*

Table des matières – *Inhoudstafel* 3
ANNEXE 1fr. Prescription techniques 5
B1. Contexte 5
B1.1. Contexte institutionnel 5
B1.2. Évaluation d'impact 6
B2. Motifs 9
B3. Objectifs et résultats attendus 10
B4. Champ et échantillon 11
B4.1. Champ de l'évaluation 11
B4.2. Sélection des pays et échantillon des interventions 12
B5. Questions d'évaluation 13
B5.1. Questions d'évaluation formative 14
B5.2. Questions d'évaluation sommative 15
B6. Méthodologie 16
B7. Déroulement 17
B8. Output et planification 20
B9. Rôles et responsabilités 21
B10. Conditions de l'offre 24
B11. Références 25
Bijlage 1nl. Referentie termen 27
B1. Achtergrond 27
B1.1. Institutionele context 27
B1.2. Impactevaluatie 28
B2. Motieven 31
B3. Doelstellingen en verwachte resultaten 32
B4. Scope en staal 33
B4.1. Scope van de evaluatie 33
B4.2. Landenselectie en staal van interventies 34
B5. Evaluatievragen 35
B5.2. Formatieve evaluatievragen 36
B5.2. Summatieve evaluatievragen 37
B6. Methodologie 38
B7. Verloop 39
B8. Output en planning 42
B9. Rollen en verantwoordelijkheden 43
B10. Offertevereisten 46
B11. Referenties 48
Annex 1en. Terms of Reference 49
B1. Background 49
B1.1. Institutional context 49

B1.2. Impact evaluation....50
B2. Motives....52
B3. Objectives and expected results....54
B4. Scope and sample....55
B4.1. Scope of the evaluation....55
B4.2. Country selection and sample of interventions....56
B5. Evaluation questions....57
B5.1. Formative evaluation questions....57
B5.2. Summative evaluation questions....59
B6. Methodology....60
B7. Process....61
B8. Output and planning....64
B9. Roles and responsibilities....65
B10. Tender requirements....67
B11. References....69
Annex 2. Bibliography....71
Annex 3 Assessment grids....78
A.3.1 General assessment grid – interventions....79
A.3.2 Assessment grid – individual scholarships....83
....84
A.3.3 Assessment grid – Capacity Development Index....86

ANNEXE 1fr. Prescription techniques

B1. Contexte

B1.1. Contexte institutionnel

Les autorités belges financent, depuis le milieu des années 1990, les activités des universités flamandes et francophones dans le domaine de la coopération au développement. Une Convention générale, conclue en 1995 avec respectivement le *Vlaamse Interuniversitaire Raad* (VLIR) et le Conseil Interuniversitaire de la Communauté française (CIUF) et modifiée en 1997, détermine les lignes directrices, les principes et l'organisation concrète de la coopération universitaire au développement. Cette Convention générale est entrée en vigueur le 1er janvier 1998 pour des périodes consécutives de cinq ans.

Elle est fondée sur une distinction entre les programmes Nord et Sud.[1] Les programmes Nord comprennent, entre autres, des activités de formation, de sensibilisation et de recherche en appui aux politiques, ainsi que de l'aide individuelle par le biais de bourses d'études. Les programmes Sud comprennent lesdites 'initiatives propres', des projets de recherche et de formation entre institutions partenaires dans le Nord et dans le Sud[2], ainsi que des partenariats institutionnels plus généraux.

En 2008, les universités belges ont été invitées par le ministre fédéral de la Coopération au Développement Charles Michel à examiner comment la coopération universitaire pourrait être redessinée conformément aux principes de la Déclaration de Paris. Dans ce contexte, deux éléments primaient : l'optimisation de l'efficacité de la coopération universitaire et le développement de partenariats durables avec des universités dans le Sud. Cet exercice a mené en 2010 à la signature d'un accord politique entre le ministre et les universités flamandes et francophones représentées par le VLIR et le CIUF.

Au cœur de l'accord politique se trouvaient la concentration géographique, dans maximum vingt pays partenaires pour chacune des deux coupoles universitaires, la complémentarité et la synergie avec la coopération bilatérale belge et les autres acteurs de la coopération nationale et internationale. Sur le plan de la gestion axée sur les résultats, des efforts étaient également attendus, qui allaient au-delà de ce qui était prévu par les dispositions en vigueur jusqu'à ce jour de la Convention générale et des Conventions particulières qui en découlent. À partir de 2013, il serait de surcroît fait usage de plans pluriannuels et de modalités de financement adaptées y afférentes.

Pas toutes les parties de l'accord politique de 2010 ont trouvé une traduction opérationnelle rapide. Cela était dû à la mise en relief en 2012 d'une réforme complémentaire axée sur une politique plus intégrée concernant les acteurs de la coopération non gouvernementale (ACNG). Bien qu'elle n'ait jusqu'à ce jour pas encore

---

[1] Actuellement, cette distinction est censée être moins pertinente à cause de l'intégration accrue entre les programmes Nord et Sud.

[2] Pendant longtemps, il n'a été question que d'une coopération entre les institutions universitaires. Un changement s'est toutefois produit à la suite de modifications internes au sein de l'enseignement supérieur flamand et francophone. Les écoles supérieures sont actives depuis 2003 au sein du VLIR-UOS. Depuis 2010, le VLIR-UOS (VLIR – *Universitaire Ontwikkelingssamenwerking*) utilise le terme "coopération au développement de l'enseignement supérieur flamand". Le CIUF-CUD (CIUF – Coopération universitaire pour le Développement) est devenu en 2014 l'ARES-CCD (Académie de Recherche et d'Enseignement supérieur – Commission de la Coopération au Développement) à qui la compétence relative à la "*coopération académique*" a été attribuée. Étant donné que le champ de cette évaluation (voir plus bas, point B4) couvre principalement des interventions démarrées avant cette conversion, l'ancien terme de "coopération universitaire au développent" y est encore utilisé de façon consistante.

été versée dans un cadre législatif et réglementaire, il apparaît d'ores et déjà clairement que la réforme mènera à des changements substantiels quant à la forme, le contenu et la méthodologie futurs de la coopération universitaire. Il est attendu que la réforme consolidée entrera en vigueur en 2017.

Sur le plan du financement par l'autorité fédérale, la coopération universitaire représente actuellement plus d'un quart des moyens attribués aux acteurs non gouvernementaux de la coopération belge au développement.[3] En 2014, un montant de plus de 60 millions d'euros a ainsi été octroyé à la coopération universitaire. Lorsqu'on considère la période entre 2010 et 2014, cela représente une hausse, aussi bien en chiffres absolus que relatifs (voir le tableau 1, chiffres en MEUR). Dans ce contexte, le but a toujours été de répartir les moyens de façon équilibrée entre le VLIR-UOS et l'ARES.[4]

Tableau 1 – Octroi de moyens pour la coopération universitaire

	2010	2011	2012	2013	2014
Coopération universitaire	**58,74**	**62,39**	**63,1**	**60,04**	**61,32**
VLIR-UOS	30,69	33,63	33,79	31,71	33,45
ARES	28,05	28,76	29,31	28,33	27,87
Total de l'APD	**2269**	**2017**	**1815**	**1731**	**1845**
Pourcentage de l'APD	*2,6 %*	*3,1 %*	*3,5 %*	*3,5 %*	*3,3 %*

B1.2. Évaluation d'impact

Jusqu'à présent, aucune évaluation externe exclusivement axée sur la coopération universitaire n'a été effectuée à la demande du Service Évaluation spéciale (SES).[5] Dans le cadre des obligations d'évaluation stipulées dans la Convention générale, le VLIR-UOS et l'ARES font toutefois régulièrement effectuer des évaluations d'interventions en cours ou terminées.[6]

Comme indiqué plus haut, la gestion axée sur les résultats occupe ces dernières années de plus en plus l'avant de la scène. Grâce à l'accord politique de 2010, le VLIR-UOS et le CIUF-CUD se sont engagés "à concevoir et à mettre en œuvre un système de gestion axée sur les résultats, à tous les niveaux, et à identifier à cette fin les indicateurs requis, qui rendront possible un suivi et une évaluation corrects" (art. 2.6). Dans le cadre de la réforme concernant les ACNG, l'importance des processus d'apprentissage collectifs est par ailleurs également soulignée.

---

[3] Bien que l'autorité fédérale finance à 100 % la coopération universitaire belge, aussi bien le VLIR-UOS que l'ARES font référence dans leurs documents stratégiques à l'apport additionnel et volontaire des institutions d'enseignement supérieur et des chercheurs concernés. Le CIUF-CUD (2014 : 24) a estimé cette contribution à environ 15 % du financement externe global.

[4] Le léger déséquilibre (voir le tableau 1) est imputable aux accords conclus à ce sujet avec les acteurs concernés. Concrètement, un budget égal est garanti pour les différentes allocations de base, exception faite du Programme bourses.

[5] Une évaluation où les résultats d'un sous-aspect de la coopération universitaire sont examinés de plus près, notamment ceux des activités d'appui aux politiques, s'effectue en 2016.

[6] Des évaluations récentes – majoritairement des évaluations intermédiaires et finales de partenariats institutionnels avec le Sud – sont, par exemple, publiquement consultables par le biais du site web du VLIR-UOS.

L'accent posé de façon accrue sur la gestion axée sur les résultats, et plus particulièrement sur l'évaluation, semble payant. Dans une récente méta-évaluation des programmes des acteurs non gouvernementaux, il a été fait explicitement référence à la qualité de la pratique d'évaluation, comme des rapports d'évaluation (SES, 2013a). Et pourtant, il existe toujours une marge d'amélioration. Une récente étude réalisée pour le compte du SES a ainsi fourni des résultats intéressants concernant l'évaluabilité des interventions de la coopération belge au développement (SES, 2016a). Lorsqu'on étudie l'évaluabilité par critère du CAD (voir le tableau 2 ; SES, 2016a : 23), on remarque notamment les résultats systématiquement plus faibles liés à l'évaluabilité de l'impact.

Tableau 2 – Aperçu des résultats d'évaluabilité par critère du CAD[7]

Article	Pertinence	Effectivité	Efficience	Impact	Durabilité
Plan d'intervention	**3,11**	**3,22**	**3,29**	**2,52**	**3,15**
1.1 L'analyse sous-jacente	3,65	3,60			
1.2 La logique d'intervention et la théorie du changement		3,00	3,50	2,10	3,25
1.3 Le système S&E proposé	2,45	2,83	2,85	1,95	2,46
1.4 Consistance et adaptation de la logique d'intervention et la théorie du changement	3,55	3,44	3,52	3,50	3,75
Pratique d'exécution	**2,99**	**3,25**	**3,51**	**2,33**	**2,73**
2.1 Informations de base quant à la mise en œuvre de l'intervention	2,95	3,20	3,53	2,13	2,62
2.2 Le système S&E dans la pratique	3,03	3,30	3,50	2,53	2,85
Contexte	**3,89**	**3,98**	**3,98**	**3,84**	**3,89**
3.1 L'attitude des acteurs clés	3,68	3,70	3,70	3,58	3,63
3.2 Le contexte plus large	4,10	4,25	4,25	4,10	4,15
Score global évaluabilité	**3,26**	**3,38**	**3,52**	**2,70**	**3,13**

Bien que le terme 'impact' – un des cinq critères OCDE/CAD pour l'évaluation des interventions de développement – apparaisse régulièrement dans les évaluations de la coopération universitaire, aussi bien au niveau belge qu'international, les évaluations où l'impact est étudié à l'aide d'une méthodologie conçue et appliquée de façon rigoureuse font manifestement défaut (voir Jones et al., 2007). Dans le domaine de la collecte de données, la majorité des évaluations utilise une approche qualitative basée sur des données aussi bien secondaires que primaires (*expert interviews*, focus groupes). Seules quelques évaluations complètent cette approche avec une analyse quantitative inférentielle (sur la base d'enquêtes et/ou de données bibliographiques) ou utilisent une approche qualitative plus rigoureuse.

Il s'en suit qu'en comparaison avec d'autres canaux de la coopération au développement, comme la coopération gouvernementale par exemple, il y a moins d'éléments de preuve utilisables qui démontrent l'efficacité et l'impact de la coopération universitaire de façon rigoureuse et crédible. Les études limitées et les évaluations qui approfondissent les défauts et les défis liés à l'évaluation de la coopération universitaire évoquent trois explications importantes à cette situation. Une première explication est liée au fait que la coopération universitaire s'articule en grande partie autour du renforcement des

[7] Il est important de remarquer ici que le tableau ne contient que des scores agrégés. Autrement dit, il ne permet pas de vérifier si les résultats du VLIR-UOS et d'ARES sont supérieurs ou inférieurs aux valeurs agrégées.

capacités – au niveau des individus, des unités d'enseignement et de recherche et des institutions, et parfois aussi au niveau du système. Le renforcement des capacités étant souvent intégré dans des formes plus larges de coopération, il est toutefois difficile de l'évaluer de façon isolée. Une deuxième explication est liée à l'horizon temporel des résultats. Les *outcomes* (résultats) dans le domaine de la coopération universitaire sont souvent associés aux moyen et long termes. Ils découlent de surcroît d'une combinaison de facteurs. C'est pourquoi il est difficile d'attribuer des *outcomes* à une forme isolée de coopération universitaire. Une troisième explication se rapporte à la conceptualisation souvent insuffisamment claire des théories du changement (*theories of change*) associées à la coopération universitaire.

La question de savoir comment on souhaite définir précisément la notion de l'impact constitue un problème supplémentaire. L'impact ne fait pas l'objet d'une définition univoque. Le CAD définit l'impact comme étant les "effets à long terme, positifs et négatifs, primaires et secondaires, induits par une action de développement, directement ou non, intentionnellement ou non". Par contre, dans la littérature internationale consacrée à l'évaluation d'impact, on n'étudie pas tant les effets à long terme que les effets nets au niveau des *outcomes*, qui peuvent être attribués à une intervention. Et enfin, l'impact est encore souvent assimilé à l'objectif global imputé à une intervention dans le cadre logique sous-jacent.

La définition de la notion 'impact' utilisée lors de l'évaluation de la coopération universitaire a des implications, aussi bien en ce qui concerne le contenu des questions d'évaluation que l'on souhaite poser, que par rapport aux conditions méthodologiques pour pouvoir répondre à ces questions d'une manière scientifiquement rigoureuse et valide. L'impact est-il considéré par rapport à la capacité de recherche et/ou de la capacité d'enseignement ? Cette capacité est-elle analysée au niveau individuel, au niveau des unités de recherche ou d'enseignement, ou à un niveau institutionnel plus large ? Remonte-t-on plus haut dans la chaîne des résultats et lions-nous l'impact, par exemple, avec l'*uptake* des résultats de recherche communiqués ou avec le développement de systèmes d'enseignement supérieur ? Ou encore plus haut, au niveau du développement dans un sens large ?[8] De toute façon, plus nous remontons dans la chaîne des résultats, plus il est difficile de relier sans ambiguïté l'impact aux interventions effectuées dans le domaine de la coopération universitaire : *"[w]hile the question of impact has become increasingly important and most agree that development research has the potential to contribute significantly towards overall economic growth and development, most of the connections between research and effects are diffuse and indirect*" (Danida, 2007: 11).

Cette situation, caractérisée par **des défaillances aussi bien par rapport à l'approche méthodologique que par rapport au niveau et à la définition de l'impact utilisée,** requiert une réflexion plus approfondie sur la signification et le rôle précis de la coopération universitaire, dans ce cas-ci, du point de vue de la coopération belge au développement. Quelle est la vision sur la coopération universitaire au sein du modèle belge de développement ? Sur quelle théorie du changement cette vision est-elle fondée ? Quelles approches méthodologiques sont pertinentes et faisables pour évaluer le fonctionnement de cette (ces) théorie(s) du changement et les résultats y afférents ? Et quelles sont les limitations de ces approches ?

[8] Le VLIR-UOS (2014 : 19) fait par exemple une distinction entre l'objectif académique "où le développement (institutionnel) des acteurs scientifiques prime" et l'objectif de développement "où l'instrumentalité du développement scientifique pour le développement général de la région ou du pays est explicitée".

B2. Motifs

La présente évaluation se déroule dans le cadre du **mandat juridique du SES**. Ce mandat, défini dans la loi du 19 mars 2013 relative à la coopération belge au développement (Section 9) et l'AR du 25 février 2010 (tel que modifié par l'AR du 25 avril 2014), comprend d'une part l'évaluation des différents canaux et acteurs de la coopération belge au développement et d'autre part, la certification des systèmes d'évaluation des acteurs chargés de la mise en œuvre de la coopération belge au développement, dont le VLIR-UOS et l'ARES font également partie.[9]

En dehors de cela, l'évaluation s'inscrit également dans le cadre d'un **cycle expérimental d'évaluations d'impact** démarré par le SES en 2012. Le but est d'arriver à une approche plus rigoureuse de l'évaluation d'impact des différentes interventions de la coopération belge au développement. Les deux évaluations d'impact précédentes ont étudié les interventions respectives de la coopération gouvernementale et de la coopération non gouvernementale par le biais des ONG. Par le biais de la présente évaluation, le SES veut évaluer les interventions d'un troisième type d'acteurs du développement financés par des moyens fédéraux – les universités – quant à l'impact[10] de leurs interventions.

Sur la base de ce qui a été écrit plus haut à propos de l'évaluation de la coopération universitaire, et sur l'évaluation de l'impact en particulier, on peut se demander ce qui est précisément réalisable dans ce domaine. Dans quelle mesure, sous quelles conditions et à l'aide de quelles approches méthodologiques, l'impact de la coopération universitaire peut-il être évalué ? Et où se situent les limites, sachant que la nature et la complexité de la coopération universitaire – notamment celle institutionnelle – complique l'évaluation d'impact rigoureuse ?

Il existe toutefois des arguments réels pour relever le défi de l'évaluation d'impact. Ils sont liés à la fonction formative ou d'apprentissage qui est attribuée à l'évaluation. Il est important de signaler dans ce contexte que le cycle d'évaluations d'impact entamé en 2012 a été doté de l'adjectif 'expérimental' : les évaluations d'impact visées ont pour objectif, en dehors d'une évaluation d'impact purement sommative[11], de délimiter plus clairement le concept d'impact d'une part, et d'autre part de voir comment une évaluation d'impact pourrait s'ancrer plus solidement dans la pratique d'évaluation existante et d'examiner quelles approches méthodologiques s'avèrent indiquées dans ce contexte. Compte tenu de l'évolution actuelle en direction d'une gestion plus axée sur les résultats, cela crée des opportunités pour le VLIR-UOS et l'ARES.

Les documents stratégiques du VLIR-UOS et de l'ARES soulignent aussi **l'importance de l'identité et de la spécificité de la coopération universitaire**. Il est tout d'abord fait référence au droit à la libre initiative des académiciens et des institutions quant au choix de leurs partenaires et à la formulation, la sélection et la mise en œuvre de leurs propres propositions de projets, mais aussi à la mise en place de partenariats durables de long terme et à l'utilisation, en conservant un regard critique, d'une méthode scientifiquement

[9] Dans ce contexte, voir également la lettre datée du 30 avril 2015, du SES au Ministre de la Coopération au Développement.

[10] Pour avoir une vision plus claire sur les définitions d'impact qui ont été prises en compte lors des précédentes évaluations d'impact (SES, 2013b ; SES, 2016b), et sur la façon dont elles ont été complétées, validées ou rejetées, en vertu d'une réflexion avec les acteurs concernés, il est fait référence aux rapports finaux des évaluations en question (voir le site Web du SES, http://diplomatie.belgium.be/fr/politique/cooperation_au_developpement/nos_methodes_de_travail/service_evaluation_speciale/rapports/evaluations_ses).

[11] La fonction sommative de l'évaluation, étroitement liée au mandat de base du SES, est également abordée par le biais de la présente évaluation de la coopération universitaire (voir plus bas, point B3).

fondée pour aborder les problèmes liés au développement. Egalement, il est fait référence à l'importance d'appels compétitifs pour la sélection d'interventions scientifiquement qualitatives et pertinentes pour le développement. À la lumière notamment des réformes actuelles des ACNG – où le modèle par acteur est délaissé au profit d'un modèle par pays – le VLIR-UOS et l'ARES peuvent avoir intérêt à définir de façon aussi détaillée que possible leur propre logique d'intervention, ainsi que l'impact et la plus-value de la coopération universitaire. Une évaluation d'impact comme celle-ci peut s'avérer instructive, non seulement pour voir de quelle façon la coopération universitaire au développement fait précisément la différence, mais aussi pour clarifier, moyennant une évaluation rigoureuse, en quoi ses logiques d'intervention et les théories sous-jacentes du changement diffèrent exactement de la coopération non universitaire au développement.

Sur le plan de la méthodologie, les deux évaluations d'impact précédentes effectuées pour le compte du SES ont souligné le fait qu'une évaluation d'impact pouvait engendrer des résultats plus fiables et valides lorsqu'elle s'appuie sur une combinaison de méthodes qualitatives et quantitatives : l'approche des méthodes mixtes. Elles ont également attiré l'attention sur l'importance de l'utilisation de certaines techniques rigoureuses, dont la (ré)construction d'un *counterfactual*.[12] Surtout ce dernier point n'est pas tellement évident dans le contexte de la coopération universitaire. Cela ne signifie toutefois pas qu'une telle approche méthodologique est totalement exclue ni qu'il n'y a aucune possibilité d'approches alternatives pour procéder à une évaluation d'impact, s'il s'avérait que les conditions pour évaluer l'impact selon l'approche susmentionnée ne sont pas remplies. En effet, dans les sciences sociales, et plus spécifiquement dans le débat sur l'évaluation, l'idée que des méthodes qualitatives peuvent être appliquées de manière scientifiquement rigoureuse et valide gagne du terrain.[13]

B3. Objectifs et résultats attendus

La présente évaluation comporte deux objectifs. Le premier objectif est de nature formative, le second de nature sommative.

D1. L'objectif principal de l'évaluation consiste à vérifier dans quelle mesure et à l'aide de quelles approches méthodologiques l'impact de la coopération universitaire belge est évaluable. Dans ce contexte, il sera mis en évidence la spécificité de la coopération universitaire, telle que reflétée dans des types d'intervention distincts et les théories du changement y afférentes.[14]

D2. Le second objectif – couplé – consiste à analyser et à interpréter l'impact de la coopération universitaire belge sur la base d'un échantillon d'interventions. Les questions clés sont ici (i) à quel impact mène la coopération universitaire et (ii) de quelle manière la coopération universitaire mène à cet impact. On n'examinera

[12] La plus récente évaluation d'impact décrit en détail cette approche méthodologique ainsi que les techniques rigoureuses utilisées (SES, 2016b : 26-30).

Pour des définitions de la terminologie d'évaluation, voir OCDE/CAD : https://www.oecd.org/dac/2754804.pdf.

[13] Une méthode qualitative telle que le *process tracing* est par exemple couplée à la détection rigoureuse de mécanismes de causalité. Qui utilise une telle méthode est moins intéressé à savoir dans quelle mesure un certain impact est imputable à une certaine intervention qu'à découvrir par quel mécanisme de causalité, une intervention a contribué à atteindre les résultats envisagés. Cette approche est à son tour étroitement liée à celle de la *theory of change*, qui revêt ces dernières années une importance croissante dans la théorie et la pratique concernant l'évaluation (Schmitt & Beach, 2015).
Pour plus d'informations sur les méthodologies alternatives d'évaluation d'impact, voir, entre autres, Stern et al., 2012 ; White & Phillips, 2012.

[14] Voir plus haut, point B2.

donc pas uniquement si la coopération universitaire mène à de l'impact, mais aussi par le biais de quels mécanismes et sous quelles conditions.

Concrètement, l'évaluation est censée dégager – **en tenant compte de distincts types d'intervention ainsi que des objectifs, des bénéficiaires et des modalités y afférents** – des leçons et des recommandations quant à la façon d'optimiser l'évaluabilité théorique et pratique de l'impact de la coopération universitaire. On attend de surcroît que l'évaluation fournisse des résultats fiables, crédibles et utiles concernant les questions 'qu'est-ce qui fonctionne et ne fonctionne pas, à quel niveau, pour qui et sous quelles conditions exactement'. Un point d'attention important, sous ce rapport, est l'utilité et la plus-value de l'évaluation d'impact pour les acteurs de la coopération universitaire.

B4. Champ et échantillon

B4.1. Champ de l'évaluation

Question contenu, l'évaluation aura un double ciblage. L'accent est d'une part posé sur les partenariats de longue durée entre institutions du Nord et du Sud. D'autre part, il sera focalisé sur les bourses attribuées dans le cadre de la coopération universitaire.[15]

Les partenariats de longue durée entre institutions du Nord et du Sud prennent forme grâce à des interventions visant l'atteinte d'impact à différents niveaux : le niveau institutionnel, le niveau des unités de recherche et de formation, le niveau des individus. Bien qu'aucun type d'intervention ne soit a priori exclu, l'accent est en premier lieu posé sur ce qui relève des anciennes dénominations 'Coopération universitaire institutionnelle' (CUI) et 'Initiatives Propres' (IP).[16] Alors que les interventions CUI s'appuient sur une coopération institutionnelle de plus longue durée, souvent supérieure à dix ans, les interventions PI sont liées à des coopérations à court terme, conclues au niveau d'unités de recherche et de formation.[17]

Les bourses représentent une part importante du budget global pour la coopération universitaire financé par des moyens fédéraux. Des bourses peuvent être octroyées pour des stages de courte durée, mais aussi pour des formations de master et des doctorats. Dans ce contexte, une distinction est faite entre d'une part, les bourses octroyées sur la base de larges appels à candidatures et d'autre part, les bourses octroyées dans le cadre d'une intervention de coopération universitaire. La présente évaluation traite les deux formes.

---

[15] Outre le VLIR-UOS et l'ARES, d'autres acteurs, parmi lesquels l'Agence belge de Développement (CTB), le Musée royale de l'Afrique centrale (MRAC) et l'Institut de Médecine Tropicale (IMT), bénéficient également de moyens fédéraux destinés à l'attribution de bourses. Une réflexion stratégique sur l'attribution de bourses financées par le biais de moyens fédéraux est en cours. Un accent important est mis sur le fait que les bourses devraient en premier lieu être axées sur le renforcement des compétences professionnelles individuelles. En d'autres mots, l'impact envisagé se situe surtout au niveau individuel, et seulement en second lieu aux niveaux institutionnel et social.

[16] D'autres types d'intervention, par exemple, sous forme d'enseignement international ou d'octroi de bourses d'études, peuvent également être pris en compte, pour autant qu'il soit plausible qu'ils contribuent significativement à l'impact des partenariats de longue durée.

[17] Dans l'intervalle, ces dénominations ont été affinées ou remplacées par de nouvelles, parmi lesquelles on peut citer '*TEAM-projecten*' et '*Zuidinitiatieven*' (VLIR-UOS), ainsi que 'Projets de Recherche pour le Développement' (PRD) et 'Projets de Formation Sud' (PFS) (ARES), mais pour des raisons administratives les deux anciennes catégories sont toujours d'application.

L'évaluation se rapporte d'une part aux **partenariats de longue durée couplés aux interventions démarrées entre janvier 2000 et décembre 2014**[18] et d'autre part, aux **bourses dont la durée est comprise entre janvier 2010 et décembre 2014.**

La délimitation géographique de l'évaluation est basée sur le principe de réforme de la concentration géographique. Cela implique qu'on prend en compte les pays qui font partie des pays partenaires respectifs des deux coupoles (VLIR-UOS, ARES).[19]

B4.2. Sélection des pays et échantillon des interventions

Etant donnée la dimension principalement formative de l'évaluation, axée sur l'utilité des résultats et des recommandations relatives pour la coopération universitaire belge, la sélection des pays et des interventions se fera à l'aide du *purposive sampling*. L'évaluation est ainsi de telle nature que les pays et interventions sélectionnés ne sont pas considérés comme des échantillons représentatifs, mais comme des études de cas.

Tant la sélection des pays que la sélection des partenariats de longue durée et des interventions en vue de l'étude documentaire et les missions de terrain ne seront déterminées de façon définitive que dans la phase initiale de l'évaluation, sur base de critères élaborés dans la note méthodologique et présentés pour discussion et approbation au comité d'accompagnement (voir plus bas, point B7).

Concrètement, pour chaque coupole, deux pays seront sélectionnés au début de l'évaluation, à partir de la suivante **liste provisoire de six pays : le Bénin, la RD Congo et le Vietnam (ARES), et Cuba, l'Éthiopie et le Kenya (VLIR-UOS)**.[20] Ensuite, pour chacun des deux pays sélectionnés par coupole il sera sélectionné un partenariat de longue durée, ainsi que cinq interventions y couplées, en vue de procéder à une étude documentaire. Pour finir, parmi ces cinq interventions, deux interventions seront sélectionnées au cours d'une deuxième phase afin de réaliser une analyse de

---

[18] Il n'est pas indispensable que les interventions en question soient clôturées : selon la définition de l'impact utilisée, l'impact peut déjà être perceptible pendant la durée de l'intervention (voir plus haut, point B1 : l'impact défini comme les effets directs ou les *outcomes* pour les bénéficiaires finaux). Cela vaut notamment pour les interventions qui sont un renouvellement ou un prolongement d'interventions plus anciennes ou de phases antérieures.

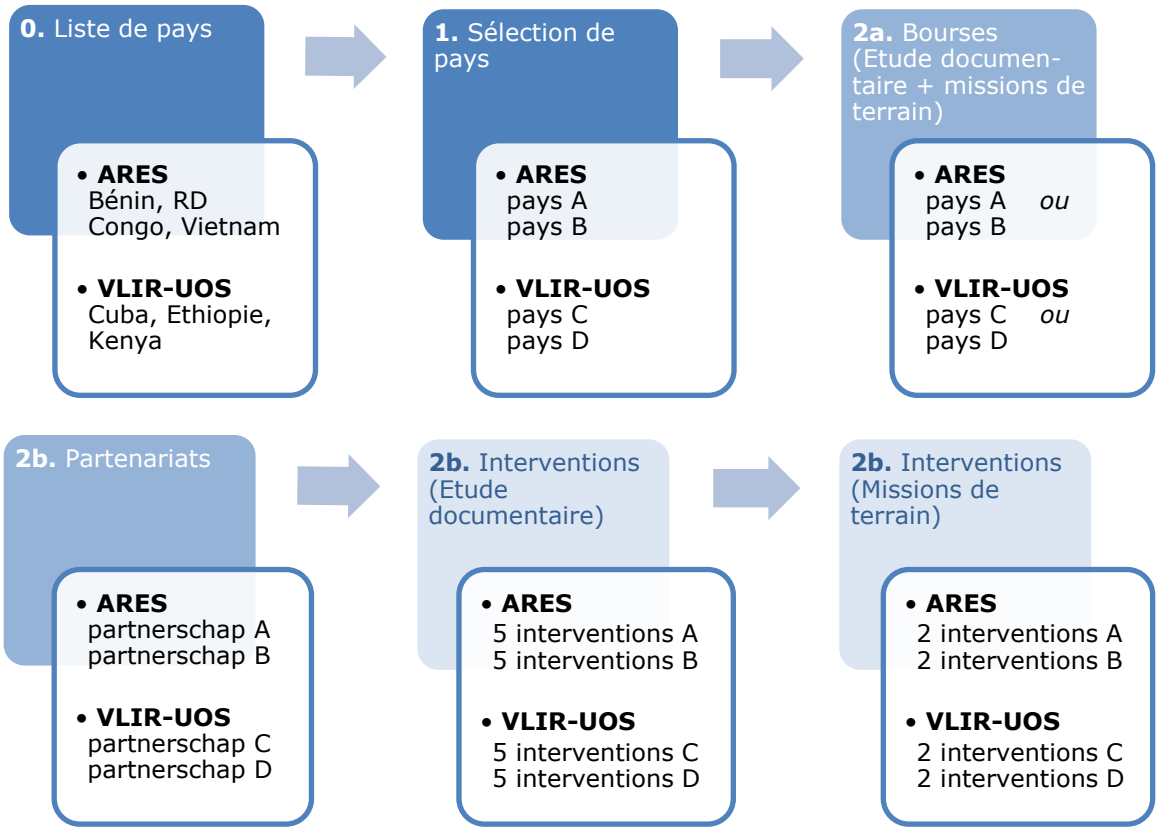
[19] Pour le VLIR-UOS, il s'agit du Burundi, de la RD Congo, de l'Éthiopie, du Ghana, du Kenya, du Maroc, du Mozambique, de la Tanzanie, de l'Ouganda, de l'Afrique du Sud (en Afrique) ; de l'Inde, de l'Indonésie, du Sri Lanka, du Vietnam (en Asie) ; de la Bolivie, de Cuba, de l'Équateur, du Nicaragua, du Pérou, du Suriname (en Amérique latine et dans les Caraïbes).

Pour l'ARES, il s'agit du Bénin, du Burkina Faso, du Burundi, de la RD Congo, du Cameroun, de Madagascar, du Mali, du Maroc, du Niger, du Rwanda, du Sénégal (en Afrique) ; du Cambodge, de l'Indonésie, des Philippines, du Vietnam (en Asie) ; de la Bolivie, de Cuba, de l'Équateur, de Haïti et du Pérou (en Amérique latine et dans les Caraïbes).

