

**OBPWO 21.02 - Begeleiding van leraren(teams):
ontwikkeling van een model en instrumentarium
om effectiviteit in kaart te brengen**

**Onderzoeksrapport 1:
Definitie van begeleiding en conceptueel model**

Januari 2022

**Onderzoek uitgevoerd in opdracht van
het Departement Onderwijs & Vorming van de Vlaamse Overheid**

Promotoren:

Prof. Dr. Elke Struyf

Prof. Dr. Karine Verschueren

Onderzoeksmedewerker:

Dr. Aster Van Mieghem

Voorwoord

In dit rapport brengen we verslag uit van de eerste resultaten van het OBPWO onderzoek 21.02, getiteld 'Begeleiding van lerarenteams: ontwikkeling van een model en instrumentarium om effectiviteit in kaart te brengen'. In dit voorwoord schetsen we de aanleiding van dit onderzoek en hoe dit concreet verlopen is.

In 2013 en in 2018 maakte een commissie van externe deskundigen een evaluatie van de pedagogische begeleidingsdiensten (PBD's) in Vlaanderen (Commissie Monard, 2014; 2019). Een van de aanbevelingen uit de evaluatie was dat de overheid de ontwikkeling van definities en instrumenten dient te faciliteren, die door alle PBD's gebruikt kunnen worden om het bereik en de effectiviteit van hun begeleiding vast te stellen. En daar speelt dit kortlopende OBPWO onderzoeksproject, dat startte in mei 2021, op in.

Het onderzoek is uitgevoerd in een periode van veranderingen en hervormingen. In de beleidsnota onderwijs 2019-2024 kondigde minister van Onderwijs Weyts immers aan dat hij 'de pedagogische begeleidingsdiensten zal hervormen zodat ze effectiever en efficiënter hun kerntaken kunnen opnemen, waarbij leraren en directies hun werking effectief als ondersteuning en hulp ervaren bij de dagelijkse klaspraktijk'. Dit houdt onder meer een wijziging in van de decretale opdrachten, waarbij de pedagogische begeleidingsdiensten meer vraaggestuurd dienen te werken in de school en in de klas, met respect voor de lokale autonomie van de directie en de praktijkervaring en vragen van de leraren. Ook een permanente evaluatie van de werking van de PBD's wordt voorzien. Deze hervormingen gaan gepaard met aanzienlijke besparingen, die de Vlaamse regering bij het begin van het schooljaar 2021-2022 aankondigde.

Deze aankondigingen hebben niet alleen geleid tot onrust bij de PBD's, maar zetten hen ook aan tot actie, mede onder impuls van wijzigingen aan het regelgevend kader. Parallel aan dit onderzoek liep immers het kerntakendebat en werd het Programmadecreet bij de begroting 2022 uitgetekend en bekrachtigd door de Vlaamse regering, dat een grondige hertekening van de kernopdracht van de pedagogische begeleidingsdiensten zal doorvoeren, vanaf schooljaar 2022-2023. Naar dit Programmadecreet zullen we zijdelings ook verwijzen in dit rapport.

Dat dit onderzoek nauwgezet gevolgd wordt, niet in het minst door de PBD's zelf, blijkt ook uit de betrokkenheid van de stuurgroepleden bij dit onderzoek. De stuurgroep bestaat uit experts van de PBD's, onderwijsinspectie, AGODI, vakbonden en het ministerie van Onderwijs en Vorming (zoals agodi en ahovoks). Na de opstartvergadering op 22 maart 2021, kwam de stuurgroep reeds drie keer samen om de werkzaamheden in het kader van dit onderzoek op te volgen (op 26 mei, 13 september en 8 december 2021). Tussendoor bezorgden we ook alle informatie over de wijze waarop we onze onderzoeksactiviteiten zouden voltrekken. Hoewel de beleidscontext een invloed heeft gehad op het verloop van het project, is er binnen de stuurgroep en in het onderzoeksteam steeds over gewaakt om de wetenschappelijke doelstellingen centraal te stellen. Het conceptueel kader dat aan de basis ligt van het instrumentarium kreeg vorm op grond van een internationale literatuurstudie en empirisch (Delphi) onderzoek.

We houden eraan om de leden van de stuurgroep uitdrukkelijk te bedanken voor hun soms kritische maar steeds constructieve en waardevolle feedback. Ook danken we de participanten aan de Delphi-studie om hun expertise met ons te delen.

Dit eerste onderzoeksrapport brengt verslag uit van de inzichten uit een systematisch literatuuronderzoek en Delphi-studie, wat geleid heeft tot een definitie van begeleiding en een conceptueel model – of een gezamenlijk kader – om de effectiviteit van begeleiding in kaart te brengen. Dit model zal als basis dienen voor het ontwikkelen van een instrumentarium die de pedagogische begeleidingsdiensten kunnen inzetten om informatie te verzamelen over de effectiviteit van hun begeleiding. Een tweede onderzoeksrapport – dat in april 2022 zal afgerond worden – zal de ontwikkeling en inhoud van dit instrumentarium beschrijven.