[20] Ces six pays ont été sélectionnés en concertation avec les coupoles, sur la base des critères suivants :

- par coupole : trois pays partenaires actuels figurant sur la liste des pays pour lesquels un cadre stratégique commun a été élaboré (voir la réforme concernant les ACNG : les cadres stratégiques communs visent à promouvoir la concertation et la coordination, la complémentarité et la synergie, l'apprentissage collectif et le dialogue stratégique avec les pouvoirs publics) ;
- par coupole : dans chacun des trois pays, au moins un (1) partenariat universitaire doté dans le calendrier indiqué (i) d'une durée d'au moins dix ans et (ii) d'une masse critique d'interventions couplées au partenariat de longue durée ;
- par coupole : dans au moins deux des trois pays, une masse critique de bourses dont la durée s'inscrit dans l'échéancier indiqué.

terrain approfondie. Les bourses – comme type d'intervention distinct – seront évaluées dans seulement un des deux pays sélectionnés par coupole.[21]



B5. Questions d'évaluation

Le principal critère utilisé pour déterminer les questions d'évaluation, aussi bien formative (objectif 1) que sommative (objectif 2), est l'impact. Les autres critères du CAD (pertinence, efficacité, efficience, durabilité) ne sont pris en compte dans le cadre de la présente évaluation que dans la mesure où ils contribuent à mieux évaluer l'impact de la coopération universitaire.

L'évaluation offrira des réponses au moins aux questions formatives et sommatives ci-après. Ces questions peuvent être affinées et complétées par les évaluateurs. Egalement, les évaluateurs tiendront compte du fait que, **vu les différences entre les distincts types d'intervention en termes d'objectifs, de bénéficiaires et de modalités**, chaque question d'évaluation ne s'avérera pas aussi pertinente pour chaque type d'intervention, et que les réponses peuvent varier d'un type d'intervention à l'autre.

[21] Pour un aperçu des interventions dans les différents pays, il est référé aux sites web de VLIR-UOS et ARES. Une source additionnelle d'information est l'outil 'ODA Online' de la coopération belge au développement : http://diplomatie.belgium.be/fr/politique/cooperation_au_developpement/qui_sommes-nous/notre_organisation/APD/base_de_donnees.

B5.1. Questions d'évaluation formative

Définition de l'impact

- Quelles sont les définitions de l'impact utilisées par les acteurs concernés ? Les définitions, sont-elles conformes à la définition de l'impact utilisée aussi bien dans le contexte international que belge ?
- Est-ce que l'impact est défini différemment selon le type d'intervention, avec des différences en termes de bénéficiaires visés (directs, intermédiaires, finaux) et les niveaux auxquels on vise de l'impact ?
- Quelle influence ont des ambiguïtés liées à la définition de l'impact sur la pratique évaluative de la coopération universitaire belge ?

Théories du changement et mécanismes causaux

- Les différents types d'interventions sont-ils fondés sur une logique d'intervention / une théorie du changement clairement établie ? Quels sont les mécanismes causaux qui soutiennent la théorie du changement sous-jacente, et ces mécanismes peuvent-ils être détectés dans la réalité ? Quelles sont les conditions nécessaires et suffisantes pour l'impact escompté ?
- Sur la base de quels mécanismes causaux en dans quelle mesure est-ce que les différents types d'intervention exercent une influence sur les rapports de genre existants et l'égalité des chances ?[22]
- Quelles approches méthodologiques sont pertinentes et faisables, mais en même temps suffisamment rigoureuses, pour évaluer le fonctionnement de la théorie du changement pour un certain type d'intervention et l'impact y afférent ? Et quelles sont les limitations de ces approches ?

Evaluabilité de l'impact[23]

- Quel est le degré d'évaluabilité de l'impact – non seulement théorique, mais aussi pratique – des interventions ? Comment pourrait-on optimiser cette évaluabilité ? Et où se situent les éventuelles limites de l'évaluabilité, autrement dit : sous quelles conditions et pour quels types d'intervention, l'impact peut-il être évalué d'une manière suffisamment significative et efficiente ? Comment tout cela se conjugue-t-il avec les efforts que fournissent actuellement les coupoles pour développer le cadre méthodologique de l'évaluation et stimuler l'utilisation des résultats d'évaluation ?
- Qu'en est-il de l'évaluabilité d'impact pratique ? Quelle est la qualité de la formulation d'intervention ? Quelle est la qualité de l'analyse sous-jacente ? Quelle est la qualité du système M&E proposé ? Quelles sont les informations de base disponibles ? Et

[22] Le genre revêt une attention particulière dans la réflexion stratégique mentionnée ci-dessus sur l'attribution de bourses financées par le biais de moyens fédéraux (voir la note en bas de page 15). Aussi dans la littérature sur l'évaluation des bourses ce thème est mis en évidence, en soulignant à la fois son importance et les lacunes actuelles dans l'analyse : "*[g]ender is frequently a policy issue for scholarship schemes […] and so many analyses include specific focus on the differential experiences or outcomes of male and female recipients. Few of these analyses go beyond descriptive reporting and analyse in detail the potential reasons for, and solutions to, differences between outcomes for male and female scholarship recipients*" (Mawer, 2014 : 13).

[23] Une partie des questions d'évaluation est basée sur l'étude mentionnée ci-dessus sur l'évaluabilité des interventions de la coopération belge au développement (SES, 2016).

sont-elles utilisées de façon optimale pour réaliser l'objectif particulier de l'évaluation en question ?

- De quelle manière peut-on mesurer le renforcement des capacités ? Dans ce contexte, quelle est la différence entre d'une part le renforcement des capacités 'traditionnel' dans le cadre des bourses (souvent perçu comme limité à de la formation), et d'autre part le renforcement institutionnel ?

B5.2. Questions d'évaluation sommative

Pertinence

- Les interventions sont-elles pertinentes du point de vue des objectifs et des priorités des partenaires dans le Sud ? Et dans un sens plus large : du point de vue de la politique et des stratégies des pays partenaires ?
- Les interventions visent-ils à combler des lacunes importantes en termes de connaissances scientifiques et/ou de capacité de recherche pertinentes pour le développement dans les pays sélectionnés ?
- Est-ce que la pertinence des bourses diffère en fonction de l'objectif principal : le renforcement des compétences professionnelles individuelles ou bien institutionnelles ?
- Comment et dans quelle mesure les bénéficiaires finaux de la formation et/ou de la recherche sont-ils impliqués au cours des différentes phases du cycle d'intervention ?

Efficacité

- Dans quelle mesure les résultats attendus des interventions ont-ils été atteints ? Et quelles conditions préalables se sont avérées essentielles à la réalisation ou la non-réalisation de ces résultats ?
- Les interventions ont-elles engendré un renforcement des capacités au niveau des institutions et des unités de recherche et de formation ? Est-ce que les résultats diffèrent selon le type de renforcement des capacités (individuelles ou bien institutionnelles) ?
- De quelle façon la qualité du développement de la formation a-t-elle été influencée ? Et quels sont l'output et la qualité de la recherche menée ? Dans quelle mesure peut-on parler d'une communication réussie et d'une bonne diffusion des résultats de la recherche menée ?
- Dans quelle mesure les résultats de la recherche apportent-ils des réponses concrètes et fructueuses aux problèmes relatifs au développement, couplés ou non aux objectifs prioritaires des stratégies de développement d'un pays ?

Impact

- Y a-t-il eu des résultats non intentionnels, positifs ou bien négatifs ? Par exemple, est-ce que l'octroi des bourses contribue au *brain drain* ou à l'augmentation des inégalités (de par la concentration au niveau des élites d'un certain pays) ?
- Les interventions ont-elles créé une différence significative pour les bénéficiaires visés (dont, en ce qui concerne les bourses, les boursiers) ? Les interventions ont-elles créé

une différence pour les bénéficiaires de la formation et/ou de la recherche fournies par le biais des institutions partenaires ? Quel a été le rôle là-dedans des différents types de renforcement des capacités ?

- Est-il question de couplage de différents types d'intervention ? Si oui, ce couplage, par exemple entre le *seed funding* et le *harvest funding*, a-t-il contribué à l'impact escompté ? La manière selon laquelle les différents types d'intervention sont couplés est-elle susceptible d'être améliorée ?

Durabilité

- Les résultats obtenus et les partenariats sont-ils durables ? Quels sont les facteurs qui ont favorisé cette durabilité ? Quels facteurs ont exercé une influence négative ?

Le but est d'apporter une réponse globale à ces questions d'évaluation et de ventiler les recommandations prioritaires émises à l'égard des différents acteurs concernés (DGD[24], VLIR-UOS, ARES).

Les évaluateurs sont tenus d'élaborer une approche méthodologique permettant d'apporter des réponses fiables, crédibles et utiles à ces questions. Cette approche sera décrite de façon détaillée dans la note méthodologique (voir également plus bas, point B7).

B6. Méthodologie

La méthodologie utilisée dans le cadre de la présente évaluation sera fondée sur une combinaison de méthodes quantitatives et qualitatives. Comme indiqué plus haut (voir point B2), un objectif important de l'évaluation consiste à vérifier à l'aide de quelles approches méthodologiques l'impact de la coopération universitaire belge peut être évalué de manière optimale. Les évaluateurs sont tenus d'en tenir compte explicitement dans l'élaboration de leur approche méthodologique et de tester – pour autant que ça s'avère possible et pertinent – des **approches méthodologiques novatrices pour évaluer l'impact de manière rigoureuse**.[25] En plus, les évaluateurs **viseront un bon équilibre entre les différentes approches appliquées à l'échantillon des interventions** : pour certaines interventions on optera pour une approche surtout quantitative, tandis que pour d'autres interventions il sera plutôt indiqué d'opter pour une approche essentiellement qualitative.

Les évaluateurs pourront collecter des données aussi bien primaires que secondaires. Les données primaires peuvent être recueillies à l'aide d'outils qualitatifs et quantitatifs, comme des questionnaires, des entretiens ouverts et/ou structurés et des focus groupes. Les données secondaires sont disponibles sous la forme de publications académiques (traitant du renforcement des capacités, de la recherche axée sur le développement, de la méthodologie d'évaluation d'impact, etc.) et de documents stratégiques et opérationnels, parmi lesquels figurent des rapports d'(auto)évaluation aussi bien d'acteurs directement concernés (DGD, VLIR-UOS, ARES...) que de la communauté des donateurs. Des données bibliométriques et autres, obtenues dans le cadre des

[24] Direction générale Coopération au développement et Aide humanitaire

[25] Dans ce cadre, les évaluateurs peuvent s'inspirer par les références reprises ci-dessous (voir point B11). En ce qui concerne des approches méthodologiques pour l'évaluation d'impact de bourses on réfère en particulier à l'étude par Mawer (2014).

interventions, peuvent également être prises en compte en tant que données secondaires.

La triangulation est préconisée non seulement au niveau des méthodes utilisées mais aussi au niveau de l'analyse des données, afin de réduire autant que possible l'influence négative de différentes formes de biais et d'accroître la fiabilité et la validité des résultats. Dans le même but, il est essentiel de respecter, tant dans l'application de méthodes quantitatives que qualitatives, les critères respectives en vue de la recherche scientifiquement rigoureuse et valide.

Dans ce cadre, les évaluateurs ne feront pas uniquement appel à du ***backstopping* indépendant académique**, mais ils tenteront aussi d'autres façons d'intégrer autant que possible l'évaluation dans l'expertise et les réseaux académiques existants. On portera ici une attention particulière à l'expertise sur le plan de l'évaluation rigoureuse, en adoptant une **attitude ouverte à l'égard de différentes traditions méthodologiques** (méthodes quantitatives, qualitatives et mixtes).

B7. Déroulement

Cette section inclut la proposition d'un scénario pour le cours de l'évaluation. Les évaluateurs sont toutefois libres de formuler d'autres propositions de déroulement, pour autant qu'elles n'affectent pas l'output attendu de l'évaluation, comme stipulé ci-dessous.

Compte tenu de la dimension formative de l'évaluation, l'évaluation sera **organisé de manière suffisamment participative**, à la fois en Belgique et dans les pays sélectionnés. Pour certains moments de consultation et de réflexion le comité de pilotage sera élargi, incluant d'autres acteurs du secteur (voir plus bas, point B9). En impliquant directement plusieurs acteurs concernés dans l'évaluation, ils seront également encouragés à mieux utiliser les résultats de l'évaluation.

La **durée maximale de l'évaluation est de 18 mois**. Vu l'accent sur l'évaluation d'impact *rigoureuse*, il est crucial que les évaluateurs fassent une estimation correcte et suffisante du nombre de jours de travail par évaluateur et par phase de l'évaluation, notamment les missions de terrain.

Phase 1 – Phase de démarrage

Lors d'une première réunion, à laquelle seuls le SES et l'équipe d'évaluation participent, les évaluateurs expliquent la méthodologie et l'approche telles qu'elles figurent dans l'offre technique.

Cette réunion fournit également l'occasion de régler un certain nombre de choses pratiques, parmi lesquelles la communication, la transmission de la documentation, le calendrier et le plan de travail.

Output attendu – Précisions concernant l'offre technique, le calendrier et le plan de travail

Phase 2 – Phase préparatoire

Au début de l'évaluation, les évaluateurs sont tenus de se familiariser avec la matière et d'élaborer une approche méthodologique qui convient pour formuler des réponses fiables, crédibles et utiles aux questions d'évaluation. Ils consultent à cette fin la littérature académique et pratique pertinente consacrée à (l'évaluation d'impact de) la coopération

universitaire au développement. Egalement, ils étudient la documentation pertinente (juridique, stratégique et opérationnelle) relative à la coopération universitaire belge.[26]

En outre, des entretiens exploratoires seront organisés avec les responsables et les gestionnaires des dossiers chez les acteurs concernés (DGD, VLIR-UOS, ARES, …) afin de pouvoir se faire une idée plus précise de la coopération universitaire belge, dans le champ indiqué de l'évaluation, et plus concrètement, au sein des six pays de la liste provisoire de pays. Une liste détaillée est simultanément établie de toutes les interventions qui répondent au champ indiqué de l'évaluation dans ces six pays (voir plus haut, point B4).

Consécutivement, une **note méthodologique détaillée** sera élaborée au cours de cette phase. Cette note décrit l'approche et les critères pour aboutir à (i) une sélection de deux pays par coupole (dont un pays par coupole entre en ligne de compte pour l'analyse des bourses d'études), et (ii) pour chacun des pays sélectionnés un partenariat de longue durée, auquel sont couplées cinq interventions, en vue de la réalisation d'une étude documentaire. Ces critères jettent les bases d'une **proposition dûment motivée de pays, de partenariats et d'interventions proposées pour l'étude documentaire**.

En dehors de cela, la note méthodologique comprend également un cadre général d'évaluation élaboré pour être utilisé au cours des phases suivantes. Ce cadre d'évaluation inclura les questions d'évaluation définitives et une approche méthodologique relative à l'évaluation globale ainsi qu'à chacun des pays sélectionnés.

La note méthodologique indique de surcroît quelle documentation a déjà été étudiée et quels acteurs concernés ont été consultés au cours de cette phase. L'approche organisationnelle des différentes missions de terrain y est également commentée, avec une explication indicative concernant la planification, les personnes à interviewer et les guides d'interview.[27] Il y est également expliqué comment la qualité de l'évaluation sera surveillée sous ses différents aspects (collecte de données, analyse, échange d'informations, …).

Cette deuxième phase se termine par une première réunion du comité d'accompagnement (voir également plus bas, point B9). La note méthodologique doit avoir été approuvée par le SES avant de pouvoir entamer la prochaine phase.

Output attendu – Première rencontre entre les membres du comité d'accompagnement et l'équipe d'évaluation ; note méthodologique (présentation incluse) ; (éventuelle) adaptation ultérieure du calendrier et du plan de travail ; consensus concernant l'approche méthodologique et les pays, partenariats et interventions proposés (y compris les bourses) pour l'étude documentaire

Phase 3 – Étude documentaire

Une étude approfondie des partenariats et interventions sélectionnés (bourses incluses) est effectuée sur la base des résultats de la phase précédente.[28] Cette étude documentaire doit permettre, entre autres, d'élaborer des hypothèses sur la façon dont la coopération universitaire, dans le contexte de chacun des pays, mène à l'impact théoriquement attendu. Il est important ici de savoir sur quelle théorie du changement s'appuient les interventions et quels en sont les mécanismes de causalité sous-jacents.

[26] En début d'évaluation, une documentation de base relative à la coopération universitaire belge est mise à la disposition des évaluateurs.

[27] Cette approche organisationnelle sera adaptée et affinée ultérieurement au cours de la prochaine phase (phase 3), déterminant l'échantillon définitif des interventions à analyser sur le terrain.

[28] Y compris les phases ou interventions préalables à la prolongation ou au renouvellement.

Les résultats de ce volet de l'étude documentaire seront repris lors de l'établissement du rapport final.

En plus de développer ces hypothèses à soumettre au test empirique, les évaluateurs devront élaborer une proposition dûment motivée pour la sélection de **deux interventions pertinentes par partenariat en vue de l'analyse de terrain, dont au moins une intervention du type CUI**. Cette proposition sera présentée et commentée au sein du comité d'accompagnement. Le choix définitif n'aura lieu qu'après concertation avec les acteurs concernés. La responsabilité finale incombe au SES.

Au cours de cette phase, des entretiens complémentaires seront également menés avec les différentes entités concernées par les partenariats et interventions sélectionnés, dans le but de **traiter autant d'informations disponibles que possible *avant* le démarrage des missions de terrain – comprenant tant la Belgique que les pays sélectionnés**. Tous les documents d'intervention disponibles sont censés avoir été étudiés pour chaque partenariat et intervention soumis à examen. Les différents acteurs de terrain pertinents seront également identifiés et des guides d'entretien seront rédigés.[29]

Le rapport d'étude doit avoir été approuvé par le SES avant de pouvoir entamer les missions de terrain.

Output attendu – Rapport d'étude (présentation incluse) ; (éventuelle) adaptation ultérieure de l'approche organisationnelle et des guides d'interview ; approbation de l'échantillon définitif de deux interventions par partenariat

Phase 4 – Missions de terrain

A part la Belgique, deux pays au total seront visités par coupole. Les évaluateurs prévoient, pour chaque mission de terrain, le temps nécessaire permettant de cadrer l'évaluation de façon participative ainsi que de recueillir des données de façon rigoureuse, de les soumettre à une première analyse et, en fonction du résultat, de collecter des données supplémentaires.

En fonction de l'approche méthodologique retenue pour chaque partenariat et intervention (bourses incluses), il **peut s'avérer indiqué de faire précéder – et ceci éventuellement déjà dans la phase précédente (phase 3) – l'analyse de terrain à proprement parler, dans un ou plusieurs pays, d'une visite de terrain préparatoire**. Au cours d'une telle visite préparatoire, les évaluateurs s'assurent d'une compréhension partagée des objectifs de l'évaluation et du soutien et de la disponibilité du partenaire local. Ils recueillent des données secondaires pertinentes et s'assurent de leur fiabilité. Ils testent divers outils de collecte de données et entament les préparations logistiques de l'analyse de terrain proprement dite. À l'aide des informations recueillies, les évaluateurs seront en mesure de compléter la logique d'intervention et de la rendre plus cohérente avec la réalité sur le terrain, et pour autant que ça s'avère indiqué, d'affiner les hypothèses relatives à la théorie du changement sous-jacente, les éventuels indicateurs requis et les instruments de collecte de données.

À la fin de chaque mission de terrain, les résultats provisoires sont présentés et commentés au cours d'une réunion locale de restitution. Un rapport par pays est également rédigé une fois les missions de terrain terminées. Chaque rapport par pays contient une analyse des partenariats et interventions étudiés, ainsi que les réponses aux

[29] Lorsqu'il s'agit de prolongements ou de renouvellements d'interventions avec un partenaire existant, il se peut que certains acteurs clés ne jouent plus un rôle actif dans l'intervention. Un effort sera toutefois fourni pour que ces acteurs soient également impliqués dans l'évaluation.

questions d'évaluation spécifiques pour ces interventions, en fournissant déjà en même temps une première base d'analyse pour le rapport final.

Les rapports par pays seront présentés et commentés au sein du comité d'accompagnement à Bruxelles.

Output attendu – Rapports par pays (présentation incluse)

Phase 5 – Analyse finale

Au cours de l'analyse finale, toutes les données recueillies et les résultats des analyses provisoires (voir le rapport d'étude et les rapports par pays) seront réunis et croisés en vue d'une dernière analyse à la lumière des deux objectifs et des questions d'évaluation.

Le rapport final provisoire sera présenté et commenté au cours du comité d'accompagnement, où il sera possible de formuler des remarques et de requérir des adaptations définitives du rapport. Le rapport final définitif sera rédigé sur cette base, mais les évaluateurs demeurent libres de prendre ou non les remarques formulées en considération. **S'ils choisissent de ne pas tenir compte de certaines remarques, ils seront toutefois tenus de justifier leur décision**. Cette justification sera jointe en annexe, avec les remarques, au rapport final.

Output attendu – Rapport final (présentation incluse)

Phase 6 – Restitution

Outre la discussion du rapport final au sein du comité d'accompagnement, trois moments de restitution sont prévus : (i) pour le VLIR-UOS, l'ARES et pour les gestionnaires de dossiers de la DGD ; (ii) pour le comité stratégique de la DGD ; et (iii) pour le Parlement.

Il est demandé explicitement de veiller à ce que l'offre prévoie trois jours et les moyens nécessaires à cet effet.

Output attendu – Présentations

B8. Output et planification

La note méthodologique et le rapport d'étude doivent être rédigés en anglais, en français ou en néerlandais. Les deux rapports contiennent chacun maximum 40 pages (annexes non comprises).

Les rapports par pays sont rédigés en anglais ou en français – en fonction de la langue internationale la plus courante au monde académique dans le pays visité – et comptent maximum 70 pages (annexes non comprises). Ils seront joints en annexe au rapport final.

Le rapport final provisoire doit être rédigé en anglais, en français ou en néerlandais et contenir entre 50 et 100 pages (annexes non comprises).

Le rapport final suit le format suivant :

- résumé ;
- introduction ;
- méthodologie succincte ;
- résultats et analyses ;

- conclusions ;
- recommandations.

Le rapport final définitif (annexes non comprises) doit être disponible en anglais, en français et en néerlandais et devra donc être traduit. Important : **les traductions doivent être d'une grande qualité**. Il est attendu que les traductions soient effectuées par un traducteur professionnel et qu'elles soient relues par un autre locuteur natif qui maîtrise le sujet.

Un résumé de maximum 3 pages précède le rapport final et les traductions. Ce texte doit être disponible en néerlandais, en français, en anglais et en espagnol. Le résumé contient les explications et argumentations des principales conclusions et recommandations formulées. Le texte doit pouvoir être lu et compris par un large public. Il sera complété par d'autres moyens de communication visant un public plus large (par du matériel vidéo, par exemple)

Les textes doivent être rédigés de manière fluide, suivant une réflexion logique. Le lien entre les résultats, les conclusions et les recommandations doit être clairement établi. Le rapport final sera rédigé dans un style fluide, compréhensible, qui est également accessible aux lecteurs qui ne sont pas des experts en la matière.

Au début du marché, les évaluateurs recevront des instructions du SES concernant le lay-out et la mise en forme de tous les produits d'évaluation. Ces instructions doivent être scrupuleusement suivies et mèneront à des **fichiers électroniques prêts pour impression**.

Après la soumission de la note méthodologique, du rapport d'étude, des rapports par pays et du rapport final provisoire, les évaluateurs feront rapport au comité d'accompagnement chargé du suivi de l'évaluation.

Le rapportage oral aura lieu en néerlandais, en français ou en anglais. **Si l'anglais est choisi, la présence d'au moins un ou plusieurs membres de l'équipe ayant une connaissance active du français et du néerlandais est requise pendant les réunions** avec le comité d'accompagnement et pendant les moments de restitution.

Les rapports qui seront présentés pour approbation aux différents comités d'accompagnement seront mis à disposition du SES **au plus tard sept jours ouvrables avant la date de la réunion**. Les présentations destinées aux réunions, mais aussi aux moments de restitution, seront soumises au SES pour accord et éventuelle correction au plus tard trois jours ouvrables avant le début de la réunion.

B9. Rôles et responsabilités

Equipe d'évaluation

L'équipe d'évaluation doit globalement satisfaire aux conditions suivantes :

- l'expertise et l'expérience en matière d'évaluation et de coopération (universitaire) au développement ;
- l'expertise et l'expérience en méthodologie d'évaluation et plus spécifiquement en matière d'évaluation d'impact rigoureuse (méthodes quantitatives, qualitatives et mixtes) ;
- l'expertise et l'expérience relatives au milieu universitaire et plus spécifiquement au milieu universitaire belge ;

- l'expertise et l'expérience (avec évaluation et/ou recherche) acquises dans les six pays de la liste provisoire de pays (voir plus haut, point B4.2) ;
- une bonne connaissance de l'anglais, du néerlandais, du français et de l'espagnol, ainsi que des éventuelles langues locales dans le cadre des missions de terrain.

Pour une bonne compréhension des documents établis par l'administration belge, **au moins un membre de l'équipe d'évaluation doit disposer d'une connaissance du français et du néerlandais, respectivement, au niveau de langue maternelle**. Si le chef d'équipe ne dispose pas d'une bonne connaissance du français ou du néerlandais, il sera au moins assisté par un co-chef d'équipe qui dispose de cette connaissance de langues.

L'équilibre genre au sein de l'équipe est encouragé. On demande d'impliquer (par rapport au contenu) un expert local dans les préparations et dans le rapportage de chaque mission de terrain. Ces experts locaux sont des membres à part entière de l'équipe d'évaluation pour ce qui est des missions de terrain.

Le SES estime **que l'utilisation d'une évaluation codépend du déroulement du processus d'évaluation et du degré de participation des différents acteurs concernés**. L'équipe qui effectue l'évaluation joue un rôle important à ce niveau. On attend donc des évaluateurs qu'ils se comportent d'une manière favorisant la bienveillance des acteurs concernés à l'égard de cette évaluation. Cela signifie, entre autres, que l'équipe d'évaluation est tenue d'adopter une attitude constructive par rapport aux remarques émises par le SES et le comité d'accompagnement, qu'une attention suffisante doit de tout temps (pas seulement pendant les réunions, mais aussi pendant les entretiens) être accordée à la communication dans la langue ou les langues jugées acceptables par les acteurs concernés, et que l'on doit faire en sorte que la mise en forme des présentations et des rapports soit claire. On demande de surcroît à l'équipe d'évaluation d'agir de manière proactive et ponctuelle et de limiter autant que possible la charge supplémentaire que le processus d'évaluation peut entraîner pour toutes les parties concernées.

SES – Fonctionnaire dirigeant

Le SES est chargé du marché public et de l'encadrement administratif. Le service représente le pouvoir adjudicateur et est à ce titre le fonctionnaire dirigeant de l'évaluation. En cette qualité, le fonctionnaire dirigeant vérifie la conformité de l'évaluation (sur la base du cadre légal et du cahier des charges), mais également la qualité de la procédure et des résultats de l'évaluation.

Le fonctionnaire dirigeant gère tout le processus d'évaluation, du début à la fin. En ce sens :

- il est responsable de la procédure de marché public (préparation du cahier des charges, attribution du marché, ordonnancement des factures, etc.) ;
- il est garant de la conformité et de la cohérence de la procédure d'évaluation, des termes de référence à l'impression du rapport final et à sa diffusion ;
- il coordonne et dirige l'activité des différents acteurs (comité d'accompagnement et équipe d'évaluation) ; il prépare et préside les réunions, en rédige les PV, gère les conflits éventuels, … ;
- il supervise et vérifie la qualité du travail dans les différentes phases (il s'assure notamment que les conclusions reposent sur des fondements méthodologiques solides et basés sur des faits) ;

- il est garant du bon déroulement de l'évaluation (il facilite, entre autres, le travail des évaluateurs et leur accès aux sources d'informations) ;
- il est garant de l'indépendance des évaluateurs et s'assure que les remarques et les conseils des parties concernées soient pris en compte (les remarques et conseils dont il n'est pas tenu compte font l'objet d'une réponse dûment motivée des évaluateurs) ;
- il approuve aussi bien les différents rapports intermédiaires que le rapport final (et le dernier paiement pour les services prestés) sur la base d'une grille d'évaluation ;
- il organise la diffusion des résultats de l'évaluation et fait la demande du *management response* ; il organise aussi les moments de restitution.

En tant que fonctionnaire dirigeant, le SES est seul responsable de la direction (du 'pilotage') du processus d'évaluation.

Acteurs concernés

Les acteurs concernés sont les individus, les groupes ou les organisations qui ont des responsabilités et/ou des intérêts directs ou indirects dans le processus d'évaluation (projet, programme, secteur, pays...).[30] Ils sont consultés à certains moments de l'évaluation, afin de fournir leur avis sur les termes de référence et l'output de l'évaluation. Dans certains cas, leur collaboration est sollicitée pour la collecte de données et pour l'organisation des missions de terrain. Ils peuvent aussi être entendus par les évaluateurs en dehors de la présence du SES ou d'autres acteurs concernés. Certains acteurs concernés peuvent de surcroît faire partie du comité d'accompagnement. La sélection pour ou l'invitation à participer au comité d'accompagnement relève de la compétence du SES.

Comité d'accompagnement

Le SES constitue un comité d'accompagnement composé de représentants des différents acteurs concernés par l'évaluation (DGD, VLIR-UOS, ARES, …) et d'experts indépendants. Le SES préside le comité et est également responsable de la supervision générale de la mission d'évaluation et de l'approbation définitive de l'output de l'évaluation.

Le comité d'accompagnement se réunira au moins quatre fois : à l'occasion de (i) la note méthodologique, (ii) du rapport d'étude, (iii) des rapports par pays, et (iv) du rapport final provisoire.

Le comité d'accompagnement contrôle la qualité, la crédibilité et l'utilité de l'évaluation. Il émet – sur la base des connaissances collectives disponibles – des remarques et des avis aussi bien sur l'approche méthodologique proposée que sur les résultats, les conclusions et les recommandations qui découlent de l'évaluation.

Plus concrètement, le rôle du comité d'accompagnement consiste à poser des questions critiques sur le déroulement de l'évaluation et sur les différents rapports qui lui sont présentés et à ouvrir des pistes de réflexion susceptibles d'aider les évaluateurs dans leur travail d'évaluation. Le comité d'accompagnement commente la note méthodologique, les rapports de mission et le rapport final provisoire, et il formule des remarques y afférentes. Au besoin, le comité complète ou corrige les informations des évaluateurs. Les évaluateurs sont censés tenir compte de cet apport et s'ils ne le font pas, ils doivent en exposer les raisons.

[30] Conformément à cette définition, le SES n'est pas un acteur concerné.

Vu la dimension principalement formative de l'évaluation, il est **indiqué d'élargir le comité d'accompagnement, pour certains moments de concertation et de réflexion, à d'autres acteurs concernés du secteur**. Le cas échéant, la concertation prend la forme d'un atelier. Globalement, le SES veillera toutefois à l'équilibre entre le degré de participation et l'efficience du processus d'évaluation (afin de garantir que l'évaluation produise des résultats dans un délai raisonnable).

B10. Conditions de l'offre

On demande d'introduire une offre succincte, composée d'un volet technique et d'un volet financier.

Le volet financier comprend une estimation du prix de revient, avec des rubriques de dépenses par phase de l'évaluation, par expert et par mission de terrain. Le volet technique comprend quatre parties : (i) une description de l'approche méthodologique proposée et de la façon dont l'équipe d'évaluation comprend précisément les termes de référence de l'évaluation (ii) une description de l'approche organisationnelle de l'évaluation et de la répartition mutuelle des tâches au sein de l'équipe d'évaluation (iii) l'expertise et l'expérience du chef d'équipe et (iv) l'expertise et l'expérience des membres de l'équipe.

En élaborant l'offre financière, **il sera bien tenu compte du fait que ce n'est qu'au début de l'évaluation que l'on sélectionnera deux pays par organisation coupole à partir d'une liste provisoire de six pays** (voir plus haut, point B4.2). Le prix de revient estimé tiendra donc compte du fait que les missions de terrain, en fonction de la sélection finale, peuvent avoir lieu dans chacun de ces pays, quelles que soient les éventuelles différences en termes de coûts (déplacements internationaux, déplacements locaux, logement, …).

Dans la partie consacrée à la méthodologie et à la compréhension des termes de référence, il est expliqué comment l'équipe d'évaluation souhaite répondre aux questions et aux attentes formulées. Il n'est pas nécessaire de réitérer ce qui figure dans les termes de référence. **Une interprétation dérogatoire des termes de référence – notamment en ce qui concerne les objectifs et l'output attendu – n'est pas autorisée, mais bien la formulation d'une approche et d'une méthodologie propres** visant à répondre aux questions et aux attentes qui s'en dégagent. L'offre est donc surtout tenue de clarifier la vision de l'équipe d'évaluation concernant le contexte, les objectifs et les questions d'évaluation de l'évaluation, mais aussi par rapport au propre mandat et à la plus-value dans le cadre de l'évaluation. Il y sera plus spécifiquement expliqué comment l'équipe d'évaluation interprète les questions d'évaluation – et comment elle souhaite éventuellement les compléter ou les adapter – et quelle approche méthodologique elle propose pour répondre d'une façon fiable, crédible et utile aux questions d'évaluation.

La partie consacrée aux modalités et à l'organisation pratiques de l'évaluation traite au moins des aspects suivants :

- le calendrier et le plan de travail ;
- une **estimation correcte et suffisante de la durée** des missions de terrain ;
- le nombre de jours de travail par évaluateur et par phase de l'évaluation, avec un aperçu détaillé des tâches spécifiques de chaque évaluateur ;
- la cohérence de la méthode de travail (le rôle du chef d'équipe et des autres membres de l'équipe, l'appui logistique, le contrôle de la qualité, …) ;
- l'intégration du *backstopping* indépendant et de l'expertise et des réseaux académiques pertinents dans le processus d'évaluation ;

- l'équilibre linguistique et l'égalité genre au sein de l'équipe ;
- la gestion de possibles conflits d'intérêts.

L'offre technique doit clairement établir qui assumera quelles tâches au sein de l'équipe d'évaluation. Cela vaut aussi bien pour les évaluateurs internationaux que pour les évaluateurs locaux. Vu l'importance d'une répartition équitable des tâches et de la coordination cohérente des membres de l'équipe, le rôle et la disponibilité du chef d'équipe seront exposés de façon détaillée.

L'offre technique sera évaluée et cotée comme suit :

- la proposition de la méthodologie, la vision méthodologique et la compréhension des termes de référence (25 %) :
- l'approche pratique de l'évaluation par phase et la répartition mutuelle des tâches (10 %) ;
- l'expertise et l'expérience du chef d'équipe (15 %) ;
    - en tant que chef d'équipe (connaissances linguistiques incluses) ;
    - par rapport à l'évaluation de la coopération (universitaire) au développement ;
    - par rapport à la méthodologie d'évaluation, notamment en matière d'évaluation rigoureuse de l'impact (méthodes quantitatives, qualitatives et mixtes) ;
    - par rapport au milieu universitaire (belge) (un titre de docteur constitue un atout) ;
    - par rapport au renforcement institutionnel et des capacités (universitaires) ;
- l'expertise et l'expérience des membres de l'équipe (10 %) ;
    - par rapport à l'évaluation de la coopération (universitaire) au développement ;
    - par rapport au milieu universitaire, et plus précisément au milieu universitaire belge ;
    - par rapport à l'évaluation dans les pays dont il/elle a la charge (connaissances linguistiques incluses) ;
- l'expertise et l'expérience spécifiques des membres de l'équipe sur le plan de la méthodologie d'évaluation (10 %) ;
    - notamment en matière d'évaluation d'impact rigoureuse (méthodes quantitatives, qualitatives et mixtes).

Compte tenu des objectifs de l'évaluation, l'équipe d'évaluation sera composée idéalement tant d'évaluateurs ayant suffisamment d'expertise et d'expérience en matière d'évaluation d'impact, que d'académiciens ayant de l'expertise dans le domaine de la recherche sur l'évaluation de l'impact de développement.

B11. Références

Befani, B. (2016) "Pathways to change: evaluating development interventions with qualitative comparative analysis", *Report 2016:05*, EBA, Stockholm, Sweden.

Centre for Economic and Business Research (2007) *Assistance to development research*, Evaluation Study 2007/1, Danida, Copenhagen, Denmark.

CIUF-CUD (2014) *Plan stratégique pluriannuel en matière de cooperation universitaire au développement*, Bruxelles, Belgique.

Jones, N., Bailey, M. & Lyytikäinen, M. (2007) *Research capacity strengthening in Africa. Trends, gaps and opportunities*, ODI, London, United Kingdom.

Mawer, M. (2014) *A study of research methodology used in evaluations of international scholarship schemes for higher education*, Commonwealth Scholarship Commission in the UK, London, United Kingdom.

Maxwell, J.A. (2004) "Causal explanation, qualitative research, and scientific enquiry in education", *Educational Researcher*, 33 (2): 3-11.

Peersman, G., Guijt, I. & Pasanen, T. (2015) *Evaluability assessment for impact evaluation. Guidance, checklists and decision support*, ODI, London, United Kingdom.

Schmitt, J. & Beach, D. (2015) "The contribution of process tracing to theory-based evaluations of complex aid instruments", *Evaluation*, 21 (4): 429-447.

Service de l'Évaluation spéciale / SES (2013a) *Méta-évaluation des programmes des acteurs non gouvernementaux*, SPF Affaires étrangères, Commerce extérieur et Coopération au développement, Bruxelles.

— (2013b) *Evaluer l'impact, la quête du Graal ? Evaluation ex post de l'impact de quatre projets de coopération gouvernementale*, SPF Affaires étrangères, Commerce extérieur et Coopération au développement, Bruxelles.

— (2016a) *Evaluer de manière crédible et utile : entre rêve et réalité, Une étude de l'évaluabilité d'interventions (co)financées par la coopération belge*, SPF Affaires étrangères, Commerce extérieur et Coopération au développement, Bruxelles.

— (2016b) *Quel avenir pour l'évaluation d'impact dans le secteur ONG belge ? Leçons de quatre études de cas*, SPF Affaires étrangères, Commerce extérieur et Coopération au développement, Bruxelles.

Stern, E., Stame, N., Mayne, J., Forss, K., Davies, R. & Befani, B. (2012) "Broadening the range of designs and methods for impact evaluations", *Working Paper 38*, DFID, London, United Kingdom.

VLIR-UOS (2014) *Dossier voor verkrijging van statuut van partner van de niet-gouvernementele samenwerking*, Brussel, België.

White, H. & Phillips, D. (2012) "Addressing attribution of cause and effect in small n impact evaluations: towards an integrated framework", *Working Paper 15*, International Initiative for Impact Evaluation, New Delhi, India.

Bijlage 1nl. Referentie termen

B1. Achtergrond

B1.1. Institutionele context

Sinds het midden van de jaren '90 financiert de Belgische overheid activiteiten van Vlaamse en Franstalige universiteiten op het vlak van ontwikkelingssamenwerking. Een Algemene Overeenkomst, afgesloten in 1995 met respectievelijk de Vlaamse Interuniversitaire Raad (VLIR) en de *Conseil Interuniversitaire de la Communauté française* (CIUF), en gewijzigd in 1997, bepaalt de krachtlijnen, principes en concrete organisatie van de universitaire ontwikkelingssamenwerking. Deze Algemene Overeenkomst trad in werking op 1 januari 1998 voor opeenvolgende periodes van vijf jaar.

Daarbij werd uitgegaan van een onderscheid tussen Noord- en Zuidprogramma's[31]. De Noordprogramma's omvatten onder meer opleidingen en vormingsactiviteiten, sensibilisering, individuele ondersteuning via studiebeurzen en beleidsondersteunend onderzoek. De Zuidprogramma's omvatten de zogeheten 'eigen initiatieven', onderzoeks- en vormingsprojecten tussen partnerinstellingen in het Noorden en het Zuiden[32], en bredere institutionele partnerschappen.

In 2008 werden de Belgische universiteiten door toenmalig Minister van Ontwikkelingssamenwerking Charles Michel uitgenodigd om na te gaan hoe de universitaire samenwerking, in het licht van de basisprincipes van de Verklaring van Parijs, kon hertekend worden. Twee zaken stonden daarbij voorop: de verhoging van de doeltreffendheid van de universitaire samenwerking en het uitbouwen van duurzame partnerschappen met universiteiten in het zuiden. Deze oefening leidde in 2010 tot de ondertekening van een politiek akkoord tussen de Minister en de Vlaamse en Franstalige Universiteiten, vertegenwoordigd via VLIR en CIUF.

Centraal in het politiek akkoord stonden geografische concentratie, in maximum twintig partnerlanden voor elk van beide universitaire koepelorganisaties, en complementariteit en synergie met de Belgische bilaterale samenwerking en andere nationale en internationale ontwikkelingsactoren. Ook op het vlak van resultaatgericht beheer werden er inspanningen verwacht die verder reikten dan wat was voorzien onder de tot dan toe geldende bepalingen in de Algemene Overeenkomst en de daaruit voortvloeiende Bijzondere Overeenkomsten. Bovendien zou er vanaf 2013 worden gewerkt met meerjarenplannen en daaraan aangepaste financieringsmodaliteiten.

Niet alle delen van het politiek akkoord van 2010 kenden een snelle operationele vertaling. Dit had te maken met een aanvullende hervorming die in 2012 op de

[31] Dit onderscheid wordt tegenwoordig een pak minder relevant geacht omwille van de toegenomen integratie tussen de Noord- en Zuidprogramma's.

[32] Lange tijd was er uitsluitend sprake van samenwerking tussen universitaire instellingen. Daarin is verandering gekomen naar aanleiding van interne wijzigingen in het domein van het Vlaams en Franstalig hoger onderwijs. Bij VLIR-UOS zijn de hogescholen reeds sinds 2003 actief. Sinds 2010 hanteert VLIR-UOS (VLIR - Universitaire Ontwikkelingssamenwerking) de term 'ontwikkelingssamenwerking van het Vlaams hoger onderwijs'. CIUF-CUD (CIUF – *Coopération Universitaire pour le Développement*) werd in 2014 omgevormd tot ARES-CCD (*Académie de Recherche et d'Enseignement Supérieur – Commission de la Coopération au Développem*ent) en kreeg daarbij de bevoegdheid over de '*coopération académique*'. Aangezien de scope van deze evaluatie (zie verder, punt B4) in hoofdzaak betrekking heeft op interventies die nog voor deze omschakeling werden opgestart, zal voor deze evaluatie nog de oude term 'universitaire ontwikkelingssamenwerking' worden gehanteerd.

voorgrond trad, gericht op een meer geïntegreerd beleid omtrent de actoren van de niet-gouvernementele samenwerking (ANGS). Al is de hervorming op dit ogenblik nog niet definitief in een wetgevend en reglementair kader gegoten, toch is nu reeds duidelijk dat de hervorming wezenlijke wijzigingen zal inluiden op het vlak van toekomstige vorm, inhoud en werkwijze van de universitaire samenwerking. Vooropgesteld is dat de geconsolideerde hervorming in 2017 van kracht wordt.

Op het vlak van financiering door de federale overheid vertegenwoordigt de universitaire samenwerking op dit ogenblik meer dan een kwart van de middelen toegekend aan de niet-gouvernementele actoren van de Belgische ontwikkelingssamenwerking.[33] In 2014 ging er daarbij een bedrag van ruim 60 miljoen Euro naar de universitaire samenwerking. Bekeken tussen 2010 en 2014, houdt dat zowel in absolute als in relatieve cijfers een stijging in (zie tabel 1, cijfers in MEUR). Hierbij werd steeds gestreefd naar een evenwicht in de verdeling van de middelen onder VLIR-UOS en ARES.[34]

Tabel 1 – Toekenning van middelen voor universitaire samenwerking

	2010	2011	2012	2013	2014
Universitaire samenwerking	**58,74**	**62,39**	**63,1**	**60,04**	**61,32**
VLIR-UOS	30,69	33,63	33,79	31,71	33,45
ARES	28,05	28,76	29,31	28,33	27,87
Totaal ODA	**2269**	**2017**	**1815**	**1731**	**1845**
Percentage ODA	*2,6%*	*3,1%*	*3,5%*	*3,5%*	*3,3%*

B1.2. Impactevaluatie

Tot op heden werd er in opdracht van de Dienst Bijzondere Evaluatie (DBE) nog geen externe evaluatie uitgevoerd die uitsluitend gericht was op de universitaire samenwerking.[35] Wel laten VLIR-UOS en ARES, als onderdeel van de evaluatieverplichtingen die vastgelegd zijn in de Algemene Overeenkomst, geregeld evaluaties uitvoeren in het kader van lopende of afgelopen interventies.[36]

Zoals hoger aangegeven, is de afgelopen jaren resultaatgericht beheer nadrukkelijker op de voorgrond getreden. Met het politiek akkoord van 2010 hebben VLIR-UOS en CIUF-CUD zich geëngageerd "om een systeem te conceptualiseren en te implementeren van resultaatgericht beheer, op alle niveaus, en hiertoe de nodige indicatoren te identificeren die gedegen opvolging en evaluaties moeten mogelijk maken" (art. 2.6). Binnen de hervorming omtrent de ANGS wordt bovendien bijkomend de klemtoon gelegd op collectieve leerprocessen.

[33] Hoewel de de federale overheid de Belgische universitaire samenwerking voor 100% financiert, verwijzen zowel VLIR-UOS als ARES in hun strategische documenten naar de additionele en vrijwillige inbreng vanwege de instellingen van het hoger onderwijs en de betrokken onderzoekers. CIUF-CUD (2014: 24) raamde deze bijdrage op ongeveer 15% van de globale externe financiering.

[34] Het lichte onevenwicht (zie tabel 1) valt toe te schrijven aan gemaakte afspraken hieromtrent met de betrokken actoren. Concreet is er een garantie voor gelijk budget op het niveau van de verschillende basisallocaties, m.u.v. het Beurzentoekenningsprogramma.

[35] Wel loopt er in 2016 een evaluatie waarin wordt gepeild naar de resultaten van een deelaspect van de universitaire samenwerking, namelijk de beleidsondersteunende activiteiten.

[36] Recente evaluaties – voor een goed deel tussentijdse en eindevaluaties van institutionele partnerschappen met het zuiden – zijn bijvoorbeeld publiek consulteerbaar via de website van VLIR-UOS.

De toegenomen nadruk op resultaatgericht beheer, en evaluatie in het bijzonder, lijkt zijn vruchten af te werpen. Zo wordt in een recente meta-evaluatie van de programma's van de niet-gouvernementele actoren nadrukkelijk verwezen naar de kwaliteit op het vlak van zowel evaluatiepraktijk als evaluatierapporten (DBE, 2013a). Toch is er nog ruimte voor verbetering. Zo levert een recente studie, gerealiseerd in opdracht van DBE, interessante bevindingen op over de evalueerbaarheid van de interventies van de Belgische ontwikkelingssamenwerking (DBE, 2016a). Wanneer daarbij wordt gekeken naar de evalueerbaarheid per DAC-criterium (zie tabel 2; DBE, 2016a: 23), dan springen met name de systematisch zwakkere scores op het vlak van de evalueerbaarheid van impact in het oog.

Tabel 2 – Overzicht van de evalueerbaarheidsscores per DAC-criterium [37]

Item	Relevantie	Effectiviteit	Efficiëntie	Impact	Duurzaamheid
Interventieplan	**3,11**	**3,22**	**3,29**	**2,52**	**3,15**
1.1 De onderliggende analyse	3,65	3,60			
1.2 De interventielogica en veranderingstheorie		3,00	3,50	2,10	3,25
1.3 Het voorgestelde M&E systeem	2,45	2,83	2,85	1,95	2,46
1.4 Consistentie en adaptatie van de inter-ventielogica en de veranderingstheorie	3,55	3,44	3,52	3,50	3,75
Uitvoeringspraktijk	**2,99**	**3,25**	**3,51**	**2,33**	**2,73**
2.1 Basisinformatie m.b.t. de interventie uitvoering	2,95	3,20	3,53	2,13	2,62
2.2 Het M&E systeem in de praktijk	3,03	3,30	3,50	2,53	2,85
Context	**3,89**	**3,98**	**3,98**	**3,84**	**3,89**
3.1 Houding van de sleutelactoren	3,68	3,70	3,70	3,58	3,63
3.2 Bredere context	4,10	4,25	4,25	4,10	4,15
Globale score evalueerbaarheid	**3,26**	**3,38**	**3,52**	**2,70**	**3,13**

Hoewel de term impact – een van de vijf OESO/DAC-criteria voor de evaluatie van ontwikkelingsinterventies – geregeld opduikt in evaluaties van universitaire samenwerking, zowel op Belgisch niveau als daarbuiten, ontbreekt het kennelijk aan evaluaties waarbij impact onderzocht wordt aan de hand van een rigoureus ontworpen en toegepaste methodologie (zie Jones et al., 2007). Op het vlak van dataverzameling hanteert het gros van de evaluaties een kwalitatieve benadering, gebaseerd op zowel secundaire data als primaire data (*expert interviews*, focusgroepen). Slechts enkele evaluaties vullen deze benadering aan met inferentiële kwantitatieve analyse (op basis van enquêtes en/of bibliografische data) of hanteren een meer rigoureuze kwalitatieve benadering.

Een gevolg hiervan is dat er in vergelijking met andere kanalen van de ontwikkelingssamenwerking, zoals bijvoorbeeld de gouvernementele samenwerking, minder bruikbaar bewijsmateriaal voorhanden is dat op rigoureuze en geloofwaardige wijze de doeltreffendheid en impact van universitaire samenwerking aantoont. In de beperkte studies en evaluaties die nauwer ingaan op de tekortkomingen en uitdagingen verbonden aan de evaluatie van universitaire samenwerking worden hiervoor drie belangrijke verklaringen aangehaald. Een eerste verklaring heeft te maken met het feit dat universitaire samenwerking in belangrijke mate draait rond capaciteitsversterking –

[37] Belangrijk om op te merken is dat de tabel enkel geaggregeerde scores bevat. Ze laat met andere woorden niet toe na te gaan of VLIR-UOS en ARES boven of onder de geaggregeerde waarden scoren.

op het niveau van individuen, onderwijs- en onderzoekseenheden en instellingen, en soms ook op systeemniveau. Capaciteitsversterking is echter vaak ingebed in bredere vormen van samenwerking en daardoor moeilijk op een geïsoleerde wijze te evalueren. Een tweede verklaring hangt samen met de tijdshorizon van de resultaten. *Outcomes* in het domein van universitaire samenwerking worden vaak geassocieerd met de middellange en lange termijn. Bovendien vloeien ze voort uit een combinatie van factoren. De attributie van *outcomes* aan een geïsoleerde vorm van universitaire samenwerking wordt daardoor bemoeilijkt. Een derde verklaring heeft te maken met een vaak onvoldoende heldere conceptualisering van de veranderingstheorieën (*theories of change*) gekoppeld aan universitaire samenwerking.

Een bijkomend probleem hangt samen met de vraag hoe men impact precies wenst te definiëren. Over de definitie van impact bestaat er geen eensluidendheid. Het DAC definieert impact als "de positieve of negatieve effecten op lange termijn die geproduceerd zijn door een ontwikkelingsinterventie, direct of indirect, bedoeld of onbedoeld". In de internationale literatuur rond impactevaluatie daarentegen wordt niet zozeer gekeken naar langetermijneffecten, dan wel naar de netto-effecten op het niveau van *outcomes* die aan een interventie kunnen worden toegeschreven. Tot slot wordt impact ook nog vaak gelijkgeschakeld met de globale doelstelling die in het onderliggende logische kader aan een interventie wordt toegeschreven.

Welke definitie van impact men precies hanteert bij de evaluatie van universitaire samenwerking heeft implicaties zowel voor wat betreft de inhoud van de evaluatievragen die men wenst te stellen als voor wat betreft de methodologische voorwaarden om deze vragen op een wetenschappelijk rigoureuze en valide manier te kunnen beantwoorden. Spreken we over impact in termen van onderzoeks- en/of onderwijscapaciteit? Wordt deze capaciteit geanalyseerd op individueel niveau, op het niveau van onderzoeks- of onderwijseenheden, of op breder institutioneel niveau? Kijken we nog hogerop in de resultatenketen en verbinden we impact bijvoorbeeld met de *uptake* van gecommuniceerde onderzoeksresultaten of met de ontwikkeling van hogeronderwijssystemen? Of mogelijk nog hogerop, op het niveau van ontwikkeling in brede zin?[38] Alleszins geldt dat hoe hoger we in de resultatenketen opschuiven, hoe moeilijker het wordt om impact eenduidig te verbinden met interventies in het domein van universitaire samenwerking: *[w]hile the question of impact has become increasingly important and most agree that development research has the potential to contribute significantly towards overall economic growth and development, most of the connections between research and effects are diffuse and indirect*" (Danida, 2007: 11).

Deze situatie, gekenmerkt door **tekortkomingen op het vlak van zowel methodologische benadering als gehanteerde definitie en niveau van impact**, vraagt om een diepgaandere reflectie over de precieze rol en betekenis van universitaire samenwerking, in dit geval vanuit het perspectief van de Belgische ontwikkelingssamenwerking. Wat is de visie omtrent de universitaire samenwerking in het bredere Belgische ontwikkelingsmodel? Welke veranderingstheorie(ën) ligt/liggen aan de grond van deze visie? Wat zijn relevante en haalbare methodologische benaderingen om de werking van deze veranderingstheorie(ën) en de resultaten die ermee samengaan te evalueren? En wat zijn de begrenzingen van deze benaderingen?

[38] VLIR-UOS (2014: 19) bijvoorbeeld maakt een onderscheid tussen de academische doelstelling "waarbij de (institutionele) ontwikkeling van de wetenschappelijke actoren voorop staat" en de ontwikkelingsdoelstelling "waarbij de instrumentaliteit van de wetenschappelijke ontwikkeling voor de algemene ontwikkeling van de regio of het land wordt geëxpliciteerd".

B2. Motieven

Deze evaluatie vindt plaats binnen het **juridisch mandaat van DBE**. Dit mandaat, omschreven in de wet van 19 maart 2013 betreffende de Belgische ontwikkelingssamenwerking (Afdeling 9) en het KB van 25 februari 2010 (zoals gewijzigd door het KB van 25 april 2014), omvat enerzijds de evaluatie van de verschillende kanalen en actoren van de Belgische ontwikkelingssamenwerking, en anderzijds de certificering van de evaluatiesystemen van de actoren belast met de uitvoering van de Belgische ontwikkelingssamenwerking, waar ook VLIR-UOS en ARES deel van uitmaken.[39]

Daarnaast kadert de evaluatie in een **experimentele cyclus van impactevaluaties** die in 2012 door DBE werd opgestart. Het doel daarbij is te komen tot een meer rigoureuze benadering van impactevaluatie van de diverse interventies van de Belgische ontwikkelingssamenwerking. De twee voorgaande impactevaluaties onderzochten respectievelijk interventies van de gouvernementele samenwerking en de niet-gouvernementele samenwerking via Ngo's. Met de voorliggende evaluatie wil DBE de interventies van een derde type van met federale middelen gefinancierde ontwikkelingsactoren – de universiteiten – op de impact[40] van hun interventies evalueren.

Op basis van wat hoger geschreven werd over evaluatie van de universitaire samenwerking, en over impactevaluatie in het bijzonder, kan men zich de vraag stellen naar wat precies haalbaar is op dit vlak. In welke mate, onder welke voorwaarden en aan de hand van welke methodologische benaderingen valt de impact te evalueren van de universitaire samenwerking? En waar situeren zich de begrenzingen, wetende dat de aard en de complexiteit van – vooral institutionele – universitaire samenwerking rigoureuze impactevaluatie bemoeilijken?

Toch zijn er wel degelijk argumenten om in dit verband de uitdaging van impactevaluatie aan te gaan. Die hebben te maken met de formatieve of lerende functie die aan evaluatie kan worden toegeschreven. Belangrijk in dit verband is dat de in 2012 ingezette cyclus van impactevaluaties het adjectief 'experimenteel' heeft meegekregen: de beoogde impactevaluaties hebben, naast een zuivere summatieve evaluatie van impact[41], als doel om enerzijds het concept 'impact' duidelijker af te bakenen en anderzijds te testen hoe impactevaluatie zich sterker kan nestelen binnen de bestaande evaluatiepraktijk en welke methodologische benaderingen daarbij aangewezen zijn. Dit biedt opportuniteiten aan VLIR-UOS en ARES, gelet op de huidige evolutie in de richting van een meer resultaatsgerichte werking.

In de strategiedocumenten van VLIR-UOS en ARES wordt ook sterk de klemtoon gelegd op de **identiteit en eigenheid van de universitaire samenwerking**. Zo wordt in de eerste plaats verwezen naar het vrij initiatiefrecht van betrokken academici en instellingen in de keuze van partners en in de formulering, selectie en implementering van eigen projectvoorstellen, maar ook naar het nastreven van duurzame langetermijnpartnerschappen en naar het hanteren van een kritische blik en een

---

[39] Zie in dit verband ook het schrijven, dd. 30 april 2015, van DBE aan de Minister van Ontwikkelingssamenwerking.

[40] Voor een duidelijker zicht op welke impactdefinities in aanmerking werden genomen bij de voorgaande impactevaluaties (DBE, 2013b; DBE, 2016b), en hoe deze op grond van reflectie met de betrokken actoren werden aangevuld, gevalideerd of verworpen, wordt verwezen naar de eindverslagen van de betreffende evaluaties (zie website DBE, http://diplomatie.belgium.be/nl/Beleid/Ontwikkelingssamenwerking/Onze_werkmethoden/Dienst_Bijzondere_Evaluatie/Verslagen/Evaluaties_DBE/).

[41] De summatieve functie van evaluatie, die nauw aansluit bij het basismandaat van DBE, komt via deze evaluatie van de universitaire samenwerking eveneens aan bod (zie verder, punt B3).

wetenschappelijk onderbouwde methode om ontwikkelingsproblemen te benaderen. Tevens wordt gewezen op het belang van competitieve oproepen voor de selectie van wetenschappelijk kwalitatieve en ontwikkelingsrelevante interventies. Met name in het licht van de huidige hervormingen omtrent de ANGS, waarbij wordt omgeschakeld van een actorspecifiek naar een landenspecifiek model, kunnen VLIR-UOS en ARES er baat bij hebben om de eigen interventielogica, impact en meerwaarde van de universitaire samenwerking zo scherp mogelijk af te lijnen. Een impactevaluatie als deze kan daar een verhelderende rol in spelen, niet alleen door na te gaan hoe de universitaire ontwikkelingssamenwerking precies een verschil maakt, maar ook door via rigoureuze evaluatie te duiden waarin haar interventielogica's en de onderliggende veranderingstheorieën precies verschillen van niet-universitaire ontwikkelingssamenwerking.

Methodologisch gezien beklemtoonden de twee voorgaande impactevaluaties in opdracht van DBE hoe impactevaluatie tot meer betrouwbare en valide resultaten kan leiden wanneer wordt uitgegaan van een combinatie van kwantitatieve en kwalitatieve methoden: de gemengde-methodenbenadering. Tevens werd gewezen op het belang van het hanteren van een aantal rigoureuze technieken, waaronder het (re)construeren van een *counterfactual*.[42] Vooral dat laatste is niet erg evident in de context van universitaire samenwerking. Dat betekent echter niet dat dergelijke methodologische benadering volledig uitgesloten is, noch dat er geen alternatieve benaderingen voor impactevaluatie mogelijk zijn, wanneer zou blijken dat de voorwaarden niet of onvoldoende vervuld zijn om impact te evalueren volgens de hoger beschreven benadering. In de sociale wetenschappen, en meer specifiek binnen het debat rond evaluatie, wint met name de idee aan kracht dat ook louter of hoofdzakelijk kwalitatieve methoden wel degelijk op een wetenschappelijk rigoureuze en valide manier toegepast kunnen worden.[43]

B3. Doelstellingen en verwachte resultaten

Deze evaluatie bevat twee doelstellingen. De eerste doelstelling is formatief van aard, de tweede summatief.

D3. De primaire doelstelling van de evaluatie bestaat erin om na te gaan in hoeverre en aan de hand van welke methodologische benaderingen de impact van de Belgische universitaire samenwerking evalueerbaar is. De aandacht zal daarbij nadrukkelijk uitgaan naar de eigenheid van de universitaire samenwerking, zoals weerspiegeld in onderscheiden types van interventie en daarmee samengaande veranderingstheorieën.[44]

D4. De tweede – gekoppelde – doelstelling bestaat erin om op basis van een staal van interventies de impact van de Belgische universitaire samenwerking te analyseren en te duiden. Centraal daarbij staan de vragen (i) tot welke impact universitaire samenwerking leidt, en (ii) op welke manier universitaire samenwerking tot die

---

[42] De meest recente impactevaluatie beschrijft in detail deze methodologische benadering en de daarbij gehanteerde rigoureuze technieken (DBE, 2016b: 28-33).

Voor definities van evaluatiespecifieke terminologie, zie OESO/DAC: https://www.oecd.org/dac/2754804.pdf.

[43] Een kwalitatieve methode als *process tracing* gaat bijvoorbeeld uit van een rigoureuze detectie van causale mechanismen. Wie dergelijke methode hanteert is minder geïnteresseerd in de vraag in hoeverre een bepaalde impact toewijsbaar is aan een bepaalde interventie, dan wel via welk causaal mechanisme een interventie heeft bijgedragen tot de vooropgestelde resultaten. Deze benadering sluit op zijn beurt nauw aan bij de *theory of change*-benadering, waaraan binnen de theorie en praktijk rond evaluatie de afgelopen jaren in toenemende mate belang wordt gehecht (Schmitt & Beach, 2015).
Voor meer informatie over alternatieve methodologieën voor impactevaluatie, zie onder meer Stern et al., 2012; White & Phillips, 2012.

[44] Zie hoger, punt B2.

impact leidt. Er zal dus niet enkel worden nagegaan of en in welke mate de universitaire samenwerking leidt tot impact, maar evenzeer via welke mechanismen en onder welke voorwaarden dat precies gebeurt.

Concreet hoort de evaluatie – **rekening houdend met onderscheiden types van interventie en de daarmee gepaard gaande doelstellingen, begunstigden en modaliteiten** – lessen en aanbevelingen aan te dragen over hoe de theoretische en praktische evalueerbaarheid van de impact van de universitaire samenwerking geoptimaliseerd kan worden, en welke grenzen zich daarbij mogelijk stellen. Tevens wordt verwacht dat de evaluatie betrouwbare en geloofwaardige bevindingen oplevert met betrekking tot de vraag 'wat werkt, wat niet werkt, op welk niveau, voor wie en onder welke voorwaarden precies'. Belangrijk aandachtspunt hierbij is de bruikbaarheid en meerwaarde van impactevaluatie voor de actoren van de universitaire samenwerking.

B4. Scope en staal

B4.1. Scope van de evaluatie

De evaluatie krijgt op inhoudelijk vlak een dubbele focus. Enerzijds ligt de focus op langetermijnpartnerschappen tussen instellingen in Noord en Zuid. Anderzijds wordt ingezoomd op beurzen toegekend in het kader van de universitaire samenwerking.[45]

Langetermijnpartnerschappen tussen instellingen in Noord en Zuid krijgen vorm via interventies die impact beogen op verschillende niveaus: het institutionele niveau, het niveau van onderzoeks- en onderwijseenheden, het niveau van individuen. Hoewel a priori geen enkel type van interventie wordt uitgesloten, zal de aandacht in de eerste plaats uitgaan naar wat valt onder de oude noemers 'Institutionele Universitaire Samenwerking' (IUS) en 'Eigen Initiatieven' (EI).[46] Terwijl IUS-interventies uitgaan van institutionele samenwerking over een langere periode, vaak meer dan tien jaar, gaat het bij EI-interventies om korter lopende samenwerkingen aangegaan op het niveau van onderzoeks- en onderwijseenheden.[47]

De beurzen vertegenwoordigen een aanzienlijk deel van het globale met federale middelen gefinancierde budget voor universitaire samenwerking. Beurzen kunnen worden toegekend voor kortlopende stages en vormingen maar ook voor masteropleidingen en doctoraten. Daarbij wordt een onderscheid gemaakt tussen aan de ene kant beurzen toegekend op basis van brede kandidatuuroproepen, en aan de andere kant beurzen toegekend binnen het kader van een interventie van de universitaire samenwerking. Beide vormen maken voorwerp uit van deze evaluatie.

---

[45] Naast VLIR-UOS en ARES ontvangen ook andere actoren federale middelen voor de toekenning van beurzen, waaronder het Belgisch Ontwikkelingsagentschap (BTC), het Koninklijk Museum voor Midden-Afrika (KMMA) en het Instituuut voor Tropische Geneeskunde (ITG). Op dit ogenblik loopt er een strategische reflectie rond de toekenning van beurzen gefinancierd met federale middelen. Een belangrijk accent daarbij is dat de beurzen in eerste instantie gericht horen te zijn op de versterking van individuele beroepsvaardigheden. Impact wordt met andere woorden vooral beoogd op individueel niveau, en pas in tweede instantie op institutioneel en maatschappelijk niveau.

[46] Ook andere types van interventie, bijvoorbeeld in de vorm van internationaal onderwijs of beurzentoekenning, kunnen mee in rekening worden genomen, in zoverre aannemelijk is dat ze een beduidende bijdrage leveren tot de impact van langetermijnpartnerschappen.

[47] Intussen zijn er verdere verfijningen en nieuwe benamingen in de plaats gekomen – waaronder bijvoorbeeld 'TEAM-projecten' en 'Zuidinitiatieven' (VLIR-UOS) en '*Projets de Recherche pour le Développement*' (PRD) en '*Projets de Formation Sud*' (PFS) (ARES) – maar om administratieve redenen worden beide oude categorieën nog steeds gehanteerd.

De evaluatie betreft enerzijds de **langetermijnpartnerschappen gekoppeld aan interventies opgestart tussen januari 2000 en december 2014**[48], en anderzijds de **beurzen waarvan de looptijd vervat ligt tussen januari 2010 en december 2014**.