Elke Struyf en Karine Verschuere, promotoren
Januari 2022

Inhoud

Voorwoord	1
Beleidssamenvatting	4
INLEIDING.....	7
METHODE.....	9
I. Systematisch literatuuronderzoek.....	9
Zoektocht	9
Selectie	9
Analyse	10
II. Delphi-studie.....	11
Selectie respondenten	12
Dataverzameling	12
RESULTATEN.....	14
I. Systematisch literatuuronderzoek.....	15
II. Delphi-studie.....	26
Definitie ‘Begeleiding door PBD’s’	26
Conceptueel model voor het in kaart brengen van effecten van DBI’s	29
CONCLUSIE	32
REFERENTIES	33

Beleidssamenvatting

Dit onderzoeksrapport focust op het ontwikkelen van een wetenschappelijke onderbouwd conceptueel model voor het in kaart brengen van de effectiviteit van begeleidingsinterventies van de pedagogische begeleidingsdiensten.

Met oog op het ontwikkelen van een wetenschappelijk onderbouwd conceptueel model voerden we enerzijds een systematisch literatuuronderzoek en anderzijds een Delphi-studie uit.

Het doel van het systematisch literatuuronderzoek was om op zoek te gaan naar reeds ontwikkelde relevante kaders om de effectiviteit van begeleidingsinterventies in kaart te brengen. We zochten naar relevante studies in de afgelopen 20 jaar (periode 2001-2021), via het systematisch doorzoeken van twee databanken: ERIC (Education Resources Information Center) en WoS (Web Of Science). Dit resulteerde in een finale database van 47 artikelen. Vervolgens screenden we de artikels op drie aspecten, namelijk: (1) kenmerken van effectieve begeleidingsinterventies, (2) evaluatieniveaus en (3) contextfactoren.

Wat de kenmerken van effectieve begeleidingsinterventies betreft maakten we gebruik van het model van Merchie en collega's (2016) om bekomen aspecten aan op te hangen. Aan de hand van een systematische narratieve review waarin 54 studies over professionaliseringsinitiatieven voor leraren geanalyseerd werden, ontwikkelden zij een generiek raamwerk van kenmerken van effectieve professionaliseringsinitiatieven. In hun raamwerk identificeren ze negen kenmerken die de effectiviteit van professionalisering bepalen: 1) focus op inhoud, 2) focus op (vak)didactiek, 3) coherent en gebaseerd op onderzoek, 4) eigenaarschap, 5) duur, 6) collectieve participatie, 7) georganiseerd in scholen of op onderwijskundige locaties, 8) actief leren en 9) kwaliteit van de trainer.

Wat de evaluatieniveaus betreft, maakten we gebruik van het kader van Kirkpatrick en Kirkpatrick (2016) en Guskey (2000) en onderscheiden we op basis daarvan vijf evaluatieniveaus, die respectievelijk verwijzen naar: 1) de reactie van deelnemers, 2) impact op het leren van deelnemers, 3) het gedrag van deelnemers, 4) de organisatie en 5) leerlinguitkomsten. Naast deze evaluatieniveaus nemen we, in navolging van een aanbeveling uit het rapport van de Commissie Monard (2019), ook het 'bereik' van de begeleidingsinterventies op.

Wat de contextfactoren betreft, gaan we niet zozeer deductief (op basis van een bestaand kader) maar inductief te werk en inventariseren we welke contextfactoren in de diverse artikels onderscheiden worden die relevant zijn bij het bepalen van of invloed hebben op de effectiviteit van begeleidingsinterventies.

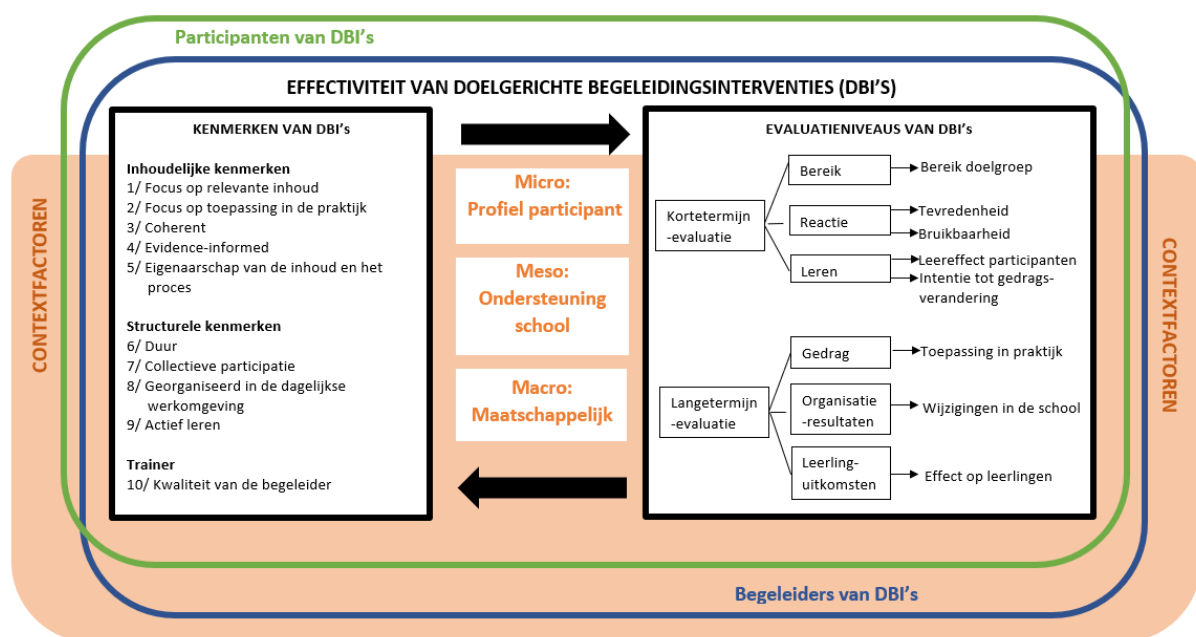
Parallel aan het systematisch literatuuronderzoek, voerden we een Delphi-studie uit. Het doel van de Delphi-studie was om de kenmerken van effectieve begeleidingsinterventies, evaluatieniveaus en contextfactoren van het conceptueel model te toetsen aan de Vlaamse context en meer specifiek de werking van de diverse pedagogische begeleidingsdiensten. Eveneens werd dit proces ook doorlopen om te komen tot een definitie van begeleiding. Aan de Delphi-studie namen 10 doordacht gekozen respondenten deel die ofwel werken als stafmedewerker of als pedagogisch begeleider bij de pedagogische begeleidingsdienst.

Het onderzoek resulteerde in een definitie van begeleiding van toepassing op de pedagogische begeleidingsdiensten en een conceptueel model om de effectiviteit van begeleiding in kaart te brengen.

Begeleiding vanuit een PBD kan omschreven worden als:

Vorm	Een activiteit, op vraag of als aanbod, die ontwikkeld, gegeven en/of gefaciliteerd wordt door één of meerdere begeleiders, die van korte of langere duur is en ingebed is in een schoolnabije relatie,
Doel	met als doel het versterken van individuele en team competenties, of het verder ontwikkelen van de school als organisatie, met het oog op het verhogen van onderwijskwaliteit in functie van het bevorderen van (aspecten van) de totale ontwikkeling van leerlingen,
Werkwijze	via diverse methodieken die zoveel als mogelijk op maat en in samenwerking met de participant uitgewerkt worden.

Het uiteindelijke conceptueel model – dat richtinggevend wil zijn om (gepercipieerde) effecten van doelgerichte begeleidingsinterventies (DBI's)¹ in kaart te brengen – omvat vier componenten: (1) kenmerken van DBI's, (2) evaluatieniveaus van DBI's, (3) context, en (4) begeleiders en participanten van DBI's (zie Figuur 2).



Figuur 2. Het conceptueel model of gemeenschappelijk kader om effectiviteit van begeleiding in kaart te brengen

Het model is - zoals vele modellen - een vereenvoudiging van een complexe realiteit, maar streeft tegelijk een zekere volledigheid na. Het dient opgevat te worden als een dynamisch geheel dat altijd in een context plaatsvindt. Bij het bepalen van de effectiviteit ervan, dienen relevante kenmerken en evaluatieniveaus van specifieke DBI's in acht genomen te worden. Kenmerken van DBI's vormen bouwstenen die de effectiviteit van DBI's ten goede kunnen komen. Maar deze bouwstenen zijn mogelijk niet op alle interventies van toepassing.

¹ Met 'doelgericht' bedoelen we interventies die worden ingericht met een bepaalde intentie. Dit doel kan in overleg met het beleidsteam van de school of de deelnemers bepaald worden.

We kunnen concluderen dat de basiskaders zoals het generieke raamwerk van Merchie en collega's (2016) om de impact van professionaliseringsinterventies in kaart te brengen, evenals de evaluatieniveaus van Kirkpatrick en Kirkpatrick (2016) voor interventies, aangevuld met inzichten van Guskey (2000), overeind blijven na de systematische literatuurstudie. Er werden geen nieuwe fundamentele basiskaders gevonden die we dienen toe te voegen. Wel werden op basis van de inzichten uit de systematische literatuurstudie verschillende concrete (kleine) aanpassingen gedaan (zoals in de omschrijving). Deze werden voorgelegd aan de participanten van de Delphi-studie en mee opgenomen in het uiteindelijke conceptuele model (zie infra).

Referenties

Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. California: Corwin press.

Kirkpatrick, J. D., & Kirkpatrick, W. K. (2016). *Kirkpatrick's four levels of training evaluation*. Association for Talent Development.

Merchie, E., Tuytens, M., Devos, G., & Vanderlinde, R. (2018). Evaluating teachers' professional development initiatives: towards an extended evaluative framework. *Research papers in education*, 33(2), 143-168. DOI: 10.1080/02671522.2016.1271003.

INLEIDING

In Vlaanderen ondersteunen pedagogische begeleidingsdiensten (PBD's) onderwijsinstellingen en Centra voor Leerlingenbegeleiding. Van hen wordt verwacht dat zij het beleid van scholen versterken en de professionalisering van het onderwijspersoneel bevorderen. De PBD's spelen op deze belangrijke taak in door zowel aanbod- als vraaggestuurde begeleiding aan te bieden (Vlaamse Overheid, n.d.), waardoor de concrete begeleiding die geboden wordt aan scholen heel divers is.