Voor de geografische afbakening van de evaluatie wordt het hervormingsprincipe van geografische concentratie als uitgangspunt genomen. Dat houdt in dat wordt gekeken naar die landen die deel uitmaken van de respectieve partnerlanden van beide koepelorganisaties (VLIR-UOS, ARES).[49]

B4.2. Landenselectie en staal van interventies

Gezien de in eerste instantie formatieve dimensie van de evaluatie, waarbij bruikbaarheid van bevindingen en aanbevelingen voor de Belgische universitaire samenwerking vooropstaat, gebeurt de selectie van landen en interventies aan de hand van *purposive sampling*. De evaluatie is daardoor van dien aard dat de geselecteerde landen en interventies niet worden gezien als een representatief staal maar als *case studies*.

Zowel de landenselectie als de selectie van langetermijnpartnerschappen en interventies voor documentaire studie en terreinzendingen zullen pas definitief bepaald worden tijdens de aanvangsfase van de evaluatie, volgens criteria uitgewerkt door de evaluatoren in de methodologische nota en ter bespreking en goedkeuring voorgelegd aan het begeleidingscomité (zie verder, punt B7).

Concreet zullen bij aanvang van de evaluatie per koepelorganisatie twee landen worden geselecteerd uit de volgende, **voorlopige lijst van zes landen: Benin, DR Congo en Vietnam (ARES), en Cuba, Ethiopië en Kenia (VLIR-UOS)**.[50] Voor elk van beide geselecteerde landen per koepelorganisatie zal vervolgens één langetermijnpartnerschap, met vijf daaraan gekoppelde interventies, worden geselecteerd voor documentaire studie. Tot slot worden uit deze vijf interventies twee interventies voor grondige terreinanalyse geselecteerd, waarvan één interventie van het type IUS en de andere van het type EI. De beurzen zullen – als een onderscheiden type van interventie –

---

[48] De interventies in kwestie hoeven niet noodzakelijk beëindigd te zijn: afhankelijk van de definitie van impact die men hanteert, kan impact reeds optreden tijdens de duurtijd van de interventie (zie ook hoger, punt B1: impact gedefinieerd als de rechtstreekse effecten of *outcomes* voor de eindbegunstigden). Dit geldt in het bijzonder wanneer interventies een hernieuwing zijn van of voortbouwen op oudere interventies of voorafgaande fases.

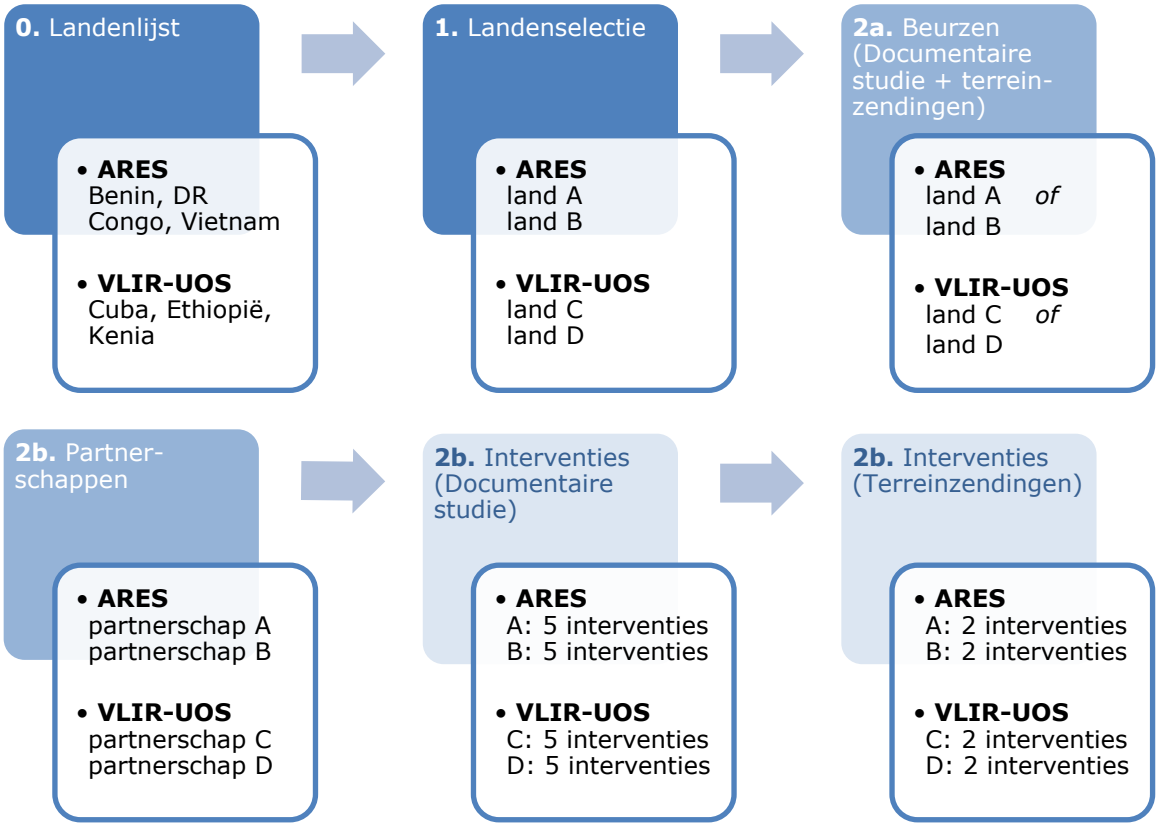
[49] Voor VLIR-UOS gaat het om Burundi, DR Congo, Ethiopië, Ghana, Kenia, Marokko, Mozambique, Tanzania, Uganda, Zuid-Afrika (in Afrika); India, Indonesië, Sri Lanka, Vietnam (in Azië); Bolivië, Cuba, Ecuador, Nicaragua, Peru, Suriname (in Latijns-Amerika en Caraïben).

Voor ARES gaat het om Benin, Burkina Faso, Burundi, DR Congo, Kameroen, Madagascar, Mali, Marokko, Niger, Rwanda, Senegal (in Afrika); Cambodia, Indonesië, Filippijnen, Vietnam (in Azië); Bolivië, Cuba, Ecuador, Haïti en Peru (in Latijns-Amerika en Caraïben).

[50] Deze zes landen werden geselecteerd in samenspraak met de koepelorganisaties, op basis van de volgende criteria:

- per koepelorganisatie: drie huidige partnerlanden, deel uitmakend van de lijst van landen waarvoor een gemeenschappelijk strategisch kader wordt uitgewerkt (zie hervorming omtrent de ANGS: de gemeenschappelijke strategische kaders hebben tot doel overleg en coördinatie, complementariteit en synergie, collectief leren en strategische dialoog met de overheid te bevorderen);
- per koepelorganisatie: in elk van de drie landen minstens één langetermijnpartnerschap, met binnen het opgegeven tijdsbestek (i) een looptijd van minimum tien jaar, en (ii) een kritische massa aan interventies gekoppeld aan het langetermijnpartnerschap;
- per koepelorganisatie: in minstens twee van de drie landen een kritische massa aan beurzen met een looptijd vervat binnen het opgegeven tijdsbestek.

geëvalueerd worden in slechts één van beide per koepelorganisatie geselecteerde landen.[51]



B5. Evaluatievragen

Het belangrijkste criterium voor de bepaling van de evaluatievragen, zowel formatief (doelstelling 1) als summatief (doelstelling 2), is impact. De andere DAC-criteria (relevantie, doeltreffendheid, efficiëntie, duurzaamheid) komen binnen deze evaluatie enkel aan bod voor zover ze meer inzicht verschaffen bij de evaluatie van de impact van de universitaire samenwerking.

De evaluatie zal minstens een antwoord bieden op de hiernavolgende formatieve en summatieve evaluatievragen. Deze vragen kunnen verder bijgesteld of aangevuld worden door de evaluatoren. De evaluatoren houden ook rekening met het feit dat, **gelet op de verschillen tussen diverse types van interventie inzake doelstellingen, begunstigden en modaliteiten**, niet elke evaluatievraag voor elk type van interventie noodzakelijk even relevant is en/of gelijklopend beantwoord kan worden.

[51] Voor een overzicht van de interventies in de verschillende landen wordt verwezen naar de websites van VLIR-UOS en ARES. Een bijkomende bron van informatie is de 'ODA Online' tool van de Belgische ontwikkelingssamenwerking: http://diplomatie.belgium.be/nl/Beleid/Ontwikkelingssamenwerking/Wie_zijn_we/Onze_organisatie/ODA/ODA-databank.

B5.2. Formatieve evaluatievragen

Definitie van impact

- Welke definities van impact worden door de betrokken actoren gehanteerd? Liggen de definities in de lijn van hoe impact gedefinieerd wordt in zowel internationale als Belgische context?
- Wordt impact verschillend gedefinieerd al naargelang het type interventie, met verschillen inzake beoogde begunstigden (rechtstreeks, intermediair, finaal) en niveaus waarop impact wordt beoogd?
- Hoe beïnvloeden onduidelijkheden rond de definitie van impact de evaluatiepraktijk van de Belgische universitaire samenwerking?

Veranderingstheorieën en causale mechanismen

- Ligt er een duidelijke interventielogica/veranderingstheorie ten grondslag aan de verschillende types van interventie? Welke causale mechanismen ondersteunen de onderliggende veranderingstheorie, en vallen deze mechanismen ook te detecteren in de realiteit? Welke zijn noodzakelijke en voldoende voorwaarden voor de vooropgestelde impact?
- Op grond van welke causale mechanismen en in hoeverre oefenen verschillende types van interventies (beurzen inbegrepen[52]) invloed uit op bestaande genderverhoudingen en kansengelijkheid?
- Wat zijn relevante en haalbare, maar niettemin voldoende rigoureuze methodologische benaderingen om de werking te evalueren van de veranderingstheorie voor een bepaald type van interventie en de impact die ermee samengaat? En wat zijn de begrenzingen van deze benaderingen?

Evalueerbaarheid van impact[53]

- Hoe evalueerbaar – niet enkel theoretisch, maar ook praktisch – zijn de interventies op het vlak van impact? Hoe kan deze evalueerbaarheid verder geoptimaliseerd worden? En waar bevinden zich mogelijke grenzen aan de evalueerbaarheid, met andere woorden: onder welke omstandigheden en bij welke types van interventie kan impact op een betekenisvolle en efficiënte manier geëvalueerd worden? Hoe sluit dit alles aan bij de huidige inspanningen vanwege de koepelorganisaties om het methodologisch kader rond evaluatie verder te ontwikkelen en het gebruik van evaluatieresultaten te bevorderen?
- Hoe staat het met de evalueerbaarheid van impact in de praktijk? Wat is de kwaliteit van het interventieontwerp? Wat is de kwaliteit van de onderliggende analyse? Wat is

[52] Gender vormt onder meer een specifiek aandachtspunt in de hoger vermelde strategische reflectie rond de toekenning van beurzen gefinancierd met federale middelen (zie voetnoot 15). Ook in de literatuur rond beurzenevaluatie komt dit thema aan bod, waarbij wordt gewezen op zowel het belang ervan als op de huidige lacunes in analyse: "*[g]ender is frequently a policy issue for scholarship schemes […] and so many analyses include specific focus on the differential experiences or outcomes of male and female recipients. Few of these analyses go beyond descriptive reporting and analyse in detail the potential reasons for, and solutions to, differences between outcomes for male and female scholarship recipients*" (Mawer, 2014: 13).

[53] Een deel van de evaluatievragen is gebaseerd op de hoger vermelde studie over de evalueerbaarheid van de interventies van de Belgische ontwikkelingssamenwerking (DBE, 2016a).

de kwaliteit van het voorgestelde M&E-systeem? Wat is de beschikbare basisinformatie? En wordt deze, gelet op de precieze evaluatiedoelstelling, optimaal ingezet?

- Hoe kan de impact van capaciteitsversterking gemeten worden? Is er daarbij een verschil tussen enerzijds 'traditionele' capaciteitsversterking in het kader van beurzen (vaak beperkend beschouwd als louter vorming), en anderzijds bredere institutionele versterking?

B5.2. Summatieve evaluatievragen

Relevantie

- Zijn de interventies relevant vanuit het oogpunt van doelstellingen en prioriteiten van de partners in het Zuiden? En in bredere zin: vanuit het oogpunt van beleid en strategieën van de partnerlanden?
- Beantwoorden de doelstellingen van de interventies aan lacunes in ontwikkelingsrelevante wetenschappelijke kennis en/of onderzoekscapaciteit in de geselecteerde landen?
- Is er inzake beurzen een verschil in relevantie al naargelang de primaire doelstelling: versterking van individuele beroepsvaardigheden dan wel van institutionele capaciteit?
- Hoe en in hoeverre zijn begunstigden van onderwijs en/of onderzoek betrokken tijdens de verschillende fases van de interventiecyclus?

Doeltreffendheid

- In welke mate zijn de vooropgestelde resultaten van de interventies behaald? En welke randvoorwaarden bleken essentieel bij het al dan niet behalen van deze resultaten?
- Hebben de interventies geleid tot capaciteitsversterking, op het niveau van instellingen en van onderzoeks- en onderwijseenheden? Is er hierbij een verschil naargelang het type capaciteitsversterking (individueel dan wel institutioneel)?
- Hoe is de kwaliteit van onderwijsontwikkeling beïnvloed? En wat is de output en de kwaliteit van het gevoerde onderzoek? In welke mate is er sprake van een succesvolle communicatie en verspreiding van de bevindingen van het gevoerde onderzoek?
- In welke mate hebben de onderzoeksbevindingen concrete, succesvolle antwoorden geboden op ontwikkelingsgerelateerde problemen, al dan niet gekoppeld aan prioritaire doelstellingen in de ontwikkelingsstrategieën van een land?

Impact

- Is er sprake van onbedoelde resultaten, positief dan wel negatief? Draagt de toekenning van beurzen bijvoorbeeld bij tot *brain drain* of toename van ongelijkheid (door concentratie op eliteniveau binnen een bepaald land)?
- Hebben de interventies een significant verschil gemaakt voor de beoogde begunstigden (waaronder, in het geval van beurzen, de bursalen)? Hebben de

interventies een verschil gemaakt voor de begunstigden van het via de partnerinstellingen verstrekte onderwijs en/of onderzoek? Wat was de rol van de verschillende types capaciteitsversterking hierin?

- Is er een koppeling van verschillende types interventie? Zo ja, heeft die koppeling, bijvoorbeeld tussen *seed funding* en *harvest funding*, bijgedragen tot de vooropgestelde resultaten? Is de manier waarop verschillende types interventie aan elkaar gekoppeld worden voor verbetering vatbaar?

Duurzaamheid

- Hebben de interventies geleid tot duurzame resultaten en duurzame partnerschappen? Wat zijn de factoren die deze duurzaamheid bevorderd hebben? Welke factoren hadden een negatieve invloed?

Het is de bedoeling dat er een globaal antwoord komt op deze evaluatievragen, met een verdere uitsplitsing van prioritaire aanbevelingen aan het adres van de verschillende betrokken actoren (DGD[54], VLIR-UOS, ARES).

De evaluatoren dienen een gerichte methodologische aanpak te ontwikkelen die toelaat om op deze vragen betrouwbare, geloofwaardige en bruikbare antwoorden te bieden. Deze aanpak zal in detail beschreven worden in de methodologische nota (zie ook verder, punt B7).

B6. Methodologie

De voor deze evaluatie gehanteerde methodologische benadering zal uitgaan van een combinatie van kwantitatieve en kwalitatieve methoden. Zoals hoger aangegeven (zie punt B2) is een belangrijke doelstelling van deze evaluatie na te gaan aan de hand van welke methodologische benaderingen de impact van de Belgische universitaire samenwerking optimaal evalueerbaar is. De evaluatoren worden verzocht om hier expliciet rekening mee te houden bij de bepaling van de methodologische aanpak en – voor zover mogelijk en relevant – **innovatieve methodologische benaderingen voor rigoureuze impactevaluatie**[55] uit te testen. Bovendien zal worden gestreefd naar een **goed evenwicht tussen de verschillende benaderingen toegepast op het staal van interventies**: voor sommige interventies zal geopteerd worden voor een hoofdzakelijk kwantitatieve aanpak, terwijl het voor andere interventies net meer aangewezen kan zijn te opteren voor een hoofdzakelijk kwalitatieve aanpak.

De evaluatoren kunnen zowel primaire als secundaire gegevens verzamelen. Primaire gegevens kunnen verzameld worden aan de hand van kwalitatieve en kwantitatieve instrumenten, zoals vragenlijsten, open en/of gestructureerde interviews en focusgroepen. Secundaire gegevens zijn beschikbaar in de vorm van academische publicaties (rond capaciteitsversterking, ontwikkelingsgericht onderzoek, methodologie van impactevaluatie, …) en beleids- en operationele documenten, waaronder bestaande (zelf)evaluatierapporten van zowel rechtstreeks betrokken actoren (DGD, VLIR-UOS, ARES, …) als de bredere donorgemeenschap. Ook bibliometrische en andere gegevens

[54] Directorie-Generaal Ontwikkelingssamenwerking en Humanitaire Hulp

[55] De evaluatoren kunnen zich op dit vlak laten inspireren door de hieronder opgegeven referenties (zie punt B11). Wat betreft methodologische benaderingen voor de evaluatie van de impact van beurzen wordt in het bijzonder verwezen naar de studie door Mawer (2014).

verkregen in het kader van de interventies gevoerde onderzoek, komen in aanmerking als secundaire gegevens.

Niet enkel in de inzet van methoden maar ook in de analyse van gegevens wordt triangulatie vooropgesteld, met als doel de negatieve invloed van verschillende vormen van *bias* zo goed als mogelijk te reduceren en de betrouwbaarheid en validiteit van de bevindingen te verhogen. Daarbij is het van wezenlijk belang dat, zowel bij het inzetten van kwantitatieve als van kwalitatieve methoden, de respectieve criteria voor wetenschappelijk rigoureus en valide onderzoek worden gerespecteerd.

De evaluatoren zullen in dit verband niet alleen beroep doen op **onafhankelijke academische *backstopping***, maar ze zullen ook op andere manieren de evaluatie zoveel mogelijk trachten in te bedden in de **bestaande academische expertise en netwerken**.[56] Bijzondere aandacht zal daarbij uitgaan naar expertise op het vlak van rigoureuze evaluatie, met een **open houding ten opzichte van verschillende methodologische tradities** (kwantitatief, kwalitatief, gemengde methoden).

B7. Verloop

In deze sectie wordt een draaiboek voorgesteld voor het verloop van de evaluatie. Het staat de evaluatoren evenwel vrij om afwijkende voorstellen voor het verloop te formuleren, zolang hierdoor niet geraakt wordt aan de verwachte output van de evaluatie, zoals hieronder geformuleerd.

Gelet op de formatieve dimensie van de evaluatie, zal de evaluatie **voldoende participatief ingericht** worden, zowel in België als in de geselecteerde landen. Voor bepaalde overleg- en reflectiemomenten zal het begeleidingscomité worden uitgebreid met andere betrokken actoren uit de sector (zie verder, punt B9). Door meerdere betrokken actoren rechtstreeks te betrekken bij de evaluatie, worden zij ook aangemoedigd om de evaluatieresultaten beter te benutten.

De **maximale duurtijd van de evaluatie is 18 maanden**. Gezien de klemtoon op *rigoureuze* impactevaluatie is het van wezenlijk belang dat de evaluatoren een correcte en toereikende inschatting maken van de benodigde inspanning en het aantal werkdagen per evaluator en per fase van de evaluatie, terreinzendingen in het bijzonder.

Fase 1 – Startfase

Tijdens een eerste vergadering, waaraan enkel DBE en het evaluatieteam deelnemen, lichten de evaluatoren de methodologie en de aanpak toe zoals voorgesteld in de technische offerte.

Deze vergadering biedt ook de kans om een aantal praktische zaken te regelen, waaronder communicatie, overdracht van documentatie, kalender en werkplan.

Verwachte output – Duidelijkheid over de technische offerte, de kalender en het werkplan

Fase 2 – Voorbereidende fase

Aan het begin van de evaluatie dienen de evaluatoren zich in te lezen in de materie en een methodologische aanpak te ontwikkelen die geschikt is om betrouwbare, geloofwaardige en bruikbare antwoorden te formuleren op de evaluatievragen.

[56] De uitbouw van dergelijke netwerken (selectiecommissies, evaluatoren, M&E-experten, EU-netwerk van zusterorganisaties, …) vormt een belangrijk onderdeel van de werking van beide koepelorganisaties.

Hiertoe nemen zij relevante academische en praktijkliteratuur door over (impactevaluatie van) universitaire ontwikkelingssamenwerking. Tevens nemen zij de relevante (juridische, strategische en operationele) documentatie door met betrekking tot de Belgische universitaire samenwerking.[57]

Daarnaast zullen verkennende interviews afgenomen worden met de verantwoordelijken en dossierbeheerders bij de betrokken actoren (DGD, VLIR-UOS, ARES, …) om een duidelijker beeld te krijgen van de Belgische universitaire samenwerking, binnen de opgegeven scope van de evaluatie, en meer concreet binnen de zes landen uit de voorlopige lijst van landen. Parallel wordt een gedetailleerde lijst opgesteld van alle aan de opgegeven scope beantwoordende interventies in deze zes landen (zie hoger, punt B4).

Aansluitend wordt in deze fase een **gedetailleerde methodologische nota** uitgewerkt. Deze nota beschrijft de aanpak en de criteria om te komen tot (i) een selectie van twee landen per koepelorganisatie (waarvan telkens één land in aanmerking komt voor de analyse van beurzen), en (ii) per geselecteerd land één langetermijnpartnerschap, met vijf daaraan gekoppelde interventies voor documentaire studie. Deze criteria vormen de basis van een **beargumenteerd voorstel van landen, partnerschappen en interventies voor documentaire studie**.

Daarnaast wordt in de methodologische nota een algemeen evaluatiekader uitgewerkt dat zal worden gehanteerd in de volgende fasen. Dit evaluatiekader omvat de definitieve evaluatievragen en een methodologische aanpak zowel voor de evaluatie in z'n geheel als voor elk van de geselecteerde landen.

Tot slot wordt in de methodologische nota aangegeven welke documentatie reeds doorgenomen werd en welke betrokken actoren bevraagd werden tijdens deze fase. Ook de organisatorische aanpak voor de verschillende terreinzendingen wordt toegelicht, met een indicatieve uitleg inzake planning, te interviewen personen en interviewgidsen.[58] Bovendien wordt uiteengezet hoe de kwaliteit van de evaluatie in zijn diverse aspecten (dataverzameling, analyse, informatie-uitwisseling, …) zal worden bewaakt.

Deze fase wordt afgerond met een eerste samenkomst van het begeleidingscomité (zie ook verder, punt B9). De methodologische nota moet goedgekeurd zijn door DBE vooraleer met de volgende fase aangevangen kan worden.

Verwachte output – Kennismaking tussen de leden van het begeleidingscomité en het evaluatieteam; methodologische nota (incl. presentatie); (eventueel) verder bijgestelde kalender en werkplan; consensus omtrent de methodologische aanpak en de geselecteerde landen, partnerschappen en interventies (met inbegrip van de beurzen) voor documentaire studie

Fase 3 – Documentaire studie

Voortbouwend op de resultaten van de vorige fase vindt een grondige studie plaats van de geselecteerde partnerschappen en interventies (met inbegrip van de beurzen).[59] Deze documentaire studie moet onder meer toestaan hypothesen te ontwikkelen over hoe de universitaire samenwerking, binnen de context van elk van de landen, tot de theoretisch vooropgestelde impact leidt. Richtinggevend daarbij is de vraag welke

[57] Bij de start van de evaluatie zal een basispakket aan documentatie over de Belgische universitaire samenwerking ter beschikking worden gesteld van de evaluatoren.

[58] Deze organisatorische aanpak zal worden bijgesteld en verder verfijnd in de volgende fase (fase 3), waarin het definitieve staal wordt bepaald van op het terrein te analyseren interventies.

[59] Met inbegrip van de fases of interventies voorafgaand aan voortzetting of hernieuwing.

veranderingstheorie ten grondslag ligt aan de interventies en welke causale mechanismen daarbij actief zijn. De resultaten van dit luik van de documentaire studie zullen worden meegenomen bij het opstellen van het eindrapport.

Naast het ontwikkelen van deze empirisch te toetsen hypothesen zullen de evaluatoren een beargumenteerd voorstel uitwerken voor de selectie van **twee relevante interventies per partnerschap voor terreinanalyse, waarvan ten minste één interventie van het type IUS**. Dat voorstel wordt voorgelegd en besproken in het begeleidingscomité. Pas na overleg met de betrokken actoren wordt de uiteindelijke keuze vastgelegd. DBE behoudt daarbij de eindverantwoordelijkheid.

Er worden tijdens deze fase ook aanvullende gesprekken gevoerd met de verschillende entiteiten betrokken bij de geselecteerde partnerschappen en interventies, met als doel **het verwerken van zo veel mogelijk beschikbare informatie *voor* de aanvang van de zendingen op het terrein – dat zowel België als de geselecteerde landen omvat**. Voor elk van de te onderzoeken partnerschappen en interventies wordt verwacht dat alle beschikbare interventiedocumenten doorgenomen worden. Tevens worden de verschillende relevante actoren op het terrein geïdentificeerd en worden interviewgidsen opgesteld.[60]

Het studierapport moet goedgekeurd zijn door DBE vooraleer de terreinzendingen van start kunnen gaan.

Verwachte output – Studierapport (incl. presentatie); (eventueel) bijgestelde organisatorische aanpak en interviewgidsen; goedkeuring van het definitieve staal van twee interventies per partnerschap

Fase 4 – Terreinzendingen

Naast België, zullen in totaal twee landen per koepelorganisatie bezocht worden. Voor elk van de terreinzendingen voorzien de evaluatoren de nodige tijd om de evaluatie op een participatieve wijze te kaderen en om gegevens op een rigoureuze wijze te verzamelen, aan een eerste analyse te onderwerpen en in functie daarvan bijkomende gegevens te verzamelen. Een participatieve aanpak in het kader van partnerschappen tussen Noord en Zuid veronderstelt ook dat inspanningen worden geleverd om betrokken actoren in Noord en Zuid samen te bevragen.

In functie van de voor elk van de partnerschappen en interventies (met inbegrip van de beurzen) weerhouden methodologische aanpak **kan het aangewezen zijn om in een of meerdere landen – en mogelijk reeds tijdens de voorgaande fase (fase 3) – de eigenlijke terreinanalyse te laten voorafgaan door een voorbereidend terreinbezoek**. Tijdens dergelijk voorbereidend bezoek vergewissen de evaluatoren zich van een gedeeld begrip omtrent de doelstellingen van de evaluatie en van de steun en de beschikbaarheid van de lokale partner. Ze verzamelen relevante secundaire gegevens en verzekeren zich van de betrouwbaarheid ervan. Ze testen verschillende instrumenten voor dataverzameling en treffen logistieke voorbereidingen voor de eigenlijke terreinanalyse. Aan de hand van de verzamelde informatie kunnen de evaluatoren de interventielogica vervolledigen en beter afstemmen op de realiteit op het terrein, en waar aangewezen de hypothesen gekoppeld aan de onderliggende veranderingstheorie, de eventueel vereiste indicatoren en de instrumenten voor dataverzameling verder bij te schaven.

[60] Wanneer het gaat om voortzettingen of hernieuwingen van interventies met een bestaande partner, is het mogelijk dat bepaalde sleutelactoren niet langer een actieve rol bekleden binnen de interventie. Toch zal een inspanning geleverd worden om ook deze actoren bij de evaluatie te betrekken.

Aan het einde van elk van de terreinzendingen worden de voorlopige bevindingen gepresenteerd en besproken tijdens een lokale restitutievergadering. Er wordt na afloop van de terreinzendingen eveneens een landenverslag geschreven. Elk landenverslag bevat een analyse van de onderzochte partnerschappen en interventies en de antwoorden op de specifieke evaluatievragen voor deze interventies, en geeft tegelijk ook reeds een eerste analysebasis voor het eindrapport.

De landenverslagen zullen voorgesteld en besproken worden in het begeleidingscomité in Brussel.

Verwachte output – Landenverslagen (incl. presentatie)

Fase 5 – Eindanalyse

Tijdens de eindanalyse worden alle verzamelde gegevens en de bevindingen uit de voorlopige analyses (zie studierapport en landenverslagen) samengebracht en verder gekruist voor een finale analyse in het licht van beide doelstellingen en de evaluatievragen.

Het voorlopig eindrapport zal worden voorgesteld en besproken in het begeleidingscomité, waarbij opmerkingen kunnen worden geformuleerd en verzocht kan worden om finale aanpassingen van het rapport. Op basis daarvan wordt het definitieve eindrapport opgesteld, waarbij het de evaluatoren vrij staat de geformuleerde opmerkingen al dan niet mee in aanmerking te nemen. **Wanneer ze ervoor kiezen bepaalde opmerkingen niet in aanmerking te nemen, zullen ze deze keuze moeten verantwoorden.** Deze verantwoording wordt, samen met de commentaren, als bijlage toegevoegd aan het eindrapport.

Verwachte output – Eindrapport (incl. presentatie)

Fase 6 – Terugkoppeling

Naast de bespreking van het eindrapport in het begeleidingscomité, worden drie restitutiemomenten voorzien: (i) voor VLIR-UOS, ARES en voor de dossierbeheerders bij DGD; (ii) voor het strategisch comité van DGD; en (iii) voor het Parlement.

Er wordt uitdrukkelijk gevraagd dat hiervoor in de offerte drie dagen en de nodige middelen worden uitgetrokken.

Verwachte output – Presentaties

B8. Output en planning

De methodologische nota en het studierapport dienen in het Engels, Frans of Nederlands geschreven te zijn. Beide rapporten tellen elk maximaal 40 bladzijden (bijlagen niet inbegrepen).

De landenverslagen worden geschreven in het Engels of het Frans – afhankelijk van welke internationale taal in het bezochte land in academisch midden het meest gangbaar is – en tellen maximaal 70 bladzijden (bijlagen niet inbegrepen). Zij worden als bijlage toegevoegd aan het eindrapport.

Het voorlopig eindrapport dient in het Engels, Frans of Nederlands geschreven te zijn en telt tussen 50 en 100 bladzijden (bijlagen niet inbegrepen).

Het eindrapport volgt de volgende indeling:

- samenvatting;
- inleiding;
- beknopte methodologie;
- bevindingen en analyses;
- conclusies;
- aanbevelingen.

Het definitieve eindrapport (bijlagen niet inbegrepen) dient in het Engels, Frans en Nederlands beschikbaar te zijn en zal dus vertaald moeten worden. Belangrijk: **de vertalingen dienen van hoge kwaliteit te zijn**. Er wordt verwacht dat de vertalingen gebeuren door een professionele vertaler en dat zij nagelezen worden door een andere moedertaalspreker met kennis van het onderwerp.

Een samenvatting van maximum 3 bladzijden gaat aan het eindrapport en de vertalingen vooraf. Deze tekst moet beschikbaar zijn in het Nederlands, het Frans, het Engels en het Spaans. In de samenvatting zullen de belangrijkste conclusies en aanbevelingen uitgelegd en beargumenteerd worden. De tekst moet gelezen en begrepen kunnen worden door een breed publiek. Hij wordt verder aangevuld met andere vormen van communicatie gericht op een breder publiek (bijvoorbeeld in de vorm van videomateriaal).

De teksten dienen van hoge kwaliteit te zijn, vlot geschreven en met een logische gedachtegang. De koppeling tussen bevindingen, conclusies en aanbevelingen moet helder aanwezig zijn. Het eindrapport wordt in een vlotte stijl geschreven, die ook bevattelijk is voor lezers die geen expert zijn in het onderwerp.

Bij de start van de opdracht zullen de evaluatoren instructies krijgen van de DBE voor wat de lay-out en vormgeving van alle evaluatieproducten betreft. Deze instructies dienen nauwgezet gevolgd te worden en geven aanleiding tot **printklare elektronische bestanden**.

Na het indienen van de methodologische nota, het studierapport, de landenverslagen en het voorlopig eindrapport moeten de evaluatoren verslag uitbrengen aan het begeleidingscomité dat de evaluatie opvolgt.

De orale verslaggeving zal gebeuren in het Nederlands, Frans of Engels. **Indien geopteerd wordt voor het Engels, wordt gevraagd om de aanwezigheid van minstens een of meerdere teamleden met actieve kennis van Frans en Nederlands tijdens de vergaderingen** met het begeleidingscomité en tijdens de restitutiemomenten.

De verslagen die ter beoordeling worden voorgelegd aan de verschillende begeleidingscomités, moeten in het bezit zijn van DBE **ten laatste zeven werkdagen voor de datum van vergadering**. Presentaties voor vergaderingen, maar ook voor restitutiemomenten, zullen ten laatste drie werkdagen voor de start van de bijeenkomst voorgelegd worden aan DBE, voor akkoord en eventuele bijsturing.

B9. Rollen en verantwoordelijkheden

Evaluatieteam

Het evaluatieteam dient globaal aan de volgende voorwaarden te voldoen:

- expertise en ervaring inzake evaluatie en (universitaire) ontwikkelingssamenwerking;

- expertise en ervaring in evaluatiemethodologie, en meer bepaald rigoureuze impactevaluatie (kwantitatief, kwalitatief, gemengde methoden);
- expertise en ervaring inzake de universitaire, en meer bepaald de Belgische universitaire omgeving;
- expertise rond en ervaring (met evaluatie en/of onderzoek) in de zes landen uit de voorlopige lijst van landen (zie hoger, punt B4.2);
- goede kennis van het Engels, Nederlands, Frans en Spaans en van eventuele lokale talen tijdens de terreinzendingen.