Op basis van hun recente doorlichting beveelt de Commissie Monard (2019) aan dat de PBD's nog sterker moeten inzetten op ondersteuning met een effect op de werkvloer en dus in direct contact moeten komen met onderwijsprofessionals. Hiertoe moeten zij een intern kwaliteitszorgbeleid uitbouwen waarbij het reële bereik en de effectiviteit van de begeleiding worden opgevolgd. De commissie stelt vast dat alle PBD's werken aan instrumenten om de effecten van hun begeleiding na te gaan. Volgens de commissie is het nauwkeuriger beschrijven van de doelstellingen en acties van een begeleidingsinterventie, aansluitend bij de noden van de school, daarbij cruciaal. Daar hebben PBD's de afgelopen jaren reeds op ingezet, al kan het rechtstreeks bevragen van noden van het schoolteam nog systematischer gebeuren. Waar PBD's ook al op inzetten, is het in kaart brengen van de tevredenheid van de deelnemers, al wordt deze informatie nog te weinig benut voor het bepalen van het globale aanbod en de bijsturing van de werking van de PBD's. De commissie verwacht ook dat PBD's inspanningen doen om effecten op de diverse niveaus van de effectiviteitsketen zichtbaar en meetbaar te maken. Voor het nagaan van de effectiviteit moeten de diensten en begeleiders verder geprofessionaliseerd worden, onder meer inzake datageletterdheid, het uitkiezen van de relevante data en hun interpretatie. De Commissie Monard (2019) formuleerde dan ook als een van haar prioritaire aanbevelingen, dat de overheid de ontwikkeling van definities en instrumenten zou faciliteren, die door alle PBD's gebruikt zouden kunnen worden om het bereik en de effectiviteit van hun begeleiding vast te stellen. En daar wil dit onderzoeksproject op inspelen.

De vraag rijst dan op welke manier de effectiviteit van begeleidingsinterventies van PBD's, sterk verschillend van aard, in kaart kan gebracht worden. Dit onderzoek wil hierop een antwoord bieden door in te zetten op de ontwikkeling van een generiek conceptueel model, afgestemd op de werking van de PBD's, en hieraan gerelateerd een breed inzetbaar en wetenschappelijk onderbouwd instrumentarium. Aansluitend bij dit dubbele doel, formuleerden we volgende concrete onderzoeksvragen (OV) die aan de basis liggen van dit onderzoeksproject:

Doel 1: Ontwikkelen van een **wetenschappelijk onderbouwd conceptueel model** voor het in kaart brengen van de **effectiviteit van begeleidingsinterventies**.

OV 1.1: Welke internationaal relevante kaders zijn reeds ontwikkeld inzake het in kaart brengen van de effectiviteit van begeleidingsinterventies?

OV 1.2: Op welke manier kunnen we deze kaders (kenmerken, evaluatieniveaus, en contextfactoren) vertalen naar de Vlaamse context en meer specifiek de werking van de pedagogische begeleidingsdiensten?

Doel 2: Vertalen van het conceptueel model naar een breed inzetbaar en wetenschappelijk onderbouwd **instrumentarium** dat de **effectiviteit van begeleiding in kaart brengt**.

OV 2.1: Welke evaluatie-instrumenten zijn reeds ontwikkeld en bruikbaar binnen de Vlaamse context?

OV 2.2: Hoe kunnen we het conceptueel model vertalen naar een breed inzetbaar en wetenschappelijk onderbouwd instrumentarium dat de effectiviteit van uiteenlopende begeleidingsinterventies kan evalueren?

OV 2.3: Welke richtlijnen voor afname, analyse en interpretatie dienen in acht genomen te worden?

Dit onderzoeksrapport focust op het eerste doel, met name het ontwikkelen van een wetenschappelijke onderbouwd conceptueel model voor het in kaart brengen van de effectiviteit van begeleidingsinterventies van de PBD's.

METHODE

Met oog op het ontwikkelen van een wetenschappelijk onderbouwd conceptueel model voerden we enerzijds een systematisch literatuuronderzoek en anderzijds een Delphi-studie uit.

I. Systematisch literatuuronderzoek

Het doel van het systematisch literatuuronderzoek was om op zoek te gaan naar reeds ontwikkelde relevante kaders om de effectiviteit van doelgerichte begeleidingsinterventies (DBI's) in kaart te brengen.

Zoektocht

We zochten naar relevante studies in de afgelopen 20 jaar (periode 2001-2021), via het systematisch doorzoeken van twee databanken: ERIC (Education Resources Information Center) en WoS (Web Of Science), met inbegrip van de Social Sciences Citation Index (SSCI), de Science Citation Index Expanded (SCI-EXPANDED), en de Arts & Humanities Citation Index (A&HCI). We beperkten ons tot academische en peer reviewed tijdschriften zodat minimale wetenschappelijke standaarden worden bereikt.

Als zoektermen gebruikten we een combinatie van termen die verwijzen naar diverse doelen van professionaliseringsinitiatieven (*professional development OR school development OR organizational development*), de aard en vormgeving ervan (*initiative OR program OR activity OR training OR course*), de deelnemers (*school team OR teacher OR school leader*), en de effectiviteit (*effective OR effectivity OR effectiveness OR evaluation OR evaluate OR evaluating OR transfer*).