Voor een goed begrip van de documenten die zijn opgesteld door de Belgische administratie, **moet minstens één lid van het evaluatieteam beschikken over de kennis van respectievelijk Frans en Nederlands op moedertaalniveau**. Indien de teamleider niet beschikt over een goede kennis van het Frans of Nederlands, wordt hij minstens bijgestaan door een co-teamleider die over deze kennis beschikt.

Genderevenwicht in het team wordt aangemoedigd. Er wordt ook gevraagd om een lokale evaluator (inhoudelijk) te betrekken bij de voorbereiding van en rapportering over elk van de terreinzendingen. Deze lokale evaluatoren zijn volwaardige leden van het evaluatieteam voor wat betreft de terreinzendingen.

DBE is van oordeel **dat het gebruik van een evaluatie mee afhangt van het verloop van het evaluatieproces en de graad van participatie** van de verschillende betrokken actoren. Hierin speelt het team dat de evaluatie uitvoert een belangrijke rol. Er wordt dan ook verwacht dat de evaluatoren zich opstellen op een manier die de welwillendheid van de betrokken actoren ten aanzien van deze evaluatie bevordert. Dit houdt onder meer in dat het evaluatieteam zich constructief opstelt ten aanzien van de opmerkingen van DBE en van het begeleidingscomité, dat men op elk moment (dus niet alleen tijdens de vergaderingen, maar ook tijdens interviews) voldoende aandacht schenkt aan communicatie in de taal of talen die voor de betrokken actoren aanvaardbaar is, en dat men ervoor zorgt dat presentaties en rapporten helder vormgegeven worden. Er wordt bovendien aan het evaluatieteam gevraagd om proactief en tijdig te handelen en om de bijkomende belasting die het evaluatieproces voor alle betrokken partijen kan veroorzaken, zo veel mogelijk te beperken.

DBE – Leidend ambtenaar

DBE is belast met de overheidsopdracht en met de administratieve omkadering. De dienst vertegenwoordigt de aanbestedende overheid en is als dusdanig leidend ambtenaar voor de evaluatie. In die hoedanigheid controleert de leidend ambtenaar de conformiteit van de evaluatie (op basis van het wettelijk kader en het bestek), maar ook de kwaliteit van de procedure en de resultaten van de evaluatie.

De leidend ambtenaar beheert het volledige evaluatieproces, van begin tot einde. In die zin:

- is hij verantwoordelijk voor de openbare aanbestedingsprocedure (opstellen van het bestek, gunning van de opdracht, ordonnancering van de facturen, …);
- staat hij borg voor de conformiteit en de coherentie van de evaluatieprocedure, vanaf de referentietermen tot de druk van het eindrapport en de verspreiding ervan;
- coördineert en stuurt hij de activiteit van de verschillende actoren (begeleidingscomité en evaluatieteam) ; bereidt hij de vergaderingen voor en leidt ze, maakt de notulen op, behandelt eventuele conflicten, …;

- superviseert en verifieert hij de kwaliteit van het werk in de verschillende fasen (hij verzekert zich er onder meer van dat de conclusies een stevige methodologische en op feiten gebaseerde onderbouw hebben);
- staat hij borg voor het goede verloop van de evaluatie (hij vergemakkelijkt onder andere het werk van de evaluatoren en hun toegang tot de informatiebronnen);
- staat hij borg voor de onafhankelijkheid van de evaluatoren en verzekert zich ervan dat rekening wordt gehouden met de opmerkingen en adviezen van de betrokken partijen (opmerkingen en adviezen waar geen rekening mee gehouden wordt, zijn het voorwerp van een met redenen omkleed antwoord van de evaluatoren);
- keurt hij zowel de verschillende tussentijdse verslagen als het eindverslag (en de laatste betaling voor verleende diensten) goed op basis van een beoordelingsschema;
- organiseert hij de verspreiding van de evaluatieresultaten en verzoekt hij om het *management response*; hij organiseert ook de restitutiemomenten.

DBE is, als leidend ambtenaar, als enige verantwoordelijk voor de leiding (de 'sturing') van het evaluatieproces.

Betrokken actoren

De betrokken actoren zijn individuen, groepen of organisaties die rechtstreekse of onrechtstreekse verantwoordelijkheden en/of belangen hebben binnen het evaluatieproces (project, programma, sector, land, …).[61] Ze worden op bepaalde momenten in de evaluatie geraadpleegd om hun advies te geven over de referentietermen en de output van de evaluatie. In sommige gevallen wordt hun medewerking gevraagd bij het verzamelen van gegevens en bij het organiseren van terreinzendingen. Ze kunnen ook gehoord worden door de evaluatoren zonder de aanwezigheid van DBE of andere betrokken actoren. Sommige betrokken actoren kunnen bovendien deel uitmaken van het begeleidingscomité. Wie uiteindelijk geselecteerd of uitgenodigd wordt om deel te nemen aan het begeleidingscomité is de bevoegdheid van DBE.

Begeleidingscomité

DBE stelt een begeleidingscomité samen dat bestaat uit de verschillende bij de evaluatie betrokken actoren (DGD, VLIR-UOS, ARES, ...) en onafhankelijke experts. DBE zit het comité voor en staat verder in voor de algemene supervisie van de evaluatieopdracht en voor de definitieve goedkeuring van de output van de evaluatie.

Het begeleidingscomité zal minstens vier keer samenkomen: naar aanleiding van (i) de methodologische nota, (ii) het studierapport, (iii) de landenverslagen, en (iv) het voorlopig eindrapport.

Het begeleidingscomité ziet toe op de kwaliteit, de geloofwaardigheid en het nut van de evaluatie. Het levert – op basis van de beschikbare collectieve kennis – opmerkingen en advies over zowel de voorgestelde methodologische aanpak als over de bevindingen, conclusies en aanbevelingen die voortvloeien uit de evaluatie.

Meer concreet bestaat de rol van het begeleidingscomité erin om kritische vragen te stellen bij het verloop van de evaluatie en bij de verschillende verslagen die aan haar

[61] In overeenstemming met deze definitie is DBE geen betrokken actor.

voorgelegd worden. Het begeleidingscomité kan eveneens pistes aanreiken die de evaluatoren verder helpen bij hun evaluatie. Het begeleidingscomité bespreekt de methodologische nota, de zendingsverslagen en het voorlopig eindverslag en formuleert hier opmerkingen bij. Indien nodig vervolledigt of corrigeert het comité de informatie van de evaluatoren. Er wordt verwacht van de evaluatoren dat zij rekening houden met deze input en indien dat niet gebeurt, dat zij verantwoorden waarom.

Gelet op de formatieve dimensie van de evaluatie, is het **aangewezen dat het begeleidingscomité voor bepaalde overleg- en reflectiemomenten wordt uitgebreid met andere betrokken actoren uit de sector**. In dat geval neemt het overleg de vorm van een atelier aan. DBE ziet er wel op toe dat er globaal een evenwicht is tussen de participatiegraad en de efficiëntie van het evaluatieproces (om te verzekeren dat de evaluatie binnen een redelijk tijdsbestek resultaten oplevert).

B10. Offertevereisten

Er wordt gevraagd om een korte offerte – met zowel een technisch als een financieel luik – in te dienen.

De financiële offerte omvat een raming van de kostprijs, met uitgaverubrieken per fase van de evaluatie, per expert en per terreinzending. De technische offerte omvat vier delen: (i) een beschrijving van de voorgestelde methodologische aanpak en van hoe het evaluatieteam de referentietermen van de evaluatie precies opvat, (ii) een beschrijving van de praktische aanpak van de evaluatie en van de onderlinge taakverdeling binnen het evaluatieteam, (iii) de expertise en ervaring van de teamleider, en (iv) de expertise en ervaring van de teamleden.

Bij het opmaken van de financiële offerte **wordt expliciet rekening gehouden met het feit dat pas bij aanvang van de evaluatie twee landen per koepelorganisatie zullen worden geselecteerd uit een voorlopige lijst van zes landen** (zie hoger, punt B4.2). De geraamde kostprijs dient met andere woorden rekening te houden met het feit dat de terreinzendingen, in functie van de finale selectie, in elk van deze landen kunnen plaatsvinden, ongeacht de mogelijke verschillen in kosten (internationale verplaatsingen, lokale verplaatsingen, logement, …).

In het deel over methodologie en begrip van de referentietermen wordt toegelicht hoe het evaluatieteam een antwoord wenst te bieden op de gestelde vragen en verwachtingen. Herhalen wat in de referentietermen staat is niet nodig. **Een afwijkende interpretatie van de referentietermen – met name wat betreft de doelstellingen en de verwachte output – is niet toegestaan: wel het formuleren van een eigen aanpak en methodologie** om een antwoord te formuleren op de vragen en verwachtingen die eruit naar voor komen. De offerte dient daarbij vooral te verhelderen wat de zienswijze is van het evaluatieteam in verband met de context, de doelstellingen en de evaluatievragen van de evaluatie, maar ook in verband met het eigen mandaat en de toegevoegde waarde in het kader van de evaluatie. Meer specifiek zal worden toegelicht hoe het evaluatieteam de evaluatievragen begrijpt – en eventueel wenst aan te vullen of bij te stellen – en welke methodologische aanpak het evaluatieteam precies voorstelt om de evaluatievragen op betrouwbare, geloofwaardige en bruikbare wijze te beantwoorden.

In het deel over de praktische werkwijze en organisatie van de evaluatie, komen minstens volgende aspecten aan bod:

- de kalender en het werkplan;
- een **correcte en toereikende inschatting van de duur** van de terreinzendingen;

- het aantal werkdagen per evaluator en per fase van de evaluatie, met gedetailleerd overzicht van de specifieke taken van elke evaluator;
- de coherentie van de werkwijze (rol van de teamleider, van de andere teamleden, logistieke steun, kwaliteitscontrole, …);
- de inzet van onafhankelijke *backstopping* en van relevante academische expertise en netwerken in het evaluatieproces;
- het taal- en genderevenwicht binnen het team;
- de omgang met potentiële belangenconflicten.

De technische offerte dient duidelijk te omschrijven wie welke taken precies op zich zal nemen binnen het evaluatieteam. Dit geldt zowel voor de internationale als voor de lokale evaluatoren. Gezien het belang van een coherente taakverdeling en coördinatie van de teamleden, zal ook de rol en de beschikbaarheid van de teamleider in detail worden toegelicht.

De technische offerte zal worden beoordeeld en gescoord als volgt:

- voorstel van methodologie, methodologisch inzicht en begrip van de referentietermen (25%);
- praktische aanpak van de evaluatie per fase en onderlinge taakverdeling (10%);
- expertise en ervaring van de teamleider (15%);
    - als teamleider (met inbegrip van de vereiste talenkennis);
    - betreffende de evaluatie van (universitaire) ontwikkelingssamenwerking;
    - betreffende evaluatiemethodologie, met name inzake rigoureuze impactevaluatie (kwantitatief, kwalitatief, gemengde methoden);
    - betreffende de (Belgische) universitaire omgeving (een doctoraatstitel is een troef);
    - betreffende (universitaire) capaciteits- en institutionele versterking;
- expertise en ervaring van de teamleden (10%);
    - betreffende de evaluatie van (universitaire) ontwikkelingssamenwerking;
    - betreffende de universitaire, en meer bepaald de Belgische universitaire omgeving;
    - betreffende evaluatie in de landen die hij/zij voor zijn/haar rekening neemt (met inbegrip van de vereiste talenkennis);
- specifieke expertise en ervaring van de teamleden op het vlak van evaluatiemethodologie (10%);
    - met evaluatiemethodologie, met name inzake rigoureuze impactevaluatie (kwantitatieve, kwalitatieve en gemengde methoden);

Gelet op de doelstellingen van de evaluatie, is het evaluatieteam idealiter samengesteld uit zowel evaluatoren die expertise en ervaring hebben op het vlak van impactevaluatie, als uit academici met expertise in toegepast onderzoek rond evaluatie van ontwikkelingsimpact.

B11. Referenties

Befani, B. (2016) "Pathways to change: evaluating development interventions with qualitative comparative analysis", *Report 2016:05*, EBA, Stockholm, Sweden.

Centre for Economic and Business Research (2007) *Assistance to development research*, Evaluation Study 2007/1, Danida, Copenhagen, Denmark.

CIUF-CUD (2014) *Plan stratégique pluriannuel en matière de cooperation universitaire au développement*, Bruxelles, Belgique.

Dienst Bijzondere Evaluatie / DBE (2013a) *Meta-evaluatie van de programma's van de niet-gouvernementele actoren*, FOD Buitenlandse Zaken, Buitenlandse Handel en Ontwikkelingssamenwerking, Brussel.

— (2013b) *Impact meten: zoektocht naar de Graal? Ex post impactevaluatie van vier projecten van de gouvernementele samenwerking*, FOD Buitenlandse Zaken, Buitenlandse Handel en Ontwikkelingssamenwerking, Brussel.

— (2016a) *Geloofwaardig en zinvol evalueren: tussen droom en daad, een studie van de evalueerbaarheid van interventies ge(co-)financierd door de Belgische Samenwerking*, FOD Buitenlandse Zaken, Buitenlandse Handel en Ontwikkelingssamenwerking, Brussel.

— (2016b) *Welke toekomst heeft impactevaluatie binnen de Belgische NGO-sector? Lessen uit vier casestudies*, FOD Buitenlandse Zaken, Buitenlandse Handel en Ontwikkelingssamenwerking, Brussel.

Jones, N., Bailey, M. & Lyytikäinen, M. (2007) *Research capacity strengthening in Africa. Trends, gaps and opportunities*, ODI, London, United Kingdom.

Mawer, M. (2014) *A study of research methodology used in evaluations of international scholarship schemes for higher education*, Commonwealth Scholarship Commission in the UK, London, United Kingdom.

Maxwell, J.A. (2004) "Causal explanation, qualitative research, and scientific enquiry in education", *Educational Researcher*, 33 (2): 3-11.

Peersman, G., Guijt, I. & Pasanen, T. (2015) *Evaluability assessment for impact evaluation. Guidance, checklists and decision support*, ODI, London, United Kingdom.

Schmitt, J. & Beach, D. (2015) "The contribution of process tracing to theory-based evaluations of complex aid instruments", *Evaluation*, 21 (4): 429-447.

Stern, E., Stame, N., Mayne, J., Forss, K., Davies, R. & Befani, B. (2012) "Broadening the range of designs and methods for impact evaluations", *Working Paper 38*, DFID, London, United Kingdom.

VLIR-UOS (2014) *Dossier voor verkrijging van statuut van partner van de niet-gouvernementele samenwerking*, Brussel, België.

White, H. & Phillips, D. (2012) "Addressing attribution of cause and effect in small n impact evaluations: towards an integrated framework", *Working Paper 15*, International Initiative for Impact Evaluation, New Delhi, India.

Annex 1en. Terms of Reference

B1. Background

B1.1. Institutional context

Since the mid-1990s, the Belgian government has financed the activities of Flemish and French-speaking universities in the area of development cooperation. A General Agreement, concluded in 1995 with the Flemish Inter-university Council (VLIR – *Vlaamse Interuniversitaire Raad*) and the *French-speaking Inter-university Council* (CIUF – *Conseil Interuniversitaire de la Communauté française*) respectively, and amended in 1997, specifies the guidelines, principles and concrete organisation of the university development cooperation. This General Agreement entered into force on 1 January 1998 for consecutive periods of five years.

A distinction was made between North and South programmes.[62] The North programmes included, among others, education and training activities, awareness raising, individual support through scholarships and research for policy support. The South programmes included the so-called 'own initiatives', research and training projects between partner institutions in the North and the South[63], and broader institutional partnerships.

In 2008, Belgian universities were invited by the then Minister for Development Cooperation Charles Michel to investigate how university cooperation, in light of the fundamental principles of the Paris Declaration, could be redesigned. Two main issues were highlighted: increasing the effectiveness of university cooperation and building on lasting partnerships with universities in the south. This exercise led to the signing of a political agreement in 2010 between the Minister and the Flemish and French-speaking universities, represented by VLIR and CIUF.

The central elements of the political agreement were geographic concentration, in a maximum of twenty partner countries for each of the two university umbrella organisations, and complementarity and synergy with the Belgian bilateral cooperation and other national and international development stakeholders. Moreover, in terms of results based management, it was expected that efforts would be made that would stretch beyond the until then applicable provisions of the General Agreement and the resultant Special Agreements. Furthermore, it was planned to work with multi-annual plans and accordingly adjusted financing arrangements from 2013 onwards.

Not all of the components of the 2010 political agreement were operationally implemented at the same pace. This was due to additional reforms which came to the fore in 2012, focusing on a more integrated policy concerning the non-governmental cooperation actors (NGCA). Even though this reform has, at the current time, not yet been definitively incorporated in a legislative and regulatory framework, it is already

---

[62] This distinction is now considered considerably less relevant because of the increased integration between North and South programs.

[63] For a long time, it was exclusively a case of cooperation between university institutions. This situation changed following internal modifications in the sphere of Flemish and French-speaking higher education. University colleges have been active within VLIR-UOS (VLIR – *Universitaire Ontwikkelingssamenwerking*) since 2003. Since 2010, VLIR-UOS has used the term 'development cooperation of Flemish higher education'. CIUF-CUD (CIUF – *Coopération Universitaire pour le Développement*) was converted in 2014 to ARES-CCD (*Académie de Recherche et d'Enseignement Supérieur – Commission de la Coopération au Développement*) thereby obtaining the authority over academic cooperation. Given that the scope of this evaluation (see below, paragraph B4) primarily concerns interventions which were initiated before this conversion, the previous term 'university development cooperation' will still be used for this evaluation.

apparent that the reform will herald substantial modifications in terms of the future form, content and modus operandi of the university cooperation. It is anticipated that the consolidated reform will come into force in 2017.

In terms of financing by the federal government, the university cooperation currently represents more than a quarter of the resources allocated to the non-governmental actors of the Belgian development cooperation.[64] In 2014, over €60 million was allocated to the university cooperation. Looking at the period 2010 to 2014, this means that there was an increase in both absolute and relative terms (see table 1, figures in €M). A constant aim has been to have a balance in the allocation of resources between VLIR-UOS and ARES.[65]

Table 1 – Allocation of resources for university cooperation

	2010	2011	2012	2013	2014
University cooperation	**58.74**	**62.39**	**63.1**	**60.04**	**61.32**
VLIR-UOS	30.69	33.63	33.79	31,71	33.45
ARES	28.05	28.76	29.31	28.33	27.87
Total ODA	**2269**	**2017**	**1815**	**1731**	**1845**
Percentage ODA	*2.6%*	*3.1%*	*3.5%*	*3.5%*	*3.3%*

B1.2. Impact evaluation

Up until now, the Special Evaluation Office (SEO) has not commissioned any external evaluation to be carried out which focuses exclusively on the university cooperation.[66] However, VLIR-UOS and ARES, as a component of the evaluation requirement stipulated in the General Agreement, do regularly commission evaluations in the context of ongoing or completed interventions.[67]

As indicated above, results based management has come to the fore more strongly in recent years. With the political agreement of 2010, VLIR-UOS and CIUF-CUD committed themselves to "conceptualise and implement a system of results based management, at all levels, and with this in mind, identify the necessary indicators in view of enabling sound follow-up and evaluations" (art. 2.6). Additionally, in the reforms concerning the NGCA, an extra emphasis is given to collective learning processes.

The increased emphasis on results based management, and evaluation in general, seems to be bearing fruit. In a recent meta-evaluation of the programmes of the non-governmental actors, reference was made to the quality in terms of both evaluation

[64] Although the federal government finances 100% of the Belgian university cooperation, VLIR-UOS and ARES both refer in their strategic documents to additional and voluntary contributions from the higher education institutions and researchers involved. CIUF-CUD (2014: 24) estimated this contribution to be roughly 15% of the overall external financing.

[65] The slight imbalance (see table 1) can be attributed to agreements made in this respect with the stakeholders involved. Specifically, there is a guarantee of equivalent budget at the level of the different basic allocations, with the exception of the Scholarship allocation programme.

[66] One evaluation though, implemented in 2016, examines the results of a component of the university cooperation, namely the activities for policy support.

[67] Recent evaluations – primarily intermediary and final evaluations of institutional partnerships with the South – can be consulted, for instance, by the public via the VLIR-UOS website.

practice and evaluation reports (SEO, 2013a). Yet, there is still room for improvement. A recent study, commissioned by the SEO, provides interesting findings on the evaluability of the interventions of the Belgian development cooperation (SEO, 2016a). When the evaluability per DAC criterion is examined (see table 2; SEO, 2016a: 24), the weaker scores in terms of the evaluability of impact are particularly striking.

Table 2 – Overview of the evaluability scores per DAC criterion[68]

Item	Relevance	Effectiveness	Efficiency	Impact	Sustainability
Intervention plan	**3,11**	**3,22**	**3,29**	**2,52**	**3,15**
1.1 The underlying analysis	3,65	3,60			
1.2 The intervention logic and theory of change		3,00	3,50	2,10	3,25
1.3 The proposed M&E system	2,45	2,83	2,85	1,95	2,46
1.4 Consistency and adaptation of the intervention logic and theory of change	3,55	3,44	3,52	3,50	3,75
Implementation practice	**2,99**	**3,25**	**3,51**	**2,33**	**2,73**
2.1 Basic information regarding the intervention implementation	2,95	3,20	3,53	2,13	2,62
2.2 The M&E system in practice	3,03	3,30	3,50	2,53	2,85
Context	**3,89**	**3,98**	**3,98**	**3,84**	**3,89**
3.1 Attitude of the key stakeholders	3,68	3,70	3,70	3,58	3,63
3.2 Broader context	4,10	4,25	4,25	4,10	4,15
Overall score for evaluability	**3,26**	**3,38**	**3,52**	**2,70**	**3,13**

Although the term 'impact' – one of the five OECD/DAC criteria for the evaluation of development interventions – regularly appears in evaluations of university cooperation, both at the Belgian level and beyond, what appears to be lacking are evaluations which examine impact on the basis of a rigorously designed and applied methodology (see Jones et al., 2007). In terms of data collection, the majority of the evaluations use a qualitative approach, based on both secondary and primary data (expert interviews, focus groups). Only a few evaluations supplement this approach with inferential quantitative analysis (based on surveys and/or bibliographic data) or use a more rigorous qualitative approach.

A consequence of this is that in comparison with other channels of development cooperation, for example governmental cooperation, less useful evidence is available to demonstrate the effectiveness and impact of university cooperation in a rigorous and credible manner. In the few studies and evaluations which more closely examine the shortcomings and challenges related to the evaluation of university cooperation, three important explanations have been put forward. The first explanation concerns the fact that, to an important extent, university cooperation is based on capacity building – at the level of individuals, educational and research units and institutions, and sometimes also at system level. Capacity building is, however, often integrated in broader forms of cooperation and is therefore difficult to evaluate in isolation. The second explanation is connected with the time horizon of the results. *Outcomes* in the area of university cooperation are often associated with the medium and long term. Furthermore, they

[68] It is important to bear in mind that the table only includes aggregated scores. In other words, it is not possible to ascertain whether VLIR-UOS and ARES score above or below the aggregated values.

result from a combination of factors. The attribution of *outcomes* to an isolated intervention in the area of university cooperation is therefore hampered. The third explanation relates to the often insufficiently clear conceptualising of the theories of change which are linked to university cooperation.

An additional problem is linked with the question of how to actually define 'impact'. There is no unanimity regarding the definition of 'impact'. The DAC defines impact as "positive and negative, primary and secondary long-term effects produced by a development intervention, directly or indirectly, intended or unintended". In contrast, in the international literature on impact evaluation, the focus is not so much on long term effects, but rather on net effects at the level of *outcomes* which can be attributed to an intervention. Finally, impact is still often understood as the overall objective attributed to an intervention in the underlying logical framework.

Which definition of impact is used while evaluating university cooperation has implications both for the content of the evaluation questions to be asked and for the methodological conditions allowing to respond to these questions in a scientifically rigorous and valid manner. Are we talking about impact in terms of research and/or educational capacity? Is this capacity analysed at the individual level, at the level of research or educational units, or at the broader institutional level? Are we looking higher up in the results chain and do we situate impact, for instance, at the level of the *uptake* of communicated research results or at the level of the development of higher education systems. Or possibly even higher, at the level of development in its broader sense?[69] In any event, the higher we move up in the results chain, the more difficult it is to unequivocally link impact with interventions in the area of university cooperation: *[w]hile the question of impact has become increasingly important and most agree that development research has the potential to contribute significantly towards overall economic growth and development, most of the connections between research and effects are diffuse and indirect*" (Danida, 2007: 11).

This situation, characterised by **shortcomings in terms of both the methodological approach and the working definition and level of 'impact'**, requires a deeper reflection on the precise role and significance of university cooperation, in this case seen from the perspective of the Belgian development cooperation. What is the vision concerning university cooperation in the broader Belgian development model? Which theory/ies of change underpin(s) this vision? What are relevant and feasible methodological approaches to evaluate the functioning of this/these theory/ies of change and the results that stem from it? And what are the limitations of these approaches?

B2. Motives

This evaluation takes place within the **legal remit of the SEO**. This remit, outlined in the law of 19 March 2013 on the Belgian development cooperation (Section 9) and the RD of 25 February 2010 (as amended by the RD of 25 April 2014), includes on the one hand the evaluation of the various channels and actors of the Belgian development cooperation, and on the other hand the certification of the evaluation system of the

[69] VLIR-UOS (2014: 19) makes, for example, a distinction between the academic objective "in which the (institutional) development of the scientific stakeholders is paramount" and the development objective "in which the instrumentality of the scientific development for the general development of the region or the country prevails".

actors charged with the implementation of the Belgian development cooperation, of which VLIR-UOS and ARES are part.[70]

In addition, the evaluation is part of an **experimental cycle of impact evaluations** which was initiated by the SEO in 2012. The objective is to arrive at a more rigorous approach to impact evaluation of the various interventions by the Belgian development cooperation. The two previous impact evaluations examined interventions of governmental cooperation and non-governmental cooperation via NGOs, respectively. With the present evaluation, the SEO wishes to evaluate a third type of development actor financed by federal resources – the universities – on the impact[71] of their interventions.

On the basis of what was previously said about the evaluation of the university cooperation, and about impact evaluation in particular, one may ask what exactly is feasible in this regard. To what extent, under what conditions and on the basis of which methodological approaches can one evaluate the impact of university cooperation? And where are located the limits, knowing that the nature and complexity of – especially institutional – university cooperation complicate rigorous impact evaluation?

There are, however, sound arguments in favour of taking on the challenge of impact evaluation in this context. These relate to the formative or learning component which can be attributed to evaluation. Significant in this respect is the fact that the cycle of impact evaluations initiated in 2012 was qualified by the adjective 'experimental': the envisaged impact evaluations have as their objective, besides a strictly summative evaluation of impact[72], on the one hand to more clearly delineate the concept of 'impact' and on the other to test how impact evaluation can be integrated more effectively within the existing evaluation practice, and which methodological approaches are well-suited in this respect. This creates opportunities for VLIR-UOS and ARES, given the current evolution towards a more results based functioning.

Moreover, in the strategy documents of VLIR-UOS and ARES, there is a strong emphasis on **the identity and specificity of university cooperation**. The first matter of importance in this respect is the open right of initiative of the academics and institutions involved in the choice of partners and in the formulation, selection and implementation of their own project proposals. Furthermore, reference is made to the pursuit of lasting partnerships and the incorporation of critical scrutiny and a scientifically underpinned method to approach development issues. Another element referred to is the importance of competitive calls in order to select scientifically qualitative interventions that matter for development. In light of the current reforms concerning NGCA in particular, in which the stakeholder-oriented model is converted into a country-oriented model, VLIR-UOS and ARES could benefit by defining as precisely as possible their own intervention logic, impact and added-value of the university cooperation. An impact evaluation such as this one can play an illuminating role, not only by examining how exactly university development cooperation makes a difference, but also by revealing, through rigorous evaluation, where the intervention logic and underlying theories of change vary from non-university development cooperation.

---

[70] In this regard, see also the letter dated 30 April 2015 from the SEO to the Minister for development cooperation.

[71] For a more clear idea of which impact definitions were taken into consideration in the previous impact evaluations (SEO, 2013b; SEO, 2016b), and how these were supplemented, validated or rejected based on reflection with the involved stakeholders, reference is made to the final report of these evaluations (see SEO website, http://diplomatie.belgium.be/en/policy/development_cooperation/how_we_work/special_evaluation_office/reports/evaluations_seo).

[72] The summative function of evaluation, which is closely connected to the basic remit of the SEO, is also dealt with through this evaluation of the university cooperation (see below, paragraph B3).

From a methodological perspective, the two previous impact evaluations commissioned by the SEO emphasised the fact that impact evaluation can lead to more reliable and valid results when a combination of quantitative and qualitative methods – the mixed methods approach – is incorporated. The importance of using a number of rigorous techniques, including (re)constructing a *counterfactual*, was also referred to.[73] The latter especially is not that obvious in the context of university cooperation. However, this doesn't mean that such a methodological approach is completely excluded, nor that alternative approaches for impact evaluation do not exist should the conditions to evaluate impact, according to the previously described approach, not or insufficiently be fulfilled. In the social sciences, and more specifically in the debate on evaluation, the idea that also purely or predominantly qualitative methods can be applied in a scientifically rigorous and valid manner, is gaining traction.[74]

B3. Objectives and expected results

This evaluation has two objectives. The first objective is formative in nature, the second is summative.

D5. The primary objective of the evaluation consists of examining to what extent and on the basis of which methodological approach the impact of the Belgian university cooperation is evaluable. The focus will explicitly rest on the specificity of the university cooperation, as reflected in distinct types of intervention and the associated theories of change.[75]

D6. The second – related – objective consists of analysing and evaluating the impact of the Belgian university cooperation, based on a sample of interventions. Crucial to this are the questions (i) what impact university cooperation leads to, and (ii) how university cooperation leads to that impact. It will therefore not only be investigated whether and to what extent university cooperation leads to impact, but also via which mechanisms and under what conditions this exactly happens.

Specifically, the evaluation – **taking into account the distinct types of intervention and the associated objectives, beneficiaries and modalities** – should put forward lessons and recommendations about how the theoretical and practical evaluability of the university cooperation can be optimised, and what are the limitations. Furthermore, it is expected that the evaluation will provide reliable, credible and useful findings in terms of 'what works, what doesn't work, at which level, for whom and under what conditions exactly'. An important issue in this respect is the usefulness and added value of impact evaluation for the different stakeholders of the university cooperation.

---

[73] The most recent impact evaluation describes in detail this methodological approach and the corresponding rigorous techniques (SEO, 2016b: 26-30).

For definitions of evaluation specific terminology, see OECD/DAC: https://www.oecd.org/dac/2754804.pdf.

[74] A qualitative method such as process tracing, for instance, ensues from the rigorous detection of causal mechanisms. Whoever incorporates such a method is less interested in the question to what extent a given impact is attributable to a given intervention, but more in the question via which causal mechanism an intervention has contributed to the anticipated results. In turn, this approach is closely connected to the theory of change-approach, to which increasing importance has been attached in recent years within evaluation theory and practice (Schmitt & Beach, 2015).
For more information on alternative methodologies for impact evaluation, see, among others, Stern et al., 2012; White & Phillips, 2012.

[75] See above, paragraph B2.

B4. Scope and sample

B4.1. Scope of the evaluation

In terms of content, the evaluation has a double focus. On the one hand, the evaluation will focus on long-term partnerships between institutions in the North and the South. On the other, it will focus on scholarships granted in the context of university cooperation.[76]

Long-term partnerships between institutions in the North and the South take shape through interventions which target results at different levels: the institutional level, the level of educational and research units, and the level of the individual. Although, a priori, no particular type of intervention is excluded, the focus in the first place will go to interventions falling under the former denominators 'Institutional University Cooperation' (IUC) and 'Own Initiatives' (OI).[77] While IUC interventions assume an institutional cooperation over a longer period, often covering a period of more than ten years, OI interventions involve more short-term forms of cooperation entered into at the level of educational and research units.[78]

Scholarships represent a significant part of the overall budget for university cooperation financed with federal resources. Scholarships can be granted for short-term internships and trainings but also for master courses and PhDs. Additionally, a distinction can be made between, on the one hand, scholarships granted on the basis of general calls for candidacy, and on the other hand scholarships granted in the context of a university cooperation intervention. Both types of scholarships are the object of this evaluation.

This evaluation will cover on the one hand the **long-term partnerships connected with interventions initiated between January 2000 and December 2014**[79], and on the other hand the **scholarships whose duration lies between January 2010 and December 2014**.