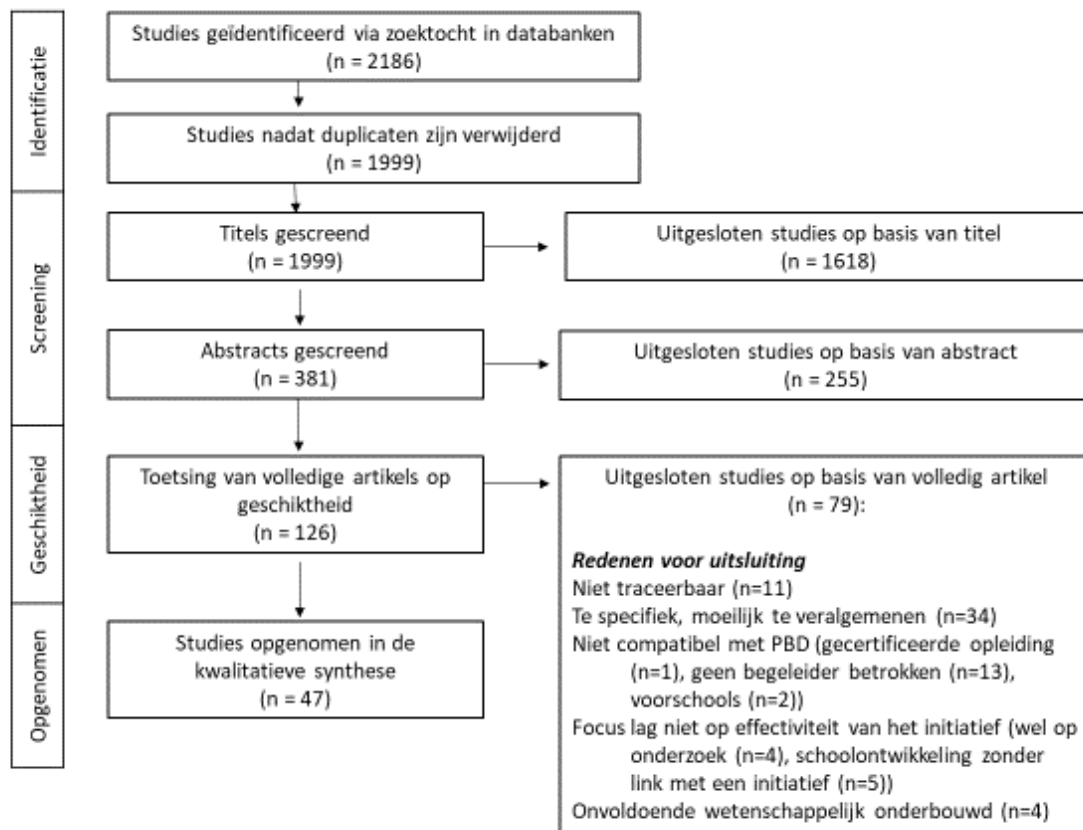
Met het oog op de twee doelen van de studie, het vinden van modellen én bruikbare instrumenten, voegden we ook termen hierover toe (*model OR framework, OR instrument OR tool OR best practice OR evidence-based OR research-based*). Ook wordt met betrekking tot de specifieke context waarin de PBD's fungeren enkele restricties opgenomen (*NOT: pre-service OR preservice OR higher education OR teacher training OR health*). In WoS maken we gebruik van de categorieën om de zoektocht toe te spitsen op 'education/educational research' en 'education/ special'.

Selectie

Artikelen werden behouden wanneer ze focusten op (aspecten van) effectiviteit van DBI's die compatibel zijn met de werking van de PBD's in Vlaanderen. De doelgroep, deelnemers (of 'participanten'), van een interventie zijn bijgevolg tewerkgesteld in het gewoon of buitengewoon basis- en secundair onderwijs, deeltijds kunstonderwijs, of centra voor volwassenenonderwijs. Het gaat om initiatieven waarbij een begeleider betrokken is en geen certificaten aan verbonden zijn.

Het doorlopen selectieproces wordt beschreven in Figuur 1 door middel van een PRISMA flow diagram (Moher et al., 2009). Dit resulteerde in een finale database van 47 artikelen. Een overzicht van deze artikelen (auteur (jaar), studieopzet, en inhoud) wordt weergegeven in Tabel 1 (zie Resultaten:

Systematisch literatuuronderzoek).



Figuur 1: Flow-diagram van het selectieproces van artikels die de effectiviteit van doelgerichte begeleidingsinitiatieven in kaart brengen (gebaseerd op Moher et al., 2009)

Analyse

Een thematische analyse werd uitgevoerd om de informatie uit de geselecteerde artikelen te ordenen.

Met oog op het ontwikkelen van een wetenschappelijk onderbouwd conceptueel model (doel 1), screenden we de artikels op drie aspecten, namelijk: (1) kenmerken van effectieve begeleidingsinterventies, (2) evaluatieniveaus en (3) contextfactoren.

Wat de kenmerken van DBI's betreft maken we gebruik van het model van Merchie en collega's (2016). Aan de hand van een systematische narratieve review waarin 54 studies over professionaliseringsinitiatieven voor leraren geanalyseerd werden, ontwikkelden zij een generiek raamwerk van kenmerken van effectieve professionaliseringsinitiatieven. In hun raamwerk identificeren ze negen kenmerken die de effectiviteit van professionalisering bepalen: 1) focus op inhoud, 2) focus op (vak)didactiek, 3) coherent en gebaseerd op onderzoek, 4) eigenaarschap, 5) duur, 6) collectieve participatie, 7) georganiseerd in scholen of op onderwijskundige locaties, 8) actief leren en 9) kwaliteit van de trainer.

Wat de evaluatieniveaus betreft, maken we gebruik van het kader van Kirkpatrick en Kirkpatrick (2016) en Guskey (2000) en onderscheiden op basis daarvan vijf evaluatieniveaus, die respectievelijk verwijzen naar: 1) de reactie van deelnemers, 2) impact op het leren van deelnemers, 3) op het gedrag van deelnemers, 4) op de organisatie en 5) op leerlinguitkomsten. Naast deze evaluatieniveaus nemen

we, in navolging van een aanbeveling uit het rapport van de Commissie Monard (2019), ook het ‘bereik’ van de DBI’s op.