For the geographical scope of the evaluation, the reform principle of geographic concentration is taken as the starting point. This implies that the scope is confined to those countries that are part of the respective partner countries of both umbrella organisations (VLIR-UOS, ARES).[80]

---

[76] Besides VLIR-UOS and ARES, other stakeholders also receive federal resources for the granting of scholarships, including the Belgian Development Agency (BTC), the Royal Museum for Central-Africa (RMCA) and the Institute of Tropical Medicine (ITM). Currently, a strategic reflection is ongoing on scholarship grants financed by federal resources. An important emphasis in this respect is that scholarships primarily should aim at strengthening individual professional skills. Impact, in other words, is situated in the first place at the individual level, and only in the second place at the institutional and societal level.

[77] Other types of intervention – for example international education programmes or scholarship grants – can also be taken into account, insofar it is plausible that they make a significant contribution to the impact of long-term partnerships.

[78] In the meantime, further refinements and new designations have come to the fore – including for example 'TEAM-projects' and 'South Initiatives' (VLIR-UOS) and '*Projets de Recherche pour le Développement*' (PRD) en '*Projets de Formation Sud*' (PFS) (ARES) – but for administrative reasons, both previous categories will still be applied.

[79] The interventions in question do not necessarily need to have ended: depending on the definition of impact applied, impact can occur during the term of the intervention (see above, paragraph B1: impact defined as the direct effects or *outcomes* for the final beneficiaries). This applies in particular when interventions are a renewal or continuation of previous interventions or preceding phases.

[80] For VLIR-UOS, this is Burundi, DR Congo, Ethiopia, Ghana, Kenya, Morocco, Mozambique, Tanzania, Uganda, South Africa (in Africa); India, Indonesia, Sri Lanka, Vietnam (in Asia); Bolivia, Cuba, Ecuador, Nicaragua, Peru, Surinam (in Latin America and the Caribbean).

B4.2. Country selection and sample of interventions

Considering the primarily formative dimension of the evaluation, in which the usefulness of the findings and recommendations for the Belgian university cooperation take precedence, the selection of countries and interventions will take place on the basis of purposive sampling. Therefore, the evaluation is such that the selected countries and interventions are not seen as a representative sample, but as case studies.

Both the country selection and the selection of long-term partnerships and interventions for documentary study and field missions will be definitively determined during the initial phase of the evaluation, on the basis of criteria developed in the methodological note and presented for discussion and approval to the reference group (see below, paragraph B7).

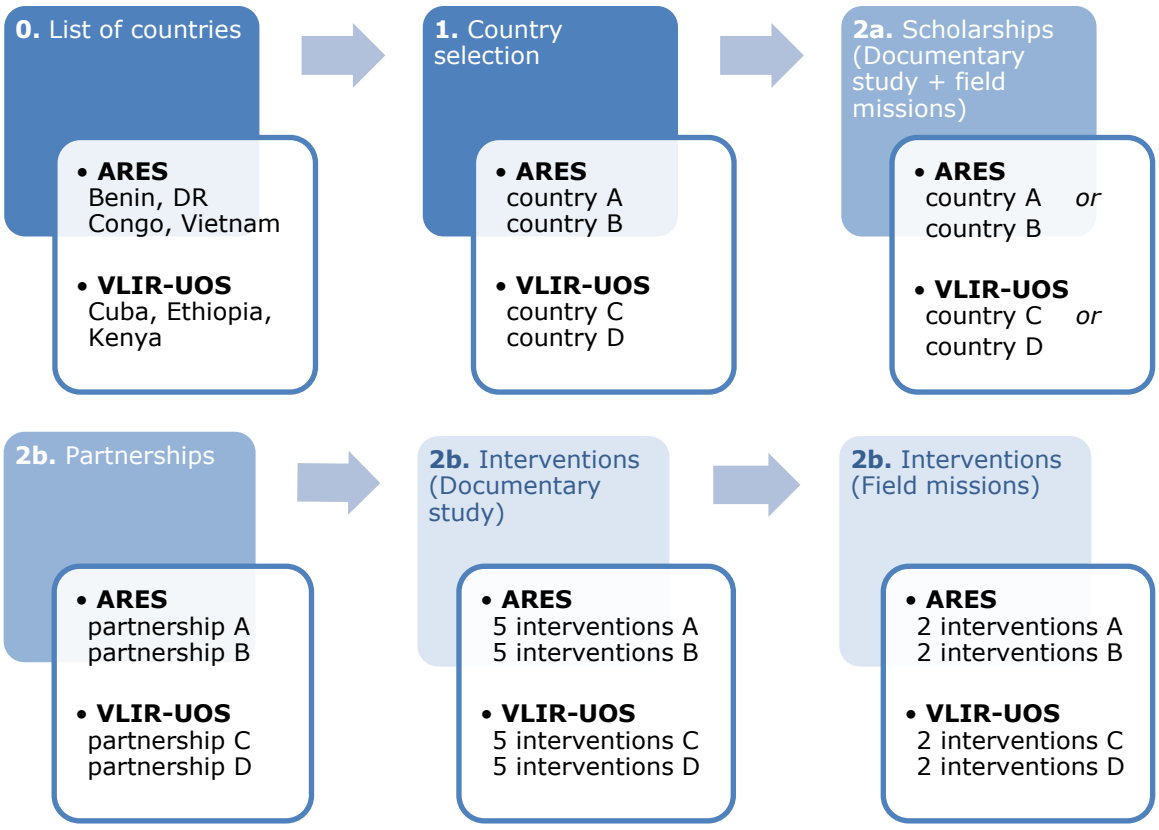
In particular, for each umbrella organisation, two countries will be selected at the inception of the evaluation from the following, **provisional list of six countries: Benin, DR Congo and Vietnam (ARES), and Cuba, Ethiopia, and Kenya (VLIR-UOS)**.[81] For each of the two selected countries per umbrella organisation will then be selected one long-term partnership, with five connected interventions, for documentary study. Finally, from these five interventions two interventions – consisting of one IUC intervention and one OI intervention – will be selected for a thorough analysis in the field. The scholarships will be evaluated in only one of the two selected countries per umbrella organisation.[82]

For ARES, this is Benin, Burkina Faso, Burundi, DR Congo, Cameroon, Madagascar, Mali, Morocco, Niger, Rwanda, Senegal (in Africa); Cambodia, Indonesia, the Philippines, Vietnam (in Asia); Bolivia, Cuba, Ecuador, Haiti and Peru (in Latin America and the Caribbean).

[81] These six countries were selected in consultation with the umbrella organisations on the basis of the following criteria:

- per umbrella organisation: three current partner countries, that are part of the list of countries for which a common strategic framework has been developed (see the reform concerning the ANGC: the common strategic frameworks have the aim of promoting consultation and coordination, complementarity and synergy, collective learning and strategic dialogue with the government);
- per umbrella organisation: at least one long-term partnership in each of the three countries, with, within the indicated time scale (i) a duration of minimum ten years, and (ii) a critical mass of interventions connected with the long-term partnership;
- per umbrella organisation: in at least two of the three countries, a critical mass of scholarships with a duration falling within the indicated time scale.

[82] For an overview of interventions in the different countries, see the websites of VLIR-UOS and ARES. An additional source of information is the 'ODA Online' tool of the Belgian development cooperation: http://diplomatie.belgium.be/fr/politique/cooperation_au_developpement/qui_sommes-nous/notre_organisation/APD/base_de_donnees.



B5. Evaluation questions

The key criterion for determining the evaluation questions, both formative (objective 1) and summative (objective 2), is impact. The other DAC criteria (relevance, effectiveness, efficiency, sustainability) will only be considered within this evaluation to the extent that they provide more insight for the evaluation of the impact of university cooperation.

The evaluators shall at least respond to the following formative and summative evaluation questions. These questions can be further adjusted and complemented by the evaluators. The evaluators take also into account that, **given the differences between distinct types of intervention in terms of objectives, beneficiaries and modalities**, not every evaluation question will be equally relevant for each type of intervention, and that the responses may vary from one type of intervention to the other.

B5.1. Formative evaluation questions

Definition of impact

- Which definitions of impact are used by the stakeholders involved? Are they in line with how impact is defined within both the international and Belgian context?
- Is impact defined differently depending on the type of intervention, with differences in terms of beneficiaries (direct, intermediate, final) and levels of impact aimed at?

- What influence does lack of clarity in terms of the definition of impact have on the evaluation practice of the university cooperation?

Theories of change and causal mechanisms

- Is there a clear intervention logic / theory of change underpinning the different types of intervention? Which causal mechanisms support the underlying theory of change, and can these mechanisms also be detected in reality? What are necessary and sufficient conditions for the intended impact?
- On the basis of which causal mechanisms and to what extent do different types of interventions (including scholarships[83]) exert influence on existing gender relations and equality of opportunity?
- What are relevant and feasible, but nonetheless sufficiently rigorous methodological approaches to evaluate the functioning of the theory of change for a given type of intervention and the related impact? And what are the limitations of these approaches?

Evaluability of impact[84]

- How evaluable – not only theoretically, but also practically – are the interventions in terms of impact? How can this evaluability be further optimised? And what are the possible limits to the evaluability, in other words: under which circumstances and for which types of intervention can impact be evaluated in a sufficiently meaningful and efficient manner? How is this all connected to the current efforts of the umbrella organisations to further develop the methodological framework for evaluation and stimulate the use of evaluation results?
- What is the situation regarding the evaluability of impact in practice? What is the quality of the intervention design? What is the quality of the underlying analysis? What is the quality of the proposed M&E system? What is the available basic information? And is this information used optimally given the specific objective of the evaluation?

- How can the impact of capacity building be measured? Is there a difference between on the one hand 'traditional' capacity building in the context of scholarships (often regarded as merely training) and, on the other, broader institutional strengthening?

[83] Gender is given particular attention in the above mentioned strategic reflection on scholarship grants financed by federal resources (see footnote 15). This theme also appears in the literature on scholarship evaluation, pointing towards both its importance and the current gaps in the analysis "*[g]ender is frequently a policy issue for scholarship schemes […] and so many analyses include specific focus on the differential experiences or outcomes of male and female recipients. Few of these analyses go beyond descriptive reporting and analyse in detail the potential reasons for, and solutions to, differences between outcomes for male and female scholarship recipients*" (Mawer, 2014: 13).

[84] Part of the evaluation questions are based on the above mentioned study on the evaluability of the interventions of the Belgian development cooperation (SEO, 2016a).

B5.2. Summative evaluation questions

Relevance

- Are the interventions relevant from the perspective of the objectives and priorities of the partners in the South? And in a broader sense: from the perspective of the policy and strategies of the partner countries?
- Do the objectives of the interventions respond to gaps in developmentally relevant scientific knowledge and/or research capacity in the selected countries?
- Is there a difference in relevance of scholarships depending on the primary objective: the strengthening of individual professional skills or of institutional capacity?
- How and to what extent have the final beneficiaries of education and/or research been involved during the different phases of the intervention cycle?

Effectiveness

- To what extent have the intended results of the interventions been achieved? And which preconditions have appeared to be essential in the achievement, or not, of these results?
- Have the interventions led to capacity building, at the level of institutions and educational and research units? Is there a difference depending on the type of capacity building (individual or institutional)?
- How has the quality of education development been affected? And what is the output and the quality of the research conducted? To what extent has there been successful communication and dissemination of the findings of the research conducted?
- To what extent have the research findings provided concrete and successful solutions to development-related issues, whether or not connected to the priority objectives in the development strategies of a given country?

Impact

- Have there been unintended results, positive whether negative? Does the granting of scholarships contribute, for instance, to brain drain or the increase of inequality (by concentration at elite level in a given country)?
- Have the interventions made a significant difference for the targeted beneficiaries (including, in the case of scholarships, the grant recipients)? Have the interventions made a difference for the beneficiaries of the education and/or research provided by the partner institutions?
- Is there a link between different types of intervention? If so, has this link, for instance between seed funding and harvest funding, led to the intended impact? Can the way in which the different types of intervention are linked be improved?

Sustainability

- Have the interventions led to sustainable results and lasting partnerships? What are the factors which have promoted this sustainability? Which factors had a negative influence?

The aim is to provide an overall response to these evaluation questions, with a further breakdown into priority recommendations addressed to the various stakeholders involved (DGD[85], VLIR-UOS, ARES).

The evaluators must develop a targeted methodological approach which enables them to provide reliable, credible and useful answers to these questions. This approach will be described in detail in the methodological note (see also below, paragraph B7).

B6. Methodology

The methodological approach proposed for this evaluation will incorporate a combination of quantitative and qualitative methods. As indicated above (see paragraph B2), an important objective of this evaluation is to examine on the basis of which methodological approaches the impact of the Belgian university cooperation can be evaluated in an optimal manner. The evaluators are asked to explicitly bear this in mind when determining the methodological approach and – as far as is possible and relevant – **test innovative methodological approaches for rigorous impact evaluation**.[86] Moreover, the evaluators will strive for a **good balance between the different approaches applied to the sample of interventions**: for some interventions one may opt for a mainly quantitative approach, while for other interventions it may be more appropriate to opt for a mainly qualitative approach.

The evaluators can collect both primary and secondary data. Primary data can be collected using qualitative and quantitative instruments, including surveys, open and/or structured interviews and focus groups. Secondary data is available in the form of academic publications (on capacity building, development-oriented research, methodology of impact evaluation, etc.) and policy and operational documents, including existing (self-)evaluation reports of both the directly involved stakeholders (DGD, VLIR-UOS, ARES, etc.) and the wider donor community. Bibliometric and other data, obtained through research conducted in the framework of the interventions, can also be considered as secondary data.

Triangulation, not only in the use of methods but also in the analysis of data, will permit to reduce as much as possible the negative influence of different forms of bias and to increase the reliability and validity of the findings. In a similar vein, it is essential, when using both quantitative and qualitative methods, to observe the respective criteria for scientifically rigorous and valid research.

In this respect, the evaluators shall not only incorporate **independent academic backstopping**, but shall also try in other ways to integrate as much as possible the

[85] Direction General Development Cooperation and Humanitarian Aid
[86] In this regard, the evaluators may draw inspiration from the references provided below (see paragraph B11). Regarding methodological approaches for the evaluation of scholarship impact, specific reference is made to the study by Mawer (2014).

evaluation into **existing academic expertise and networks**.[87] Special focus will be given to expertise in terms of rigorous evaluation, with an **open stance towards various methodological traditions** (quantitative, qualitative, mixed methods).

B7. Process

In this section, a road map for the process of the evaluation is proposed. However, the evaluators are free to formulate different proposals for this process, as long as there is no impact on the expected output of the evaluation, as it is formulated hereunder.

Given the formative dimension of the evaluation, the evaluation will be **organised in a sufficiently participative manner**, both in Belgium and in the selected countries. For certain consultation and reflection moments the reference group will be expanded to include other sector stakeholders (see below, paragraph B9). By directly involving multiple stakeholders involved in the evaluation, they will also be encouraged to make better use of evaluation results.

The **maximum duration of the evaluation is 18 months**. Given the emphasis on *rigorous* impact evaluation it is essential that the evaluators make a correct and adequate assessment of the effort required and the number of working days per evaluator and per phase of the evaluation, field missions in particular.

Phase 1 – Start-up phase

During a preliminary meeting, in which only the SEO and the evaluation team will participate, the evaluators will explain the methodology and approach as proposed in the technical bid.

This meeting will also provide the opportunity to organise a number of practical matters, including communication, handover of documentation, timetable and work schedule.

Expected output – Clarification regarding the technical bid, timetable and work schedule

Phase 2 – Inception phase

At the start of the evaluation, the evaluators should familiarise themselves with the material and develop a methodological approach which is suitable for formulating reliable, credible and useful answers to the evaluation questions. To this end, they will consult the relevant academic and practice literature on the (impact evaluation of) university development cooperation. They will also consult the relevant (legal, strategic and operational) documentation related to the Belgian university cooperation.[88]

Furthermore, exploratory interviews will be conducted with the persons in charge and the file managers with the stakeholders involved (DGD, VLIR-UOS, ARES, …) in order to obtain a clearer idea about the Belgian university cooperation, within the specified scope of the evaluation, and more specifically within the six countries of the provisional list of countries. At the same time, a detailed list will be drawn up of all interventions that match the specified scope in these six countries (see above, paragraph B4).

---

[87] The extension of such networks (selection commissions, evaluators, M&E experts, EU network of sister organisations, etc.) represents an important component of the functioning of both umbrella organisations.

[88] At the start of the evaluation, a basic package of documentation on the Belgian university cooperation will be made available to the evaluators.

Next, a **detailed methodological note** will be elaborated. This note will describe the approach and criteria to arrive at (i) a selection of two countries per umbrella organisation (of which one country per umbrella organisation is selected for the analysis of scholarships), and (ii) per selected country one long-term partnership, with five connected interventions, for documentary study. These criteria lay the basis of a **substantiated proposal of countries, partnerships and interventions**.

Additionally, a general evaluation framework will be developed in the methodological note which will be used in the next phases. This evaluation framework contains the definitive evaluation questions and a methodological approach both for the evaluation in its entirety and for each of the selected countries.

Finally, the methodological note will indicate which documentation has already been consulted and which stakeholders involved were consulted during this phase. The organisational approach for the various field missions will also be outlined, with an indicative explanation concerning planning, the people to be interviewed and the interview guides.[89] Furthermore, it will be outlined how the quality of the evaluation in its diverse aspects (data collection, analysis, information exchange, etc.) will be monitored.

This phase will be concluded with a first meeting of the reference group (see also below, paragraph B9). The methodological note must be approved by the SEO before the next phase can be started.

Expected output – First meeting with the members of the reference group and the evaluation team; methodological note (incl. presentation); (possibly) adjusted timetable and work schedule; consensus regarding the methodological approach, the proposed countries, partnerships and interventions (including scholarships) for documentary study

Phase 3 – Documentary study

Building on the results of the previous phase, a detailed study will take place of the selected partnerships and interventions (including scholarships).[90] This documentary study must, among other things, allow hypotheses to be developed about how university cooperation, within the context of each of the countries, leads to the theoretically expected impact. A guiding element is the question of which theory/ies of change underpin the interventions and which causal mechanisms are active within it/them. The results of this component of the documentary study shall be included in the drafting of the final report.

Besides developing these hypotheses, to be empirically tested, the evaluators must also develop a substantiated proposal for the selection of **two relevant interventions per partnerships for field analysis, of which at least one is an IUC intervention**. This proposal will be presented to and discussed by the reference group. The final choice will be established after consultation with the stakeholders involved. The SEO has the final responsibility.

During this phase, additional meetings will also be conducted with the different entities involved in the selected partnerships and interventions, with the aim of **incorporating as much information as possible *before* the start of the missions in the field – comprising both Belgium and the selected countries**. For each of the partnerships and interventions to be researched, it is expected that all the available intervention

[89] This organisational approach will be adjusted and further refined in the next phase (phase 3), in which the definitive sample of interventions to be analysed in the field, will be determined.

[90] Including the phases or interventions prior to continuation or renewal.

documents will be consulted. Additionally, the various relevant stakeholders in the field will be identified and interview guides will be set up.[91]

The study report should be approved by the SEO before the start of the field missions.

Expected output – Study report (incl. presentation); (possibly) adjusted organisational approach and interview guides; approval of the definitive sample of two interventions per partnership

Phase 4 – Field missions

Besides Belgium, two countries in total per umbrella organisation will be visited. For each of the field missions, the evaluators should anticipate the necessary time for organising the evaluation in a participative manner, for a rigorous collection of data, for subjecting it to an initial analysis, and based on the results, for collecting additional data. A participatory approach in the context of partnerships between the North and the South also presupposes that efforts will be made to consult North and South stakeholders together.

Depending on the methodological approach retained for each of the partnerships and interventions (including scholarships), it **may be appropriate to precede – and possibly already in the previous phase (phase 3) – the actual analysis in the field in one or more countries with a preparatory visit in the field**. During such a preparatory visit, the evaluators must make themselves certain of a shared comprehension regarding the objectives of the evaluation and of the support and availability of the local partner. They may collect relevant secondary data and make sure it is reliable. They may test different instruments for data analysis and initiate logistic preparations for the actual analysis in the field. On the basis of the collected information, the evaluators may complement the intervention logic and align it with the reality in the field, and if necessary, further refine the hypotheses linked with the underlying theory of change, the possibly required indicators and the instruments for data collection.

On completion of each of the field missions, the provisional findings will be presented and discussed during a local restitution meeting. A country report will also be written up on completion of the field missions. Each country report will include an analysis of the researched partnerships and interventions and the answers to the specific evaluation questions for these interventions, while also providing an initial basis for analysis for the final report.

The country reports will be presented to and discussed by the reference group in Brussels.

Expected output – Country reports (incl. presentation)

Phase 5 – Final analysis

During the final analysis, all the collected data and findings from the previous analyses (see study report and country reports) will be collated and cross-checked for a final analysis in the light of both objectives and the evaluation questions.

[91] In cases of continuation or renewal of interventions with an existing partner, it is possible that certain key stakeholders no longer fulfil an active role within the intervention. An effort should however be made to involve these stakeholders in the evaluation.

The provisional final report will be presented to and discussed by the reference group, whereby remarks can be formulated and final adjustments for the report can be requested. On the basis of this, the definitive final report will be drawn up. The evaluators are free to take into consideration or not the formulated remarks. **If they choose not to take certain remarks into consideration, they will have to justify this choice**. This justification will be added to the final report as an appendix, along with the comments.

Expected output – Final report (incl. presentation)

Phase 6 – Feedback

In addition to the discussion of the final report with the reference group, three restitution meetings are planned: (i) for VLIR-UOS, ARES and for the file managers at DGD; (ii) for the strategic committee of DGD; and (iii) for the Parliament.

It is explicitly requested that three days and the necessary resources are allocated for this phase in the tender.

Expected output – Presentation

B8. Output and planning

The methodological note and the study report will be written in English, French or Dutch. Both reports should each not be longer than 40 pages (not including appendices).

The country reports will be written in English or French – depending on the prevalent international language in the academic environment of the visited country – and should be no longer than 70 pages (not including appendices). They shall be attached as appendices in the final report.

The provisional final report will be written in English, French or Dutch and should be between 50 and 100 pages (not including appendices).

The final report will follow the following format:

- executive summary;
- introduction;
- brief methodology;
- findings and analyses;
- conclusions;
- recommendations.

The definitive final report (not including appendices) must be available in Dutch, French and English and will therefore need to be translated. Important: **the translations should be of high quality**. It is expected that the translations will be carried out by a professional translator and that they will be checked by another native speaker who has knowledge of the subject.
An executive summary of maximum 3 pages will precede the final report and the translations. This text must be available in Dutch, French, English and Spanish. In the executive summary, the key conclusions and recommendations will be explained and substantiated. The text should be able to be read and understood by a broad public. It

should be further supplemented with other forms of communication focused on a broader public (for example in the form of video material).

The texts should be of high quality, written in a straightforward style and following logical lines of reasoning. The connection between the findings, conclusions and recommendations should be clear. The final report should be written in a straightforward style, which is also comprehensible for readers who are not experts in the subject.

At the start of the contract, the evaluators will receive instructions from the SEO with regard to the lay-out and design of all evaluation products. These instructions must be closely adhered to. They will lead to **print ready electronic files**.

After submitting the methodological note, the study report, the country reports and the provisional final report, the evaluators must report to the reference group following up the evaluation.

The oral reporting will be in Dutch, French or English. **If English is chosen, it is requested that at least one or more team members with an active knowledge of French and Dutch shall be present during the meetings** with the reference group and during the restitution meetings.

The reports that will be submitted for appraisal to the reference group must be in possession of the SEO **by the latest seven working days before the date of meeting**. Presentations for meetings, but also for restitution meetings, must be presented to the SEO by the latest three working days before the start of the meeting, for approval and possible adjustment.

B9. Roles and responsibilities

Evaluation team

The evaluation team must overall fulfil the following conditions:

- expertise and experience regarding evaluation and (university) development cooperation;
- expertise and experience regarding evaluation methodology, and more specifically rigorous impact evaluation (quantitative, qualitative, mixed methods);
- expertise and experience regarding the university, and more specifically the Belgian university environment;
- expertise and experience (with evaluation and/or research) in the six countries of the provisional list of countries;
- good mastery of English, Dutch, French and Spanish and possibly local languages during the field missions.

For a good understanding of the documents drawn up by the Belgian administration, **at least one member of the evaluation team must master French and Dutch, respectively, at mother tongue level**. If the team leader does not have a good mastery of French or Dutch, he is at least assisted by a co-team leader who has this mastery of languages.

Gender balance in the team is encouraged. It is also requested to involve a local evaluator (content-related) in the preparation of and the reporting about each field

mission. These local evaluators shall be full-fledged members of the evaluation team as regards the field missions.

The SEO is of the opinion **that the use of an evaluation partly depends on the process of the evaluation process and the level of participation of the various stakeholders involved**. The team which carries out the evaluation plays an important role in this respect. It is therefore expected that the evaluators present themselves in a manner which promotes the goodwill of the stakeholders involved with regard to this evaluation. This means, among other things, that the evaluation team should present itself constructively with regard to the remarks of the SEO and the reference group, that they should pay sufficient attention at all times (and therefore not just during meetings, but also during interviews) to communication in the language or languages which is/are acceptable for the stakeholders involved, and that they should ensure that presentations and reports are designed in a clear manner. Moreover, it is requested that the evaluation team act proactively and with punctuality, and that it limits as much as possible the additional burden that the evaluation process may cause for all parties involved.

SEO – Competent officer

The SEO is charged with the government contract and with the administrative framework. The department represents the contracting authority and as such acts as the competent officer for the evaluation. In this capacity, the competent officer will control the conformity of the evaluation (based on the legal framework and the special specifications), but also the quality of the procedure and the results of the evaluation.

The competent officer will manage the entire evaluation process, from beginning to end. Thereby:

- he is responsible for the public procurement procedure (drafting of the special specifications, awarding of the contract, scheduling of the invoices, etc.);
- he guarantees the conformity and coherence of the evaluation procedure, from the terms of reference to the publication of the final report and its distribution;
- he coordinates and directs the activity of the various stakeholders (reference group and evaluation team); he prepares the meetings and leads them, he produces the minutes, handles possible conflicts, etc.;
- he supervises and verifies the quality of the work in the various phases (he makes sure, among other things, that the conclusions have robust methodological and evidence-based foundations);
- he guarantees the proper execution of the evaluation (he facilitates, among other things, the work of the evaluators and their access to information sources);
- he guarantees the independence of the evaluators and makes sure that the remarks and advice of the parties involved are taken into account (remarks and advice which are not taken into account will be the subject of an substantiated response from the evaluators);
- he approves both the various interim reports and the final report (and the final payment for services rendered) on the basis of an assessment scheme;
- he organises the dissemination of the evaluation results and requests the *management response*; he also organises the eventual restitution meetings.

The SEO is, in its capacity of competent officer, solely responsible for managing ('steering') the evaluation process.

Stakeholders involved

The stakeholders involved are individuals, groups or organisations who have direct or indirect responsibilities and/or interests in the evaluation process (project, programme, sector, land, etc.)[92] At certain points in the evaluation, they will be consulted for their advice on the terms of reference and the output of the evaluation. In some cases, their support to the collection of data and to the organisation of field missions will be requested. They can also be heard by the evaluators without the presence of the SEO or other involved stakeholders. Moreover, some of the stakeholders involved may be part of the reference group. The SEO has the authority to decide who is ultimately selected or invited to participate in the reference group.

Reference group

The SEO will put together a reference group composed of the various stakeholders involved in the evaluation (DGD, VLIR-UOS, ARES, etc.) and independent experts. The SEO chairs the committee and is also responsible for the general supervision of the evaluation contract and the definitive approval of the output of the evaluation.

The reference group will convene at least four times: on the occasion of (i) the methodological note, (ii) the study report, (iii) the country reports, and (iv) the provisional final report.

The reference group monitors the quality, credibility and usefulness of the evaluation. It gives – on the basis of the available collective knowledge – remarks and advice on both the proposed methodological approach and on the findings, conclusions and recommendations resulting from the evaluation.

Specifically, the role of the reference group consists of asking critical questions related to the evaluation process and to the various reports which are presented to it. The reference group can also suggest avenues which may help the evaluators in their evaluation. The reference group will discuss the methodological note, the mission reports and the provisional final report, and will formulate remarks. If necessary, the committee will supplement or correct the information of the evaluators. It is expected of the evaluators that they will take this input into account, and if this is not the case, that they justify why.

Given the formative dimension of the evaluation, it **may be appropriate that the reference group is expanded for specific consultation and reflection meetings to other involved sector stakeholders**. In this event, the consultation will take the form of a workshop. The SEO will monitor, however, whether there is balance between the level of participation and the efficiency of the evaluation process (to make sure that the evaluation provides results within a reasonable time scale).

B10. Tender requirements

It is requested that tenderers submit a brief tender – comprising both a technical and financial bid.

The financial bid shall include an estimate of the cost, with expenditure headings per evaluation phase, per expert and per field mission. The technical bid shall include four sections: (i) a description of the proposed methodological approach and how the

[92] In accordance with this definition, the SEO is not an involved stakeholder itself.

evaluation team interprets the terms of reference of the evaluation, (ii) a description of the practical approach of the evaluation and of the mutual task allocation within the evaluation team, (iii) the expertise and experience of the team leader, and (iv) the expertise and experience of the team members.

In preparing the financial bid, the evaluators **shall explicitly take into account the fact that in the inception phase of the evaluation two countries per umbrella organisation will be selected from a provisional list of six countries** (see above, paragraph B4.2). The cost estimate will in other words need to incorporate the fact that the field missions, dependent on the final selection, can take place in each of these countries, regardless of possible differences in costs (international travelling, local travelling, accommodation, etc.).

In the section on methodology and understanding of the terms of reference, the evaluation team shall clarify how it intends to provide an answer to the questions and expectations posed. Repeating what is stated in the terms of reference is not necessary. **A divergent interpretation of the terms of reference – in particular concerning the objectives and expected output – is not permitted**: what is permitted is formulating an own approach and methodology in order to formulate an answer to the questions and expectations which arise from the terms of reference. The tender should specifically clarify what the perspective of the evaluation team is with regard to the context, the objectives and the evaluation questions of the evaluation, but also with regard to its own mandate and added value in the context of the evaluation. More specifically, it should be explained how the evaluation team understands the evaluation questions – and possibly how they wish to supplement or adjust them – and which methodological approach the evaluation team proposes to respond to the evaluation questions in a reliable, credible and useful manner.

In the section on the practical methodology and organisation of the evaluation, at least the following aspects shall be described:

- the timetable and work schedule;
- a correct and adequate estimate of the duration of the field missions;
- the number of working days per evaluator and per evaluation phase, with a detailed overview of the specific tasks of each evaluator;
- the coherence of the methodology (role of the team leader, of the other team members, logistical support, quality control, etc.)
- the use of independent *backstopping* and relevant academic expertise and networks in the evaluation process;
- the language and gender balance within the team;
- the handling of possible conflicts of interest.

The technical bid should clearly describe who will take on exactly which tasks within the evaluation team. This holds for both international and local evaluators. Given the importance of a coherent task allocation and coordination of the team members, the role and availability of the team leader shall also be explained in detail.

The technical bid shall be assessed and rated as follows:

- proposal of methodology, methodological insight and understanding of the terms of reference (25%);
- practical approach of the evaluation per phase and mutual task allocation (10%);

- expertise and experience of the team leader (15%);
    - as team leader (including the required language mastery);
    - regarding the evaluation of (university) development cooperation;
    - regarding evaluation methodology, in particular relating to rigorous impact evaluation (quantitative, qualitative, mixed methods);
    - regarding the (Belgian) university environment (a PhD title is considered an asset);
    - regarding (university) capacity and institutional building;
- expertise and experience of the team members (10%);
    - regarding the evaluation of (university) development cooperation;
    - regarding the university – and more specifically, the Belgian – university environment;
    - regarding evaluation in the countries where he/she is allocated (including the required language mastery);
- specific expertise and experience of the team members in terms of evaluation methodology (10%);
    - with evaluation methodology, in particular relating to rigorous impact evaluation (quantitative and/or qualitative);

Given the objectives of the evaluation, the evaluation team shall ideally be composed of both evaluators who have expertise and experience in terms of impact evaluation, and of academics with expertise in applied research in development impact evaluation.

B11. References

Befani, B. (2016) "Pathways to change: evaluating development interventions with qualitative comparative analysis", *Report 2016:05*, EBA, Stockholm, Sweden.

Centre for Economic and Business Research (2007) *Assistance to development research*, Evaluation Study 2007/1, Danida, Copenhagen, Denmark.

CIUF-CUD (2014) *Plan stratégique pluriannuel en matière de cooperation universitaire au développement*, Bruxelles, Belgique.

Jones, N., Bailey, M. & Lyytikäinen, M. (2007) *Research capacity strengthening in Africa. Trends, gaps and opportunities*, ODI, London, United Kingdom.

Mawer, M. (2014) *A study of research methodology used in evaluations of international scholarship schemes for higher education*, Commonwealth Scholarship Commission in the UK, London, United Kingdom.

Maxwell, J.A. (2004) "Causal explanation, qualitative research, and scientific enquiry in education", *Educational Researcher*, 33 (2): 3-11.

Peersman, G., Guijt, I. & Pasanen, T. (2015) *Evaluability assessment for impact evaluation. Guidance, checklists and decision support*, ODI, London, United Kingdom.

Schmitt, J. & Beach, D. (2015) "The contribution of process tracing to theory-based evaluations of complex aid instruments", *Evaluation*, 21 (4): 429-447.

Special Evaluation Office / SEO (2013a) *Meta-evaluation of the programmes of the Non-Governmental Actors*, FPS Foreign Affairs, Foreign Trade and Development Cooperation, Brussels.

— (2013b) *Impact measuring, the quest of the Grail? Ex post impact evaluation of four bilateral cooperation projects*, FPS Foreign Affairs, Foreign Trade and Development Cooperation, Brussels.

— (2016a) *To evaluate in a credible and meaningful way: between dream and reality, a study of the evaluability of (co)-financed interventions of the Belgian Cooperation*, FPS Foreign Affairs, Foreign Trade and Development Cooperation, Brussels.

— (2016b) *What does the future hold for impact evaluation in the Belgian NGO sector? The lessons from four case studies*, FPS Foreign Affairs, Foreign Trade and Development Cooperation, Brussels.

Stern, E., Stame, N., Mayne, J., Forss, K., Davies, R. & Befani, B. (2012) "Broadening the range of designs and methods for impact evaluations", *Working Paper 38*, DFID, London, United Kingdom.

VLIR-UOS (2014) *Dossier voor verkrijging van statuut van partner van de niet-gouvernementele samenwerking*, Brussel, België.

White, H. & Phillips, D. (2012) "Addressing attribution of cause and effect in small n impact evaluations: towards an integrated framework", *Working Paper 15*, International Initiative for Impact Evaluation, New Delhi, India.

Annex 2. Bibliography

Abebayehu Mamo, Abebe Mekuriaw, Frehiwot Woldehanna (2014). Ethiopia Country Study (Final Report). Retrieved from http://www.ifs.se/IFS/Documents/Publications/Ethiopia%20Country%20Study%20Report.pdf (accessed 03.02.2018).

Addis Ababa University (2018). AAU at a glance. Retrieved from http://www.aau.edu.et/aau-at-a-glance/ (accessed 03.02.2018).

Addis Ababa University (2018b). College of Veterinary Medicine and Agriculture – Background. Retrieved from http://www.aau.edu.et/cvma/ (accessed 03.02.2018).

Addis Ababa University (2018c). College of Veterinary Medicine and Agriculture – Overview Pathology and Parasitology. Retrieved from http://www.aau.edu.et/cvma/academics/department-of-parasitology-and-pathology/overview-of-pap/ (accessed 03.02.2018).

Addis Ababa University Strategy 2005-2010. Cited in HERQA p.47.

Ambassade de France au Bénin (2016). Fiche Bénin – Enseignement supérieur. Retrieved from https://www.diplomatie.gouv.fr/IMG/pdf/benin_fiche_curie_-_es_sept_2016__cle85f164.pdf (accessed 16.03.2018).

Angotti, N. et al. (2007). The Demand for and Impact of Learning HIV Status in Malawi. Cambridge: Poverty Action Lab.

ARES: Appui institutionnel – Rapport 2014 – version 2 – 22 septembre 2017

ARES: Appui Institutionnel Rapport 2016 Version finale, Décembre 2017

ARES: U-PNT and French-speaking universities of Belgium. Two decades of cooperation and partnership. February 2017

ARES: Bilan d'un programme de phasing out. 2014-2016. s.d.

Austrian Development Agency (ADA). (2009). Higher Education and Scientific Cooperation Strategy. Vienna: ADA.

Auswärtiges Amt (2017). Länderinformationen Benin. Überblick. Retrieved from https://www.auswaertiges-amt.de/de/aussenpolitik/laender/benin-node/benin/208982 (accessed 16.03.2018).

Bales S. & Huang P. L. (2004). "The Regional Poverty Assessment Mekong River Region" UNDP&AUSAID consultant /Central Institute for Economic Management

Baulch, Robert et al (2008). Ethnic Minority Underdevelopment in Vietnam: Full Research Report ESRC End of Award Report, RES-167-25-0157. Swindon: ESRC

Befani, B. & Mayne, J. (2014). Process Tracing and Contribution Analysis: A Combined Approach to Generative Causal Inference for Impact Evaluation. IDS Bulletin, Vol. 45, No. 16, pp. 17-36.

Can Tho University (CTU) (2017a) "Number of Academic Staff 1998 – 2016 of the College of Technology, the College of Agriculture and Applied Biology and the College of Aquaculture and Fishery", Vietnam

Can Tho University (CTU) (2017b) "External Research Grants and Company Contracts", Vietnam

Can Tho University (CTU) (2017c) "Number of International Visitors and MoU", Vietnam

Can Tho University (CTU) (2017d) "Number of PhD Students by Academic Field", Vietnam

Can Tho University (CTU) (2017e) “Number of Publications 2010-1016”, Vietnam

Can Tho University (CTU) (2017f) “Number of Undergraduate Student Enrolment and Graduate by Year – Regular Fulltime Training”, Vietnam

Can Tho University (CTU) (2017g) “Statistics on employability by degree program between 2012-2016”, Vietnam

Can Tho University (CTU) (2017h) “Statistics on Master Enrolment and Graduates 2008 – 2016 and Total Numbers 1999 - 2016”, Vietnam

Can Tho University (CTU) (2017i) “Number of Part-Time In-Service Students 2000 – 2011”, Vietnam

Can Tho University (CTU) (2017j) “Statistics on Total Number of Students 1976 – 2017” Vietnam

Centre for International Economics, Canberra and Sydney (2012) “Vietnam Poverty Analysis” Prepared for Australian Agency for International Development

Chobli, M., Baele, P., & le Polain de Waroux, B. (2010). Rapport de Clôture. Bilan du projet PIC. Anesthésie en Afrique 2005-2010. Statistiques réactualisées à la fin de l’année académique 2009-2010.

CIA (2011). The World Fact Book. Benin. Retrieved from https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/bn.html (accessed 16.03.2018).

Cohen, J. (1988). Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Cohen, J (1992). "A power primer". Psychological Bulletin, 112, 155–159.

College of Veterinary Medicine and Agriculture (2015). Strategic Plan (2008 – 2012 E.C.).

CUD: Coopération Universitaire Institutionelle Université Pham Ngoc Thach UPNT :P3. Bilan d’activités 2008-2012 (version compliée), janvier 2014

CUD: Coopération universitaire institutionnelle. Dossier de formulation du programme triennal de phasing out du partenariat entre l’UPNT et la CUD, s.d.

CUD: Coopération universitaire institutionnelle. Programme 2008-2012. Volume 1- Programme d’activités. Juin 2008

CUD: Programme de coopération universitaire institutionnelle auprès du centre universitaire de formation et de perfectionnement des personnels de santé d’Ho Chi Minh Ville, Vietnam. Troisième programme quinquenal 2008-2012. Rapport d’identification, 14 mai 2007

Evaluation a mi-parcours du programme CUI P3. Rapport final relatif au partenariat Université Pham Ngoc Thach (U-PNT). H. Cathala, Mars 2011

Faculté des Sciences Agronomiques de l’Université d’Abomey-Calavi (2010). Plan d’Etablissement de la Faculté 2010-2014.

Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A. G. & Buchner, A. (2007). G*Power: A flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences. Behavior Research Methods, 39, 175-191.

Federal Democratic Republic of Ethiopia (2012). Science, technology and Innovation Policy. Retrieved from http://www.most.gov.et/documents/147431/186418/STI+Policy/0318b250-6bac-4883-95be-8ad6c553552b (accessed 03.02.2018).

Federal Democratic Republic of Ethiopia (2010). Growth and Transformation Plan (GTP) 2009/2010-2014/2015. Retrieved from http://www.iea.org/media/pams/ethiopia/Ethiopia_GTP_2010to2915.pdf (accessed 05.01.2018).

Federal Public Service Foreign Affairs, Foreign Trade and Development Cooperation. Special Evaluation Office of the Belgian Development Cooperation (SEO) (2016). Open call to tender for the impact evaluation of the Belgian university development cooperation. Special Specifications. Ref. S4/2016/01

Fonds Africain du Développement (2005). Rapport d'évaluation. Projet d'appui au Développement du Système de Santé (PADS). République du Benin. Retrieved from https://www.afdb.org/fileadmin/uploads/afdb/Documents/Project-and-Operations/Bénin_-_Developpement_du_systéme_de_santé_-_Rapports_d'évaluation.pdf (accessed 16.03.2018).

General Statistics Office of Vietnam (GSO) (2017). Poverty rates by province. Retrieved from https://www.gso.gov.vn/default.aspx?tabid=723. (accessed 18.12.2017)

Government of Vietnam (2005) Resolution on substantial and comprehensive renewal of Vietnam's tertiary education in the 2006-2020 period. Retrieved from http://www.moj.gov.vn/vbpq/en/lists/vn%20bn%20php%20lut/view_detail.aspx?itemid=6427 (accessed 28.03.2018).

Hager, W. (2006). Die Fallibilität empirischer Daten und die Notwendigkeit der Kontrolle von falschen Entscheidungen [The fallibility of empirical data and the need for controlling for false decisions]. Zeitschrift für Psychologie, 214, 10-23.

Hai T.N. et al. (2017) "Advances in Research and Development of Mud Crab (Scylla paramamosain) Seed Production in the Mekong Delta of Vietnam" Larvi 2017, Ghent University, Belgium

Hearn, S. & Buffardi, A. L. (2016). 'What is impact?'. A Methods Lab publication. London: Overseas Development Insitute.

Index Mundi (2012). Ethiopia: Education Expenditure. Retrieved from http://www.indexmundi.com/facts/ethiopia/education-expenditure/ (accessed 05.01.2018).

International Monetary Fund (IMF) (2011). Bénin. Stratégie de Croissance pour la réduction de la pauvreté. Washington, D.C. : International Monetary Fund.

La Direction Générale des Forêts et des Ressources Naturelles (2018). Attributions. Retrieved from http://dgfrn-bj.org/attributions/ (accessed 16.03.2018).

Mayne, J. (2001). Addressing attribution through contribution analysis: using performance measures sensibly. Canadian Journal of Programme Evaluation, 16, 1-24.

Ministère danois des Affaires étrangères (DANIDA) Agence Française de Développement (AFD) (2012). Evaluation àmi-parcours du Plan décennal de développement du secteur de l'éducation du Bénin (PDDSE 2006-2015). Retrieved from https://www.oecd.org/countries/benin/49694252.pdf (accessed 16.03.2018).

Ministère de la Santé du Bénin (2009). Plan National de Développement Sanitaire 2009-2018. Retrieved from http://www.sante.gouv.bj/documents/PNDS.pdf (accessed 16.03.2018).

Ministre de la Santé République du Bénin (2017). Agence Nationale de Gestion de la Gratuité de la Césarienne (ANGC). Retrieved from http://www.sante.gouv.bj/spip.php?article52 (accessed 16.03.2018).

Ministry of Education Ethiopia (MoE) (2010). Education Sector Development Programme IV (ESDP IV): Programme Action Plan. Retrieved from http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Ethiopia/Ethiopia_ESDP_IV.pdf (accessed 05.01.2018).

Ministry of Education Ethiopia (MoE) (2011). Accredited Public Universities. Retrieved from: http://info.moe.gov.et/pubuni.shtml (accessed 05.01.2018).

Ministry of Labour - Invalids and Social Affairs (2008). Soc Trang: targeting to achieve a poverty rate of below 16% by end of 2008. Available at: http://www.molisa.gov.vn/vi/Pages/ChiTiet.aspx?IDNews=3508 (accessed 17.01.2018)

Ministry of Training and Education (2003). National Education for All (EFA) Action Plan 2003-2015. Hanoi: Ministry of Training and Education

National 135 Poverty Reduction Program (2017). 135 Program in Soc Trang province contributes to the effective investment in infrastructure and production. Available at: http://chuongtrinh135.vn/Tin-Tuc-Su-Kien/Hoat-Dong-Cua-Dia-Phuong/NewsId/3365/PageView/Soc-Trang--Chuong-trinh-135-gop-phan-giam-nhanh-ty-le-ho-ngheo-nong-thon (accessed 17.01.2018)

Nuffic, NFP tracer study 2015

OECD (2007). Benin. African Economic Outlook. Retrieved from http://www.oecd.org/dataoecd/26/17/38561723.pdf (accessed 16.03.2018).

OECD-DAC (2010). Glossary of Key Terms in evaluation and Results Based Management. Paris: OECD.

Office of the Prime Minister (2002). Comprehensive Poverty Reduction and Growth Strategy. Hanoi: Office of the Prime Minister

Organisation mondiale de la Santé (2008). Nouvelles normes OMS pour réduire les risques chirurgicaux. Retrieved from http://www.who.int/mediacentre/news/releases/2008/pr20/fr/ (accessed 16.03.2018).

Oxford Economics (2008): Benin: Oxford Economics Country Briefings. Retrieved from http://www.oxfordeconomics.com/search.asp (accessed 16.03.2018).

PNUD (2018). Améliorer la santé maternelle. Où en sommes-nous? Retrieved from http://www.bj.undp.org/content/benin/fr/home/post-2015/mdgoverview/overview/mdg5.html (accessed 16.03.2018).

Rapport d'expertise sur Appui Institutionnel. Version finale, 16 Aout 2012.

République du Bénin (2006). Orientations des Stratégiques de Développement du Benin 2006-2011. Le Bénin émergent. Retrieved from http://www.eeas.europa.eu/archives/delegations/benin/documents/eu_benin/osd_2006_2011_fr.pdf (accessed 16.03.2018).

République du Bénin (2006). Plan décennal de développement du secteur de l'éducation 2006 - 2015. Retrieved from http://planipolis.iiep.unesco.org/sites/planipolis/files/ressources/benin_pdde_t1_t2_cmef.pdf (accessed 28.03.2018).

République du Bénin (2007). Plan national Stratégique de Développement des Ressources Humaines en Santé. Cotonou : Ministère de la Santé.

République du Bénin (2013). Plan Décennal de Développement du Secteur de l'Education Actualise. Phase 3/2012-2015. Cotonou : Ministères en Charge de l'Education.

République du Bénin (2014). Evaluation Institutionnelle des Etablissements d'Enseignement Supérieur et de Recherche dans les Etats Membres du CAMES. Rapport

d'Evaluation interne. Cotonou : Faculté des Sciences Agronomiques de l'Université d'Abomey Calavi.

République du Bénin (2016). Annuaire des Statistiques de l'Année Académique 2014-2015. Retrieved from http://www.uac.bj/web/fileadmin/user_upload/Annuaire_2014_2015.pdf (accessed 16.03.2018).

République du Bénin (2017). Quelques données statistiques de l'année académique 2015-2016. Retrieved from http://www.uac.bj/web/fileadmin/user_upload/Donnees_Statistiques_Annee_Academique_2015_2016.pdf (accessed 16.03.2018).

Saint, William (2004). Higher Education in Ethiopia: The Vision and Its Challenges. Retrieved from: http://www.codesria.org/IMG/pdf/06-saint.pdf (accessed 05.01.2018).

SNNPR (2003): Education Sector Development Programme (ESDP I). Retrieved from: http://addisababa.academia.edu/HabtamuKelemework/Papers/1148751/EDUCATION_SECTOR_DEVELOPMENT_PROGRAMME_ESDP_I_ (accessed 05.01.2018).

Soc Trang Province E-news Portal (2015). Statistics on Province's Socio-Economic Development. Retrieved from: http://www.soctrang.gov.vn/wps/portal/!ut/p/c4/04_SB8K8xLLM9MSSzPy8xBz9CP0os3gLR1dvZ09LYwOL4GAnA08TRwsfvxBDRxNXA_2CbEdFAHq6-KI!/?WCM_GLOBAL_CONTEXT=/wps/wcm/connect/web+content/soctrangsite/trangchu/kinhtexahoi/solieuthongkektxh/buoctienvungchac (accessed 17.01.2018)

Statista (2018). Taux de croissance démographique annuel du Bénin de 2005 à 2015. Retrieved from https://fr.statista.com/statistiques/707494/croissance-demographique-benin/ (accessed 16.03.2018).

Stern, E. et al. (2012). Broadening the range of designs and methods for impact evaluations. Working Paper 38. London: Department for International Development.

UNDP (2018). Human Development Index – Ethiopia. Retrieved from http://hdr.undp.org/en/countries/profiles/ETH (accessed 02.02.2018).

UNESCO Institute for Statistics (2009). UIS Statistics in brief. Retrieved from http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/document.aspx?ReportId=121&IF_Language=eng&BR_Country=2040&BR_Region=40540 (accessed 16.03.2018)

UNESCO (2010/11): World Data on Education: Ethiopia, pp. 1-17. Retrieved from http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Ethiopia.pdf (accessed 05.01.2018).

UNESCO (2013). Data by topic: Expenditure on education as % of total government expenditure Retrieved from http://data.uis.unesco.org/?queryid=181 (accessed 05.01.2018).

UNICEF (2008): Education Statistics: Ethiopia. Retrieved from: http://www.childinfo.org/files/ESAR_Ethiopia.pdf (accessed 05.01.2018)

Université d'Abomey-Calavi (2005). Proposition d'un Projet Interuniversitaire Cible en Matière de Coopération au Développement.

Université d'Abomey-Calavi (2011). Rapport d'Activité de la Recherche Universitaire d'Abomey-Calavi.

Université d'Abomey-Calavi (2012). Projet Interuniversitaire Ciblé (PIC). Contribution au développement d'une filière du teck au départ des forêts privées du Sud-Bénin (Département de l'Atlantique). Rapport d'Activités Cinquième Année.

Université d'Abomey-Calavi (2015). Organisation de la Recherche. Retrieved from http://www.uac.bj/web/index.php?id=469 (accessed 16.03.2018).

Université d'Abomey-Calavi (2017). Formations Doctorales. Retrieved from http://fsa-uac.org/index.php/formations/formations-doctorales (accessed 16.03.2018).

UPNT: Report of the results of 3 years implementation of the pilot project of Hospital-University Cooperation (UPNT, 2017)

USAID (2007). Évaluation rapide du système de santé du Bénin, avril 2006. Retrieved from http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/Pnadj104.pdf (accessed 16.03.2018).

Vaes, R. & Van Thang, N., (2008). "Final Evaluation of the CTU-IUC Partner Programme". Vietnam Can Tho University

Vaes, R. & Verlé P. (2002) "Midterm evaluation of the Institutional University Co-operation with Can Tho University (CTU), Vietnam – Final Report from the External Evaluation Commission June 2002"

VLIR-UOS (2010). Country Evaluation Ethiopia. Retrieved from http://www.vliruos.be/downloads/country_evaluation_ethiopia_vlir_uos_sept_2010.pdfEducation (accessed 05.01.2018).

VLIR-UOS (2006). Projekt proposal "Control of equine trypanosomosis (*Trypanosoma equiperdum* and *T. evansi*) in the Arsi and Bale highlands of Ethiopia".

VLIR-UOS (2006). Logical framework and work plan "Control of equine trypanosomosis (*Trypanosoma equiperdum* and *T. evansi*) in the Arsi and Bale highlands of Ethiopia".

VLIR-UOS (2006). Problem analysis tree "Control of equine trypanosomosis (*Trypanosoma equiperdum* and *T. evansi*) in the Arsi and Bale highlands of Ethiopia".

VLIR-UOS (2006). Project Cycle Management report"Control of equine trypanosomosis (*Trypanosoma equiperdum* and *T. evansi*) in the Arsi and Bale highlands of Ethiopia".

VLIR-UOS (2007). Annual report "Control of equine trypanosomosis (*Trypanosoma equiperdum* and *T. evansi*) in the Arsi and Bale highlands of Ethiopia".

VLIR-UOS (2008). Annual report "Control of equine trypanosomosis (*Trypanosoma equiperdum* and *T. evansi*) in the Arsi and Bale highlands of Ethiopia".

VLIR-UOS (2009). Annual report "Control of equine trypanosomosis (*Trypanosoma equiperdum* and *T. evansi*) in the Arsi and Bale highlands of Ethiopia".

VLIR-UOS (2010). Annual report "Control of equine trypanosomosis (*Trypanosoma equiperdum* and *T. evansi*) in the Arsi and Bale highlands of Ethiopia".

VLIR-UOS (2011). Final report "Control of equine trypanosomosis (*Trypanosoma equiperdum* and *T. evansi*) in the Arsi and Bale highlands of Ethiopia".

VLIR-UOS (2010). Project proposal "Land and water research for sustainable livelihood in the south Ethiopian Rift Valley".

VLIR-UOS (2010). Logical framework and budget "Land and water research for sustainable livelihood in the south Ethiopian Rift Valley".

VLIR-UOS (2010). Project Cycle Management Report "Land and water research for sustainable livelihood in the south Ethiopian Rift Valley".

VLIR-UOS (2010). Problem analysis tree "Land and water research for sustainable livelihood in the south Ethiopian Rift Valley".

VLIR-UOS (2011). Annual report "Land and water research for sustainable livelihood in the south Ethiopian Rift Valley".

VLIR-UOS (2012). Annual report “Land and water research for sustainable livelihood in the south Ethiopian Rift Valley”.

VLIR-UOS (2013). Annual report “Land and water research for sustainable livelihood in the south Ethiopian Rift Valley”.

VLIR-UOS (2014). Annual report “Land and water research for sustainable livelihood in the south Ethiopian Rift Valley”.

VLIR-UOS (2015). Annual report “Land and water research for sustainable livelihood in the south Ethiopian Rift Valley”.

VLIR-UOS (2011). Final report “Land and water research for sustainable livelihood in the south Ethiopian Rift Valley”.

Vo Minh Chien (2013). Soc Trang implements well social security assurance policy. Available at: http://www.tapchicongsan.org.vn/Home/PrintStory.aspx?distribution=22855&print=true (accessed 17.01.2018)

White, H. (2010). A contribution to current debates in impact evaluation. Evaluation, Vol. 16, No. 2, pp. 153-164.

White, H. & Philips, D. (2012). Addressing attribution of cause and effect in small n impact evaluations: towards an integrated framework. New Delhi: 3ie.

WHO and African Health Observatory (2016). Benin. Factsheets of Health Statistics 2016. Retrieved from http://www.aho.afro.who.int/profiles_information/images/d/d6/Benin-Statistical_Factsheet.pdf (accessed 16.03.2018).

WHO (2018). Comprehensive Analytical Profile: Benin. Retrieved from http://www.aho.afro.who.int/profiles_information/index.php/Benin:Index/fr (accessed 16.03.2018).

World Bank (2003). Higher Education Development for Ethiopia: Pursuing the Vision. Retrieved from: http://documents.worldbank.org/curated/en/2004/04/4445734/higher-education-development-ethiopia-pursuing-vision (accessed 05.01.2018).

WorldBank (2008) “Vietnam: Higher Education and Skills for Growth” Human Development Department, East Asia and Pacific Region, June 2008

Worldbank (2017): Overview Ethiopia. Retrieved from http://www.worldbank.org/en/country/ethiopia/overview (accessed 02.02.2018).

World Bank (2018). The World Bank in Benin. Overview. Retrieved from http://www.worldbank.org/en/country/benin/overview (accessed 16.03.2018).

WorldBank (2018). World Bank Open Data. Retrieved from: https://data.worldbank.org/ (accessed 15.01.2018)

Yevide, A., Akouehou, G., Aoudji, A., Ganglo, J., & Cannière, C. (2012). Itinéraire technique pour la production des perches de teck en régime de taillis au Bénin.

Yizengaw, Teshome (2005). Policy Development in Higher Education in Ethiopia and the Role of Donors and Development Partners. Retrieved from http://www.international.ac.uk/media/3948/policy%20development%20in%20higher%20education%20in%20ethiopia.pdf (accessed 05.01.2018).

Annex 3 Assessment grids

Evaluation Criteria	Evaluation Question	Analytical Focus	Indicators and/or Descriptors	Sources of Verification									
				Desk Research	Exploratory interviews	Literature review	Impact survey	ToC workshops	Delphi consultations	Academic conference	Evaluability assessment	Case Studies	Alumni survey
Definition of impact (formative)	Which definitions of impact are used by the stakeholders involved? Are they in line with how impact is defined with both the international and Belgian context?	Typology of definitions	1. Aspects covered in definitions used a.) Temporal dimension b.) Spatial dimension c.) Impact definition on subject level	x	x		x						
		Alignment with international standards	1. Alignment with internationally recognized definitions a.) OECD-DAC b.) World Bank c.) European Commission	x	x		x						
	Is impact defined differently according to the type of intervention, with differences in terms of beneficiaries (direct, intermediate, final) and levels of impact aimed at?	Homogeneity / heterogeneity of definitions	1. Differences in definition between a.) IUCs, projects and scholarships d.) VLIR and ARES		x		x	x					
	What influence does lack of clarity in terms of the definition of impact have on the evaluation practice of the university cooperation?	Implication for evaluability	1. Percentage of interventions for which impacts are clearly formulated according to theoretical evaluability assessment 2. Practical evaluability of interventions in field phase								x	x	
Theories of change and causal mechanisms (formative)	Is there a clear intervention logic / theory of change underpinning the different types of intervention?	Intervention logic	1. Description of Theory of Change for different types of interventions elaborated in participative workshops with umbrella organizations 2. Percentage of interventions that have a clear Theory of Change according to theoretical evaluability assessment a.) Projects b.) IUC	x	x			x					
	Which causal mechanisms support the underlying theory of change?	Impact hypotheses	1. Description of impact hypotheses underlying the general Theories of Change developed for VLIR and ARES 2. Descriptions of impact hypotheses underlying the interventions sampled for the field phase	x	x			x				x	
	Can the mechanisms underlying the theory of change be detected in reality?	Plausibility of theory of change	1. Analysis of extent to which Theory of Change can be verified in case studies					x				x	
	What are necessary and sufficient conditions for the intended impact?	Conditions for impact	1. Analysis of extent to which intended impacts where observed 2. Description of contribution of different elements of the Theory of Change to observed impacts					x				x	

A.3.1 General assessment grid – interventions

Evaluation Criteria	Evaluation Question	Analytical Focus	Indicators and/or Descriptors	Sources of Verification									
				Desk Research	Exploratory interviews	Literature review	Impact survey	ToC workshops	Delphi consultations	Academic conference	Evaluability assessment	Case Studies	Alumni survey
Theories of change and causal mechanisms (formative)	On the basis of which causal mechanisms and to what extent do different types of interventions (including scholarships) exert influence on existing gender relations and equality of opportunity?	Gender and equality of opportunity	1. Percentage of interventions with gender-disaggregated indicators 2. Consideration of gender in selection criteria for scholarships 3. Analysis of impact of scholarships on male and female alumni 4. Description of causal mechanisms aimed at exerting influence on existing gender relations and equality of opportunity in interventions subject to case study 5. Analysis of observed impacts on existing gender relations and equality of opportunity in interventions subject to case study	x							x	x	x
	What are relevant and feasible, but nonetheless sufficiently rigorous methodological approaches to evaluate the functioning of the theory of change for a given type of intervention and the related impact? What are the limitations of these approaches?	Feasibility of rigorous approaches	1. Description of different approaches to causal inference 2. Description of rigorous designs and methods, including qualitative methods 3. Description of necessary conditions for applying different types of rigorous designs and methods in the context of higher education development cooperation	x		x			x	x	x		
Evaluability of impact (formative)	How evaluable - not only theoretically, but also practically - are the interventions in terms of impact? How can this evaluability be further optimised? What are the possible limits to the evaluability? Under which circumstances and for which types of intervention can impact be evaluated in a sufficiently meaningful and efficient manner?	Evaluability	1. Results of theoretical and practical evaluability assessment, including quality of underlying analysis and proposed M&E system a) by umbrella organisation b) by intervention type c) over time 2. Description of lessons learned from the application of different evaluation designs in the field phase 3. Recommendations for improvement of theoretical and practical evaluability								x		
	How is evaluability connected to the current efforts of the umbrella organisations to further develop the methodological framework for evaluation and stimulate the use of evaluation results?	Effect of changes of frameworks of the umbrella organizations on evaluability	1. Changes regarding the requirements for project proposals with regard to impact-oriented planning in the period subject to evaluation 2. Analysis of evolution of evaluability of interventions from 2000 - 2014	x	x						x		

Evaluation Criteria	Evaluation Question	Analytical Focus	Indicators and/or Descriptors	Sources of Verification									
				Desk Research	Exploratory interviews	Literature review	Impact survey	ToC workshops	Delphi consultations	Academic conference	Evaluability assessment	Case Studies	Alumni survey
Relevance (summative)	Is there a difference in relevance of scholarships depending on the primary objective: the strengthening of individual professional skills or of institutional capacity?	Relevance of scholarships	1. Description of interlinkages between building individual and institutional capacity from the Theories of Change of the two umbrella organizations 2. Comparison of assessment of relevance of scholarships to individual and institutional capacity building a.) From the perspective of recipients of stand-alone scholarships b.) From the perspectives of recipients of scholarships embedded in interventions c.) From the perspectives of partner institutions whose students received scholarships embedded in interventions					**x**				**x**	**x**
	How and to what extent have the final beneficiaries of education and / or research been involved during the different phases of the intervention cycle?	Involvement of final beneficiaries	1. Description of involvement of final beneficiaries in the interventions' proposals 2. Assessment of final beneficiaries regarding the adequacy of their involvement in view of achieving the interventions' objectives	**x**								**x**	
Effective-ness (summative)	To what extent have the intended results of the interventions been achieved? And which preconditions have appeared to be essential in the achievement, or not, of these results?	Achievement of objectives	1. Percentage of interventions sampled for the field phase that achieved the outcome objectives formulated in the interventions' proposals a.) Projects b.) IUC 2. Influencing factors for the degree of achievement a.) According to final report b.) According to key informants	**x**								**x**	
	Have the interventions led to capacity development, at the level of institutions and educational and research units?	Institutional capacity: Capability to act	1. Percentage of universities / faculties analysed in the field phase who improved their capability to act (on the basis of the CDI) between the start of the intervention and the moment of evaluation 2. Percentage of faculties analysed in the field phase who improved their capability to act (on the basis of the CDI) between the start of the intervention and the moment of evaluation more than the comparison faculty (where applicable)										
		Institutional capacity: Capability to generate development results	1. Percentage of universities / faculties analysed in the field phase who improved their capability to generate development results (on the basis of the CDI) between the start of the intervention and the moment of evaluation 2. Percentage of faculties analysed in the field phase who improved their capability to generate development results (on the basis of the CDI) between the start of the intervention and the moment of evaluation more than the comparison faculty (where applicable)										

Evaluation Criteria	Evaluation Question	Analytical Focus	Indicators and/or Descriptors	Sources of Verification									
				Desk Research	Exploratory interviews	Literature review	Impact survey	ToC workshops	Delphi consultations	Academic conference	Evaluability assessment	Case Studies	Alumni survey
Impact	Have the interventions made a significant difference for the targeted beneficiaries (including, in the case of scholarships, the grant recipients)? Have the interventions made a difference for the beneficiaries of the education and / or research provided by the partner institutions?	Added value for beneficiaries	This research question will be analysed through the synthesis of evaluation results									*Source: Syspons GmbH, 2017*	x x
	Is there a link between different types of intervention? If so, has this link, for instance between seed funding and harvest funding, led to the intended impact? Can the way in which the different types of intervention are linked be improved?	Synergies between different intervention types	1. Synergies between different the different intervention types of each umbrella organizations a.) Synergies between scholarships and projects b.) Synergies projects and IUCS c.) Role of pre-programmes for the IUCs 2.) Potential for increasing synergies	x								x	
Sustain ability	Have the interventions led to sustainable results and lasting partnerships?	Sustainability of partnerships	1. Percentage of interventions where involved partners continue working together at the moment of the evaluation 2. Spin-off projects directly attributed to interventions by project partners	x								x	
	What is the institutional (including human resources) and financial capacity (recurrent budgets) as well as the commitment of the partners in the South to continue operating the results realised by these projects?	Institutional sustainability	1. Institutionalisation of project activities in the partner institution a.) Strategic plan b.) Academic plan c.) Policies and procedures d.) Commitment of (top) management 2. Adequate number of staff available for continued implementation a.) Number of available staff b.) Number of staff who left for employment elsewhere c.) Number of current vacancies 3. Staff members continue to perform tasks for which they were trained 4. Local ownership of the project a.) Percentage of staff involved in project implementation b.) Project activities integrated into regular tasks of project staff c.) Initiative for writing project plan, progress report, budgets, etc.	x								x	