Wat de contextfactoren betreft, gaan we niet zozeer deductief (op basis van een bestaand kader) maar inductief te werk en inventariseren we welke contextfactoren in de diverse artikels onderscheiden worden die relevant zijn bij het bepalen van of invloed hebben op de effectiviteit van begeleidingsinterventies.

Met oog op het tweede doel – het ontwikkelen van een breed inzetbaar instrumentarium voor het in kaart brengen van de effectiviteit van begeleidingsinterventies – screenen we alle artikels op mogelijks interessante instrumenten. Een overzicht van deze instrumenten wordt opgenomen in een volgend onderzoeksrapport.

II. Delphi-studie

Parallel aan het systematisch literatuuronderzoek, voerden we een Delphi-studie uit. De bedoeling van de Delphi-studie was om de kenmerken, evaluatieniveaus en contextfactoren van het conceptueel model te toetsen aan de Vlaamse context en meer specifiek de werking van de diverse pedagogische begeleidingsdiensten.

Een Delphi-studie is een cyclisch groepscommunicatieproces met stakeholders, gericht op het verkrijgen van een gedragen consensus over een complexe vraag (Dalkey & Helmer, 1963; Hsu & Sandford, 2007; Landeta, 2005). In dit onderzoek is het doel om een consensus te verkrijgen over het voorgestelde conceptueel model om de effectiviteit van begeleiding in kaart te brengen (doel 1). Daarvoor werd ook een definitie van begeleiding ontwikkeld.

Het groepscommunicatieproces binnen een Delphi-studie om tot een consensus te komen, wordt als volgt vormgegeven: (1) mogelijkheid geven tot individuele feedback, (2) zicht krijgen op het groepsoordeel, en (3) mogelijkheid geven om de eigen mening te herzien (Landeta, 2005; Landeta, Barrutia, & Lertxundi, 2011; Okoli & Pawlowski, 2004). De respondenten worden dus meerdere keren individueel bevroegd in een cyclisch proces, worden geïnformeerd over het geheel van feedback en krijgen de mogelijkheid om hun initiële antwoorden te herzien. Tijdens dit groepscommunicatieproces wordt de anonimiteit van de respondenten ten allen tijde bewaakt. Hierdoor kan de status en persoon van de deelnemer geen andere deelnemers beïnvloeden en de mening van enkelen niet disproportioneel doorwegen. Respondenten krijgen bijgevolg anoniem elkaars antwoorden te zien, maar komen doorheen het proces niet met elkaar in contact. De anonimiteit van de antwoorden blijft ook na de studie gegarandeerd.

Selectie respondenten

Bij een Delphi-studie is het belangrijk om deelnemers, die relevante kennis over het probleem hebben, op een doordachte manier te selecteren (Okoli & Pawlowski, 2004; Rowe & Wright, 2011). Aan alle PBD's werd gevraagd om een lijst aan te leveren van mogelijke respondenten vanuit hun koepel waarbij de functie van deze persoon ook vermeld werd. Op basis van deze lijsten selecteerden de onderzoekers 10 respondenten². Er werd gekozen om gericht respondenten te betrekken (*purposeful sampling*) die ofwel als stafmedewerker (N=5) of als pedagogisch begeleider (N=5) tewerkgesteld zijn bij een PBD. Daarnaast werd ervoor gezorgd dat alle onderwijstypes en -niveaus vertegenwoordigd zijn (basisonderwijs, secundair onderwijs, buitengewoon basisonderwijs, buitengewoon secundair onderwijs, volwassenenonderwijs, deeltijds kunstonderwijs; telkens minstens: N=1). Eveneens werd rekening gehouden met een spreiding over alle koepels (Katholiek Onderwijs Vlaanderen: N=4; GO!: N=2; OVSG: N=2; POV: N=1; OKO: N=1). De respondenten keken vanuit hun eigen achtergrond en ervaringen naar de definitie van begeleiding en het conceptueel model, waardoor input vanuit verschillende invalshoeken gegarandeerd is.

Tijdens het afnemen van de Delphi-rondes is één deelnemer van job veranderd. Hierdoor hebben we in Delphi-ronde 2 en 3 antwoorden van negen deelnemers in totaal.

Dataverzameling

Een Delphi-studie kan heel wat vormen aannemen (Hasson & Keeney, 2011). Binnen dit onderzoek werd gekozen voor een Delphi-studie die volledig plaatsvindt via online tools, ook omwille van de toen geldende Covid-19 maatregelen. De respondent kan hierdoor deelnemen aan de studie op een plaats en tijdstip dat voor hem/haar het beste uitkomt binnen een bepaalde periode.

Om tot een consensus te komen organiseerden we drie rondes die plaatsvonden van juni tot en met oktober 2021. De definitie van begeleiding en het conceptuele model, dat op basis van het systematisch literatuuronderzoek opgesteld werd, vormden het startpunt (zie bijlage 2 in de bijlagebundel). De focus van de Delphi-studie is het verder op punt stellen van deze definitie en het conceptuele model.

In de *eerste ronde*³ (juni 2021) legden de onderzoekers het voorlopige conceptueel model voor, inclusief de conceptuele verheldering van het begrip 'begeleiding', aan de hand van een schematische voorstelling en bijhorende uitleg. De deelnemers kregen de mogelijkheid om hier feedback op te geven en aanpassingen beargumenteerd voor te stellen. Op uitdrukkelijk vraag van de stuurgroep werd de

² In de projectaanvraag werd vooropgesteld om ook schoolteamleden uit te nodigen. Omwille van twee redenen hebben we hiervan afgezien:

(1) Op het moment van de dataverzameling (einde schooljaar 2020-2021) bleken weinig schoolteamleden geneigd om aan het onderzoek deel te nemen, mogelijk ook als gevolg van de moeilijke omstandigheden waarin scholen dienden te werken omwille van de Covid-19 pandemie.