A.3.2 Assessment grid – individual scholarships

Evaluation Criteria	Evaluation Question	Analytical Focus	Indicators and/or Descriptors	Sources of Verification									
				Desk Research	Exploratory interviews	Literature review	Impact survey	ToC workshops	Delphi consultations	Academic conference	Evaluability assessment	Case Studies	Alumni survey
Methodological note: If not otherwise denoted, indicators/descriptors are relevant for scholarship holders in both degree and training programs; A specifies aspects only relevant for degree standalone-scholarships, B those for training stand-alone scholarships													
Relevance	Is there a difference in relevance of scholarships depending on the primary objective: the strengthening of individual professional skills or of institutional capacity? What is the significance and unique role of standalone scholarship schemes in Belgium's UDC portfolio?	Relevance of scholarships within the portfolio	1. Description of interlinkages between building individual and institutional capacity from the Theories of Change of the two umbrella organizations 2. Comparison of assessment of relevance of scholarships to individual and institutional capacity building a.) from the perspective of recipients of stand-alone scholarships b.) from the perspectives of recipients of scholarships embedded in interventions c.) from the perspectives of partner institutions whose students received scholarships embedded in interventions					x				x	x
	Have students received a Masters in a degree programme relevant for development in their respective country/region? Have participants received training in a subject relevant for development in their respective country/region?	Relevance of topics	1. Degree of compliance between goals and foci of the scholarship schemes with a.) [pre 2016] MDGs b.) [2016 onwards] SDGs c.) partner countries' priorities (e.g. PRSPs, country strategies), exemplified by case study countries d.) priority sectors of Belgian Development Cooperation	x								x	x
	To which extent to the scholarship schemes meet the demands of the scholarship holders? What expectations of the participants did the programmes fulfill and not fulfill?	Relevance for students	1. Application numbers by scholarship scheme 2. Comparison between schemes' objectives and motivation of participants to apply 3. Assessment of participants on what they would have done if they had not received the scholarship a.) Percentage of partipants who would have stayed in their home country b.) Percentage of participants who would have gone abroad without external funding c.) Percentage of participants who would have applied for a different scholarship d.) A Percentage of participants who would not have studied further e.) B Percentage of participants who would not have participated a training f.) Percentage of participants who would have studied a Master's in their home country g.) Percentage participants who would have participated in a training in their home country h.) Percentage of participants who would have stayed in their job i.) Percentage of participants who would have switched jobs.	x									x
Effectiveness	To what extent have the intended results of the stand-alone scholarships been achieved? And which preconditions have appeared to be essential in the achievement, or not, of these results?	Achievement of objectives	This research question will be analysed through the synthesis of evaluation results. All following indicators will be subject to **comparison between**: - VLIR-UOS/ARES scholarship holders vs. other scholarship holders - VLIR-UOS/ARES scholarship holders vs. non-scholarship holders - all scholarship holders vs. non-scholarship holders - all having studied / participated in a training abroad vs. those having stayed in their home country If relevant, results will be **differentiated by**: - country - umbrella organisation - degree vs. training scholarship schemes										
	Have participants successfully completed the degree programme/training they have been awarded a scholarship for?	Completion of programmes	1. Percentage of scholarship recipients successfully completing their programmes	x								x	x
	Are participants satisfied with the programmes? Do they see potential for improvement?	Quality of implementation	1. Satisfaction of participants on a scale from 1 to 6 with a.) the overall quality of the A studies/ B training b.) the standing of the A university/lecturers / B trainers c.) the contents of the A curriculum / B training d.) the didactics of the A lecturers/professors / B trainers e.) the expertise/competency of the A lecturers/professors / B trainers f.) the academic support by the A partner HEI / B trainers g.) the logistical support h.) the learning materials i.) the practice-orientation of their A studies / B training 2. Assessment by participants regarding scope for improvement in the schemes' concept and implementation										
	Have participants acquired knowledge/expertise and interdisciplinary skills/competencies relevant to development?	Acquisition of knowledge and skills	1. Assessment of participants to what extent (on a scale from 1 to 6) they have acquired a.) new thematic knowledge/expertise b.) new methodological skills/competencies c.) new social skills/competencies d.) new self-skills/competencies e.) new intercultural skills/competencies 2. Assessment of participants whether they would have acquired the same/similar skills in their home country									x	x
		Influencing factors	1. Correlation between extent of acquired skills (see above) and scholarship scheme modalities, such as a.) length of stay b.) existence/absence of practical components (e.g. internships, own research projects) c.) set-up of the learning group d.) language of instruction 2. Correlation between extent of acquired skills (see above) and implementation modalities, such as a.) satisfaction with the overall quality of their A studies/ B training b.) satisfaction with the standing of the A university/lecturers / B trainers c.) satisfaction with the contents of the A curriculum / B training d.) satisfaction with the didactics of the A lecturers/professors / B trainers e.) satisfaction with the expertise/competency of the A lecturers/professors / B trainers f.) satisfaction with the academic support by the A partner HEI / B trainers g.) satisfaction with the logistical support h.) satisfaction with the learning materials i.) practice-orientation of their A studies / B training										

Evaluation Criteria	Evaluation Question	Analytical Focus	Indicators and/or Descriptors	Sources of Verification									
				Desk Research	Exploratory interviews	Literature review	Impact survey	ToC workshops	Delphi consultations	Academic conference	Evaluability assessment	Case Studies	Alumni survey
Methodologial note: If not otherwise denoted, indicators/descriptors are relevant for scholarship holders in both degree and training programs; A specifies aspects only relevant for degree standalone-scholarships, B those for training stand-alone scholarships													
Effectiveness	Have participants extended their networks? Do they actively use these networks to gain new knowledge and establish new cooperations?	Networks	1. Percentage of participants who made new contacts with: a.) friends / private contacts in Belgium b.) business contacts in Belgium c.) Belgian governmental and NGOs in the field of International Development Cooperation d.) Belgian universities and/or research institutions e.) other Belgian actors f.) other participants from their home country g.) other participants from their home region h.) other participants from countries outside their home region 2. Percentage of participants still in contact with the contacts they gained in the above-mentioned categories 3. Percentage of participants using their new networks for a.) distributing information b.) gaining information c.) mutually exchanging information d.) generating new information									x	x
	Are graduated scholarshipholders qualified to take up positions of responsibility in their respective country/region? Are graduated scholarship holders working in organisations involved in their countries'/regions' development?	Job qualification	1. Percentage of graduated scholarship recipients who work in an area congruent with a.) A their field of study b.) the SDGs (as per self-assessment of the participants) 2. Percentage of graduated scholarships recipients who work in a.) a civil society organisation / NGO b.) In an governmental institution (e.g. public administration) c.) In an international organisation d.) In a private company / business e.) In a research institution (university, think-tanks etc.) 3. Percentage of graduated scholarship recipients employed in management or expert positions 4. Percentage of graduated scholarship recipients with decision-making power in their organisation 5. Comparison of pre- and post-scholarship positions and decision-making power for those having worked before									x	x
	Has the employability of students improved? Do the competences acquired meet the demands of employers in the participants' home country/region?	Employability	1. Percentage of participants who claim that participation has advanced their career / career start on a scale from 1 to 6 2. Comparison of time spent between graduation and first employment for 3. Qualitative assessment of Southern experts (promoters South, coordinators in universities) on the effects of the program on employability									x	x
		Influencing factors	1. Correlation between assessment of participants regarding their improved employability and the extent of their newly acquired knowledge and skills 2. Correlation between assessment of participants regarding their improved employability and practical components during the programme 3. Correlation between assessment of participants regarding their improved employability and contacts/networks they have established during their scholarship phase									x	x
	Do graduated scholarship holders apply the acquired skills and knowledge in their respective sectors?	Application of skills and knowledge	1. Assessment of participants on whether they apply their newly acquired skills and knowledge in their current work on a scale of 1 to 6, with regard to their a.) newly acquired thematic knowledge/expertise b.) newly acquired methodological skills/competencies c.) newly acquired social skills/competencies d.) newly acquired self-skills/competencies e.) new intercultural skills/competencies f.) B newly acquired technical knowledge/expertise									x	x
Impact	To what extent do organizations in the relevant sectors perform better?	Organisational capacity	1. Assessment of participants on whether and how they have contributed to professionalising their organisation as in a.) helping secure financing for their organisation/institution (capability to act) b.) helping recruit qualified personnel for their organisation/institution (capability to act) c.) helping in defining clear processes and structures in their organisation/institution (capability to act) d.) helping extend the networks and network activities of their organisation/institution (capability to relate to other actors) e.) helping systemise internal knowledge management (capability to adapt and self-renew) f.) helping their organisation/institution to adapt to changing environments (capability to adapt and self-renew) g.) helping their organization/institution in developing a coherent mission and vision (capability to achieve coherence) h.) helping their organisation/institution in developing a clear strategy for how to reach their goals (capability to achieve coherence). h.) helping their organisation/institution in reaching their goals more effectively (capability to generate development results) i.) helping their organisation/institution in reaching their goals more efficiently (capability to generate development results)	x								x	x
		Influencing factors	1. Correlation between (self-assessed) increased organisational capacity (see above) and a.) size of organisation b.) country c.) decision-making structures within the organisation as described during case studies									x	x
	To what extent are graduated scholarship holders acting as change agents? To what extend do they contribute to solving developmental challenges?	Scholarship holders as change agents	1. Assessment of graduated scholarship holders on their active involvement in developmental questions: a.) Is their work geared towards one (or several) of the 17 SDGs? b.) Qualitative assessment of participants in case studies on how their work is relevant to the SDG(s) 2. Assessment of graduated scholarship holders on their role as multiplicators in their organisation with regard to a.) disseminating knowledge/information b.) training colleagues/employees c.) professionalizing their organisation/institution d.) initiating new (developmentally relevant) projects									x	x
		Influencing factors	1. Correlation between (self-assessed) multiplicator role (see above) and a.) size of organisation b.) country c.) decision-making powers of the recipient									x	x
	Does the granting of scholarships contribute to brain drain or the increase of inequality (by concentration at elite level in a given country)?	Brain drain and inequality	1. Percentage of scholarship recipients who went on to pursue a career outside their home country/region 2. Reasons of scholarship recipients to pursue a career outside their home country/region 3. Selection criteria for scholarships 4. Socio-economic background of scholarship recipients	x								x	x

Evaluation Criteria	Evaluation Question	Analytical Focus	Indicators and/or Descriptors	Sources of Verification									
				Desk Research	Exploratory interviews	Literature review	Impact survey	ToC workshops	Delphi consultations	Academic conference	Evaluability assessment	Case Studies	Alumni survey
Methodologial note: If not otherwise denoted, indicators/descriptors are relevant for scholarship holders in both degree and training programs; A specifies aspects only relevant for degree standalone-scholarships, B those for training stand-alone scholarships													
Sustainability	Have the interventions led to sustainable results and lasting partnerships? Which cooperations have been initatiated due to participation in a scholarship scheme?	Cooperation between scholarship holders and contacts they made during their stay abroad	1. Cooperations of scholarship holders with their new contacts that have resulted out of participation in the scholarship scheme a.) personal contacts b.) joint projects c.) joint publications d.) invitations to and participation in events e.) returns to hosting HEI for further studies f.) returns to hosting HEI for teaching 2. Percentage of graduated scholarship holders who are interested in a.) continuing to work with their hosting HEI b.) work with other HEI in Belgium									x	x
	Which aspects further long-term cooperation?	Influencing factors	1. Factors influencing the stabilization of cooperation from HEIs' and former scholarship holders' perspectives									x	
Overaching questions	Which factors (program internal or external) influence the achievement of objectives and success of the program)?	Influencing factors	This research question will be analysed through the synthesis of evaluation results.										
	Have there been unintended impacts, positive or negative?	Unintended impacts	This research question will be analysed through the synthesis of evaluation results.										

Source: Nuffic and Syspons GmbH, 2017

A.3.3 Assessment grid – Capacity Development Index

Capability	Indicators and/or Descriptors	Indicators which are applied	Clear lack of capacity	Basic level of capacity in place	Moderate level of capacity in place	High level of capacity in place
Capability to act (The capability to act is fundamental for an organisation to have volition, to choose between options, exert influence and to change and develop on the basis of strategic intent.)	01. Availability of adequate institutional/departmental financial resources 02. Availability of research funds (for university/faculty) 03. Availability of adequate human resources 04. Availability of adequate space to conduct research and deliver classes 05. Availability of adequate technological facilities (e.g. technology to collect data, technology/physical resources to deliver classes, software for data analysis, libraries, laboratories, software, faculties, Rapid Technology Transition offices) 06. Existence and use of Rapid Technology Transition (RTT) offices 07. Infrastructure is adequate with regard to staff's technical expertise 08. Adequate use of financed infrastructure that supports the implementation of study and research programmes and is accessible to relevant staff 09. Availability of Information and Communication Technology (ICT) (e.g. E-Learning, Big Data, Communication platform)	01-09	- Inadequate **physical infrastructure/use of infrastructure** resulting in loss of effectiveness and efficiency (e.g. insufficient financial resources, no research funding, no workspace for individuals, no space for teamwork, no space for teaching/seminars/trainings, no doctoral schools) - Status, lack of sophistication, or limited number of technological facilities (telephone, computers, fax etc.) are an impediment to day-to-day effectiveness and efficiency - Limited technologies/software for data collection and its analysis are an impediment to collect data sets - Lack of sophistication or limited number of infrastructural resources (e.g. libraries, laboratories, Rapid Technology Transition offices) are an impediment to conduct experiments and to strengthen research capacity - Financed infrastructure does not fit the university's/faculty's needs - lack of relevant communication processes/tools	**- Physical infrastructure/use of infrastructure** can be made to work well enough to suit university's/faculty's most important and immediate needs; a number of improvements could greatly help increase effectiveness and efficiency (e.g. increased working/teaching space) - Adequate basic technological facilities accessible to most staff; may be moderately reliable or user-friendly, or may lack certain features that would increase effectiveness and efficiency, or may not be easily accessible to some staff - Basic technologies/software for data collection and its analysis - Essential number of infrastructural resources - Financed infrastructure fits university's/faculty's needs fundamentally - Communication processes/tools are in need of improvement	- Fully adequate **physical infrastructure/use of infrastructure** for the current needs of the university/faculty; infrastructure does not impede effectiveness and efficiency (e.g. several opportunities for further trainings, sufficient working/teaching space, possibility for confidential discussions) - Solid basic technological facilities accessible to entire staff; cater to day-to-day communication needs with essentially no problems; includes additional features contributing to increased effectiveness and efficiency - Adequate technologies/software for data collection and analysis - Moderate number of infrastructural resources - Financed infrastructure fits university's/faculty's needs adequately - Communication processes/tools are elementarily existing and used	**- Physical infrastructure/use of infrastructure** is well tailored to university's/faculty's current and anticipated current and future needs; well-designed and thought out to enhance university's/faculty's efficiency and effectiveness (e.g. abundantly working/teaching space, moderate opportunities for further training) - Sophisticated and reliable technological facilities accessible by all staff, supplemented by additional facilities for selected staff; effective and essential in increasing staff effectiveness and efficiency - Excellent technological equipment for data collection and analysis - All infrastructural resources are existing and in a very good condition - Financed infrastructure fits university's/faculty's need perfectly - Communication processes/tools are established and efficiently used
	10. Existence of an organigram on university/faculty level 11. Existence of Gender Equality Plan on university/faculty level a) quotas for leadership positions/in decision making processes at university/faculty b) gender balance at professor level/student level/faculty's and/or university's administrative level	10-11	Inadequate organisational structure (e.g. no organigram, no Gender Equality Plan)	Basic organisational structure: Existence of an up-to-date organigram; Gender Equality at university's/faculty's organisational structure is discussed	Solid organisational structure: Existence of an effective (with regard to workflow) and up-to-date organigram; a Gender Equality Plan is existing and implemented	Well tailored organisational structure: Due to an effective organigram (areas of responsibilities are well known by everyone and implemented) the workflow is efficient; Gender Equality has high standards and is continuously developing
	12. Availability of further education offers in relation to university's/faculty's needs who train hard skills to work in research (e.g. proposal writing, research management and laboratory maintenance) 13. Further training for local staff to strengthen competencies in terms of research on development issues 14. Availability of short-term trainings for students or staff in research	12-14	- Lack of further education/(short-term) training offers - Lack of relevant trainings	- Few further education / (short-term) training offers - Limited opportunities for further trainings	Several further education/(short-term) training offers	Appropriate number of offers for further education/(short-term) training

Capability	Indicators and/or Descriptors	Indicators which are applied	Clear lack of capacity	Basic level of capacity in place	Moderate level of capacity in place	High level of capacity in place
Capability to act (The capability to act is fundamental for an organisation to have volition, to choose between options, exert influence and to change and develop on the basis of strategic intent.)	15. Number of administrative staff in relation to university's/faculty's needs 16. Number of adequately trained employees in relation to university's/faculty's research objectives 17. Level of education and experience of trained employees at university/faculty	15-17	Inadequate **personnel** resulting in loss of effectiveness and efficiency (e.g. insufficient number of employees, lack of adequate trained employees)	**Personnel** can be made to work well enough to suit university's/faculty's most important and immediate needs; a number of improvements could greatly help increase effectiveness and efficiency (e.g. few number of basic trained employees, merely adequate availability of trainers)	Fully adequate **personnel** for the current needs of the university/faculty (e.g. moderate number of well trained employees)	**Personnel** is well tailored to university's/faculty's current and anticipated future needs; well-designed and thought out to enhance university's/faculty's efficiency and effectiveness (e.g. plentiful excellent trained employees)
	18. The university/faculty possess effective management systems regarding a) Administration b) Finance c) Monitoring (of research programmes/projects/processes; internal processes) d) Evaluation (of research programmes/projects/processes; internal processes; trainings) e) Communications f) Quality assurance g) Outreach h) (Project) quality management	18	Lack of effective systems regarding administration, finance, monitoring, evaluation, communications, quality assurance, outreach, project quality management	Adequate basic management systems are implemented and used: Some of the systems are implemented and used. Still, they may lack certain development that would increase effectiveness and efficiency	Solid basic management systems are applied	Management systems are well tailored to university's/faculty's structure and effectively implemented
	19. Leadership has decision autonomy 20. Leadership implements decisions in time 21. Leadership's integrity is accepted by staff and students due to a) Effective communication b) Information systems c) Elected committees c.1) Election procedure c.2) Requirements/conditions to become part of committee(s) c.3) Transparency with regard to decision-making processes c.4) Proportion of women d) Independency ("anti-corruption")	19-21	Leadership lacks integrity; minimal communication about decision-making; staff is not involved in decision-making process	Leadership is considered somewhat integer; decisions are communicated on an ad-hoc basis; marginal involvement of staff	Leadership is considered integer: decisions are communicated using a information system; staff is involved systematically	Leadership has a high level of integrity; a well designed system of staff involvement and information on decision-making is in place

Capability	Indicators and/or Descriptors	Indicators which are applied	Clear lack of capacity	Basic level of capacity in place	Moderate level of capacity in place	High level of capacity in place
Capability to generate development results (The capability to generate development results is closest to the core of the 'reductionist' capacity paradigm. In many cases this capability is to a high degree equated with effective performance management in the form of better service delivery. There are two interrelated types of development results: The first type of development result is improved capacity itself. The second type is programmatic, in the form of organisation-specific outputs and outcomes.)	01. University/faculty is considered to be a driver of change a) University's/faculty's reputation for delivering high quality research b) University's/faculty's reputation for conducting high-impact advocacy 02. University / faculty conducts relevant needs assessments as a basis for research projects	01 - 02	University/faculty has a weak reputation and does not include developmental needs into research	University/faculty has an acceptable reputation and is aware of relevant research gaps regarding development themes	University/faculty has a good reputation, is aware of research gaps regarding development themes and conducts relevant research	University/faculty has an excellent reputation, conducts valuable research that again leads to further research programmes and to a university's/faculty's international reach
	03. University/faculty teaches development related courses a.) Number of development-related courses offered b.) Number of students enrolled in development-related courses per year c.) State-of-the-art pedagogic approaches are applied 04. University/faculty offers a number of Master programmes and PhD programmes/scholarships with focus on development a) Number of development-related MA and PhD programmes b) Number of students c) Curricula of new developed programmes/special characteristics 05. Number of students who graduated in a Master programme that is relevant for development (development relevance in order to priority/extent of research output/outcome/impact) a) relevant involvements? 06. Increase in attention to learning outcomes in curricula 07. University / faculty equips students to conduct advocacy and disseminate research a.) Type of soft skills taught (e.g. presentation skills, networking) 08. Increase in alignment to national higher education policies 09. Development or adherence to quality assurance standards for teaching 10. Accreditation of education programmes	03-10	- Lack of quality assurance standards/content for curricula and teaching - No Master programmes/PhD scholarships with focus on development - Pedagogic/Methodological approaches are developing - Lack of Master graduates in relation to total number of master students per master class - No alignment to national higher education policies - Education programmes failed to get accreditation	- Some quality assurance standards for curricula content/teaching content/research content are in place but rarely acted upon - Lacking number of Master programmes with focus on development - Expertise and interdisciplinary competencies/technical expertise regarding research on development themes are little facilitated - Awareness for the need of pedagogic/methodological approach development - Some master graduates in relation to total number of master students per relevant class - Small alignment to national higher education policies	- Existing quality assurance standards/certain contents regarding curricula/teaching are known and mostly acted upon - Adequate availability of Master programmes/PhD scholarships with focus on development - Expertise and interdisciplinary competencies/technical expertise regarding research on development themes are partly facilitated - Pedagogic/methodological approaches are developed and adequate implemented - Moderate number of master graduates in relation to total number of master students per relevant class - Adequate alignment to national higher education policies - Education programmes are accredited	- Standards for quality assurance/curricula/teaching content are known and systematically applied. - Great availability of Master programmes/scholarships with relevant development focus - Many/highly improved (accredited) programmes are developed and implemented. Development is demand driven. - The new programmes are adequately supported (necessary infrastructure, human power, technological support) - Expertise and interdisciplinary competencies/technical expertise regarding research on development themes are well facilitated - Regular training and knowledge exchange concerning curricula/teaching content on university/faculty level - Pedagogic/methodological approaches are continuously developed and excellent implemented - Regular training and knowledge exchange concerning research standards on university/faculty level - Developed curricula as well as standards are subject to regular reviews - High number of master graduates in relation to total number of master students per relevant class - Precise alignment to national higher education policies - Education programmes are accredited
	11. University/faculty conducts development related research 12. University's/faculty's research is conducted in an interdisciplinary approach 13. University's/faculty's research is conducted with relevant technology 14. Consideration of Gender dimension in research	11-14	- Lack of development focus in research - Lack of standards/content for conducting research in an interdisciplinary approach - No relevant technology to conduct research - No gender dimension in research	- Some quality assurance standards for research content are in place but rarely acted upon - Research is conducted less interdisciplinary/technologically - Too less relevant technology to conduct research in relation to university's/faculty's demands/needs - A gender dimension in research is rarely implemented	- Existing quality assurance standards/certain contents regarding research content are known and mostly acted upon - Research is conducted interdisciplinary/technologically advanced - Few relevant technologies to conduct research in relation to university's/faculty's demands/needs - A gender dimension in research is often implemented	- Standards for quality assurance of research content are known and systematically applied - Research is conducted interdisciplinary/technologically competent - Appropriate and high standard technology to conduct research in relation to university's/faculty's demands/needs - A gender dimension in research is continuously monitored and implemented

Capability	Indicators and/or Descriptors	Indicators which are applied	Clear lack of capacity	Basic level of capacity in place	Moderate level of capacity in place	High level of capacity in place
Capability to generate development results (The capability to generate development results is closest to the core of the 'reductionist' capacity paradigm. In many cases this capability is to a high degree equated with effective performance management in the form of better service delivery. There are two interrelated types of development results: The first type of development result is improved capacity itself. The second type is programmatic, in the form of organisation-specific outputs and outcomes.)	15. Number of publications (of [joint] interdisciplinary research) in relevant papers per department a) Discipline of publication b) Relevance regarding (local/national/international) development themes b) Number of development-related publications per year (peer-reviewed, non peer-reviewed) 16. Further use/outcome of research results (e.g. by national public sector institutions) 17. Channels via which research is disseminated 18. Target audience reached by dissemination of research a) Academics b) Specialized professional public c) General public d) Final beneficiaries	15-18	- No publications are published - No further use of research results for university/faculty and/or region/sector/country - Research results are not disseminated at all - No knowledge about relevant target audiences	- Some publications in development context are published - Research results are sometimes used by university/faculty and/or region/sector - A few research results are little disseminated - Knowledge about relevant target audiences	- Several publications in development context are published - University/faculty and/or region/sector use research results for further work - Moderate number of research results are disseminated in main target audiences	- Frequent publications - High reputation concerning research results which are further used by research institutions/private/public sector (e.g. to argue political decisions) - Relevant research results are disseminated and reached by the target audience
	19. Conferences and seminars in development contexts are organised by university/faculty a) Level of event's publicity b) Level of speakers' publicity/reputation c) Number of participants d) Format of event (possibilities to network) 20. Other channels via which research is disseminated are used 21. Target audience reached by dissemination of research a.) Academics b.) Specialized professional public c.) General public d.) Final beneficiaries	19-21	- No conferences/seminars in development contexts are organised and/or visited by university/faculty - No network opportunities are implemented - No knowledge about relevant target audiences	- Awareness of important conferences/rarely visits of conferences to spread research results/to network - Knowledge about relevant target audiences	Frequent participation in relevant conferences/organisation of significant seminar from time to time with and for relevant target audience	Constant participation in relevant conferences/continuous organisation of relevant seminars with and for relevant target audience as participants/speaker
	22. University/faculty contributes to public policy changes 23. University/faculty actively takes part in public policy change processes 24. Innovative[1] solutions emerge	22-24	- No changes in public policies were initiated or even implemented at all - Solutions/research that emerge are/is not innovative at all	Few ambitions to change public policy processes	- Strong ambitions towards public policy change processes - Slight contributions to public policy changes	Strong contributions to public policy changes
	25. Rate of graduates/alumni who got employed after their studies 26. Graduated scholarship holders/graduates take over positions of responsibility 27. University's/faculty's effort to evaluate curricula in terms of labour-market relevance 28. Increase in attention to the needs of the labour market	25-28	Lack of consideration of labour market relevance in newly developed programmes and research agendas	Research agendas and programmes are somewhat sensitive to labour market demand (But only in some areas and without stakeholder involvement)	- Labour market demands are regarded as important and are generally considered, but lack stakeholder involment. - Research agendas and programmes are not sensitive to changes in demand	- Programmes and research agendas are sensitive towards labour market demands - Employers are systematically involved in the development process - Programmes are under regular review to meet changes in demands/needs of the labour market
	29. Existence and use of research centre 30. Research funds are raised a) Long-term perspective of funding b) (Diversity of) sources of funding 31. Improved research execution conditions	29-31	- No existing research centre - No plan to establish a research centre - Lack of funding, infrastructure and human power to maintain a research centre	Existing research centre, but lack of infrastructure and human power	- Existing research centre - Well connected nationally, but lack of international network - Basic infrastructure and human power in place	- Established research centre has national and international network - Centre takes part in national and international scientific discourse through conferences and publications - Centre is supported with necessary physical infrastructure, human power and technological infrastructure

Capability	Indicators and/or Descriptors	Indicators which are applied	Clear lack of capacity	Basic level of capacity in place	Moderate level of capacity in place	High level of capacity in place
Capability to relate to other actors (The capability to relate to other actors within the context in which a system functions is seen as imperative. To gain support and protection, form informal alliances and/or formal partnerships affects the legitimacy of the organisation and thus how effectively it can pursue its mandate.)	01. Existence of a strategy and/ or vision to network and relate to other relevant stakeholders 02. Relevant stakeholders/researcher are known and/or are involved in curricula development/part of informal alliances/formal partnerships 03. Existence of networks with a) Private stakeholders b) Bi- and multilateral donors c) Political stakeholders d) Actors within civil society e) Policy makers f) Alumni g) Universities/faculties and training institutes/research institutions in different countries h) Other relevant stakeholders in private/public sector i) Employers (to know their needs)	01-03	- Relevant stakeholders are not known and/or are not involved in curricula development - No existing network with relevant groups/stakeholders to gain support, form informal alliances/formal partnerships	- Limited involvement of relevant stakeholders. Stakeholders are consulted on an ad-hoc basis - Small network of relevant stakeholders/groups is existing	- Stakeholders are involved in the development of curricula on regular basis - Adequate network is existing and is maintained	- Existing strategy to identify and involve stakeholders in the process - Stakeholder feedback is integral part of the development process and institutionalized - Network is broad. Informal alliances/formal partnerships arise easily
	04. Network activity a) Density of contact b) Frequency of contact c) Range of contacts 05. Effects of network activities a) Influence on policies and laws b) Implementation of projects c) Acquisition of financial resources d) Access to knowledge/ knowledge transfer e) Development of new ideas and concepts f) Research results are spread g) To get to know about local needs 06. Habit of networking is adopted 07. Provision of adequate resources for networking 08. Increase in communication and network abilities on individual(organisational level 09. Increase in communication and network abilities on organisational level	04-09	Limited use of partnerships and alliances with public sector, non-profits, or for-profit entities	Early stages of building relationships and collaborating with other for-profit, non-profits, or public sector entities	Effectively built and leveraged some key relationships with few types of relevant parties	Built, leveraged, and maintained strong, high-impact, relationships with variety of relevant parties, relationships deeply anchored in stable, long-term, mutually beneficial collaboration
	10. The organisation is aware of the importance to enter into strategic inter-institutional alliances 11. Increase in outreach activities	10-11	Organisation does not have ability or is unaware of possibilities for influencing policy-making; never called in on substantive policy discussions	Organisation is aware of its possibilities in influencing policy-making; some readiness and skill to participate in policy discussion, but rarely invited to substantive policy discussions	Organisation is fully aware of its possibilities in influencing policy-making and is one of several organisations active in policy-discussions on state or national level	Organisation pro-actively and reactively influences policymaking, in a highly effective manner, on state and national levels; always ready for and often called on to participate in substantive policy discussion and at times initiates discussions
Capability to adapt and self-renew (The capability to adopt and self-renew affects the ability of an organisation or system to change and adapt to external or internal developments, new ideas and ultimately to learn.)	01. The management has an understanding of shifting contexts 02. The management has already adapted to changed contexts 03. The management has in the past encouraged change process 04. The organisation has an active knowledge management system to learn out of past mistakes and successes 05. The organisation possess a incentive system which reward innovation, creativity and change	01-05	No formal systems to capture and document internal knowledge	Management systems exist in a few areas but either not user-friendly or not comprehensive enough to have an impact; systems known by only a few people, or only occasionally used	Well-designed, user-friendly systems in some areas; not fully comprehensive; systems are known by many people within the organisation and often used	Well-designed, user-friendly, comprehensive systems to capture, document, and disseminate knowledge internally in all relevant areas; all staff is aware of systems, knowledgeable in their use, and make frequent use of them
	06. A policy of transparency exists a) The policy of transparency is written b) A policy of transparency exists as a 'culture of transparency' 07. Number of members in hierarchies (too many levels of hierarchy as a possible constraint to adopt changes quickly)	06-07	- No transparent system/structures to speak of - Inefficient hierarchies/"red tape"	- Some basic elements of transparent system in place; may include one of following: transparent salary, career development, transparent communication processes - Hierarchies effect long waiting periods regarding decision-making-processes and decisions often take too long with regard to e.g. funding deadlines	- Many elements of transparent system in place; includes a few of following: transparent salary, career development, transparent communication processes - Hierarchies effect long waiting periods regarding descion-making-processes but decisions are still taken in time	- Well-designed, clear, and well accepted transparent system; includes transparent salary, career development, transparent communication processes - As many hierarchies as efficient

Capability	Indicators and/or Descriptors	Indicators which are applied	Clear lack of capacity	Basic level of capacity in place	Moderate level of capacity in place	High level of capacity in place
Capability to achieve coherence (The capability to achieve coherence relates to a central tension in all human systems, between the need to differentiate and diversify and the need to maintain a common strategic focus.)	01. A shared vision and strategy on university/faculty level exists 02. Existence of a set of simple principles which govern the university's/faculty's operations 03. University's/faculty's governance/management structures are effective	01-03	Strategy is either non-existent, unclear, or incoherent (largely set of scattered initiatives); strategy has no influence over day-today behaviour	Strategy exists but is either not clearly linked to mission, vision, and overarching goals, or lacks coherence, or is not easily actionable; strategy is not broadly known and has limited influence over day-to-day behaviour	Coherent strategy has been developed and is linked to mission and vision but is not fully ready to be acted upon; strategy is mostly known and day-to-day behaviour is partly driven by it	Organisation has clear, coherent medium- to long-term strategy that is both actionable and linked to overall mission, vision, and overarching goals; strategy is broadly known and consistently helps drive day-to-day behaviour at all levels of organisation
	04. Absence of conflicting visions in the management of the university/faculty 05. There is a consistency between ambitions, vision, strategy and operations within the university/faculty	04-05	Little shared understanding of what university/faculty aspires to become or achieve beyond the stated mission	Somewhat clear or specific understanding of what university/faculty aspires to become or achieve; lacks specificity or clarity; held by only a few; seldom used for direct actions or set priorities	Clear and specific understanding of what university/faculty aspires to become or achieve; held by many within the organisation and often used to direct actions and set priorities	Clear, specific, and compelling understanding of what university/faculty aspires to become or achieve; broadly held within organisation and consistently used to direct actions and set priorities

[1] Mechanism/objective of innovation:
Adoption requires adaptation: Innovation needs to **respond to specific "local" conditions** for outcomes.
Inclusive innovation: for/by low- and middle income households to **improve welfare** and **access to business opportunities.**
Build up innovation capacities that will be key for **reaching the world technological frontier** in many industries, esp. relevant to avoid "middle-income traps.
Address environmental, health and social challenges through **global innovation efforts** and local efforts to address them.
Build-up **niche competencies** i.e. growth/ exports in sectors of comparative advantage.
Climb the value ladder in **global value chains.**
Keep **competitiveness** in frontier industries when the country is already at the frontier.

Source: http://www.oecd.org/innovation/inno/50586251pdf, page 5 f. [31/05/2017].

Source: Nuffic and Syspons GmbH, 2017