(2) Uit gesprekken met drie schoolteamleden die wel bereid waren om deel te nemen, merkten we op dat het uitwerken van een definitie rond begeleiding en een conceptueel model om het effect van begeleidingsinterventies in kaart te brengen te ver af staat van hun dagelijkse werking, waardoor de antwoorden niets toevoegden aan deze van de stafmedewerkers van de pedagogische begeleidingsdiensten en pedagogisch begeleiders.

³ In de projectaanvraag werd vooropgesteld dat in de Delphi-studie feedback gegeven zou worden op de definitie van begeleiding en het conceptuele model, waarna deze feedback van meest naar minst belangrijk geordend zou worden. Bij het verwerken van de feedback uit de eerste Delphi-ronde bleek dat alle gegeven feedback relevant was om mee te nemen. Bijgevolg werd alle feedback verwerkt en werd de aanpak voor de Delphi-ronde 2 en 3 gewijzigd naar het bereiken van een consensus over gewijzigde tekstonderdelen.

mogelijkheid voorzien dat deelnemers via online face to face interviews hun feedback konden toelichten.

In de *tweede* ronde (september 2021) legden de onderzoekers een nieuwe tekst voor met daarin duidelijk de voorgestelde aanpassingen aangegeven (zie bijlage 4). In een volgende stap werd aan de respondenten gevraagd om per tekstonderdeel aan te geven of zij akkoord, deels akkoord, of niet akkoord gaan met de wijzigingen en te beargumenteren waarom, evenals concrete suggesties voor verbetering aan te leveren. De onderzoekers bundelden alle voorgestelde aanpassingen met bijhorende argumentatie per tekstonderdeel in een overzichtsdokument en gaven aan welke feedback meegenomen werd en welke niet, evenals waarom.

In de *derde ronde* (oktober 2021) kregen de respondenten deze gebundelde feedback te zien en kregen ze opnieuw de mogelijkheid om per tekstonderdeel aan te geven of zij hiermee akkoord, deels akkoord, of niet akkoord gaan (zie bijlage 6). De onderzoekers gingen met de bekomen feedback opnieuw aan de slag en werkten een definitieve definitie van begeleiding en conceptueel model uit. Deze finale versie werd opnieuw aan de respondenten bezorgd, ter informatie (zie bijlage 8).

Voor elk van deze rondes werd een uitnodigingsmail verstuurd (zie Bijlagenbundel: bijlage 1, bijlage 3 en bijlage 5). Eveneens werd ook een mail met het eindresultaat naar de respondenten verstuurd (zie bijlage 7).

RESULTATEN

In dit deel bespreken we de resultaten van het systematisch literatuuronderzoek en daarna het resultaat van de Delphi-studie. De tussentijdse resultaten van de Delphi-studie hebben we gebundeld in de bijlagebundel. Op die manier wordt duidelijk welke concrete aanpassingen telkens werden gesuggereerd en waarom. In dit onderzoeksrapport beperken we ons tot de voorstelling van het uiteindelijke resultaat van de Delphi studie, met name de consensus die bereikt is na het doorlopen van de drie rondes, waar ook inzichten uit het systematisch literatuuronderzoek werden opgenomen.

We bespreken eerst de definitie van begeleiding en presenteren daarna het conceptueel model dat we zullen gebruiken bij het ontwikkelen van het instrumentarium. We benadrukken dat deze teksten het resultaat zijn van een systematisch literatuuronderzoek, gevolgd door een Delphi-studie waarin de diverse PBD's betrokken werden. Het gaat dus om een consensustekst van individuen, en niet om een tekst dat het standpunt van de onderwijskoepels vertegenwoordigt.

I. Systematisch literatuuronderzoek

1.1 Overzicht van de weerhouden artikelen

Tabel 1 geeft een overzicht weer van alle (N=47) weerhouden artikelen. Voor elk artikel worden de auteur(s), titel, en het doel/studieopzet omschreven. Wat dit laatste betreft maken we een onderscheid tussen een beschouwend artikel (een pleidooi voor een bepaalde benadering van de praktijk op basis van inzichten uit de literatuur of eigen onderzoek), een literatuurstudie (samenbrengen van diverse studies rond een bepaald onderwerp), een systematische review (een systematische zoektocht in de literatuur en overzicht van alle relevante studies rond een bepaald onderwerp), een metareview (een systematische zoektocht in de literatuur en overzicht van overzichtsartikels rond een bepaald onderwerp), een meta-analyse (Het statistisch combineren van resultaten van alle relevante studies rond een bepaald onderwerp), een empirisch onderzoek met een kwalitatieve onderzoeksopzet (bv. interviews of focusgroepgesprekken), een kwantitatieve onderzoeksopzet (bv. vragenlijstonderzoek), een mixed-method onderzoeksopzet (hierin worden kwantitatieve en kwalitatieve technieken gehanteerd), of een experimentele opzet, modelontwikkeling of de ontwikkeling van een instrumentarium (bv. een vragenlijst).

Eveneens geeft de tabel weer over welke deelaspecten het artikel rapporteert (respectievelijk effectieve kenmerken, evaluatieniveaus en contextfactoren) en of het artikel een instrument bevat. Een meer gedetailleerd overzicht over de effectieve kenmerken, evaluatieniveaus en contextfactoren wordt gegeven in respectievelijk de tabellen 2, 3 en 4 (zie volgende paragrafen).

Tabel 1: Overzicht van alle artikelen, in alfabetische volgorde (N=47)

	AUTEUR(S) (JAAR)	TITEL	DOEL / STUDIEOPZET	MODEL			INSTRUMENT
				EFFECTIEVE KENMERKEN	EVALUATIE- NIVEAUS	CONTEXT- FACTOREN	
1	Alemdag, Cevikbas, & Baran (2020)	The Design, Implementation and Evaluation of a Professional Development Programme to Support Teachers' Technology Integration in a Public Education Centre	Kwalitatief (leraren: N=6)	X	X		
2	Alton-Lee (2011)	(Using) Evidence for Educational Improvement	Beschouwend	X	X		
3	Bautista & Wong (2019)	Music Teachers' Perceptions of the Features of Most and Least Helpful Professional Development	Mixed-method (leraren: kwalitatief, N=12; kwantitatief, N=98)	X			X
4	Borg (2018)	Evaluating the Impact of Professional Development	Beschouwend		X	X	X
5	Boudah, Blair, & Mitchell (2003)	Implementing and Sustaining Strategies Instruction: Authentic and Effective Professional Development or Business as Usual?"	Experiment (leraren: N=57)	X	X		
6	Boylan, Coldwell, Maxwell, & Jordan, (2018)	Rethinking Models of Professional Learning as Tools: A Conceptual Analysis to Inform Research and Practice	Beschouwend		X		
7	Capps, Crawford, & Constat (2012)	A Review of Empirical Literature on Inquiry Professional Development:	Systematische review	X	X		

		Alignment with Best Practices and a Critique of the Findings					
8	Celestin & Yunfei (2018)	The Impact of Learner Characteristics on Training Transfer Expectation: A Survey of Thai Teachers' Perception of Cloud Computing Tools	Kwantitatief (leraren: N=213)		X	X	X
9	Dunst & Raab (2010)	Improving the Design and Implementation of In-Service Professional Development in Early Childhood Intervention	Kwantitatief (schoolteamleden: N=255)	X	X		X
10	Dunst (2015)	Practitioners' Self-Evaluations of Contrasting Types of Professional Development	Beschouwend	X			
11	Earley & Porritt (2014)	Evaluating the Impact of Professional Development: The Need for a Student-Focused Approach	Beschouwend	X	X		
12	Furman Shaharabani & Tal (2017)	Teachers' Practice a Decade after an Extensive Professional Development Program in Science Education	Kwalitatief (leraren: N=10)		X		
13	Gage, Grasley-Boy, & MacSuga-Gage (2018)	Professional Development to Increase Teacher Behavior-Specific Praise: A Single-Case Design Replication	Kwalitatief (leraren: N=4)	X	X		
14	Gaumer Erickson, Noonan, Brussow, & Carter (2017)	Measuring the Quality of Professional Development Training	Instrument-ontwikkeling	X			X
15	Guskey (2009)	Closing the Knowledge Gap on Effective Professional Development	Beschouwend			X	
16	Guskey (2014)	Planning Professional Learning	Beschouwend		X		
17	Hamre, Partee, & Mulcahy (2017)	Enhancing the Impact of Professional Development in the Context of Preschool Expansion	Beschouwend	X			
18	Hanley, Maringe, & Ratcliffe (2008)	Evaluation of professional development: Deploying a process-focused model	Kwalitatief (verstrekkers: N=21; leraren: N=11)	X			
19	Hiew & Murray (2021)	Enhancing Huber's evaluation framework for teacher professional development programme	Model-ontwikkeling	X	X		
20	Hunzicker (2011)	Effective Professional Development for Teachers: A Checklist	Beschouwend	X			X
21	Ingvarson, Meiers, & Beavies (2005)	Factors Affecting the Impact of Professional Development Programs on Teachers' Knowledge, Practice, Student Outcomes & Efficacy	Kwantitatief (leraren: N=3250)	X	X	X	X
22	Johnson, Sondergeld, & Walton (2017)	A Statewide Implementation of the Critical Features of Professional Development: Impact on Teacher Outcomes	Kwantitatief (leraren: N=194)	X	X		X
23	Kartal, Dogan, Irez, Cakmakci & Yalaki (2019)	A Five-Level Design for Evaluating Professional Development Programs: Teaching and Learning about Nature of Science	Mixed-method (leraren: N=18; leerlingen: N=613)	X	X		X
24	King (2014)	Evaluating the Impact of Teacher Professional Development: An Evidence-Based Framework	Model-ontwikkeling	X	X	X	
25	King (2016)	Teacher Professional Development to Support Teacher Professional Learning: Systemic Factors from Irish Case Studies	Kwalitatief (leraren: N=20)	X	X	X	

26	Klieger & Yakobovitch (2012)	Contribution of Professional Development to Standards Implementation	Mixed-method (leraren: N=33)			X	X
27	Kuijpers, Houtveen, & Wubbels (2010)	An Integrated Professional Development Model for Effective Teaching	Model-ontwikkeling	X	X		
28	Lander, Lewis, Nahavandi, Amsbury, & Barnett (2020)	Teacher perspectives of online continuing professional development in physical education	Kwalitatief (leraren: N=22)	X	X		
29	Little & Housand (2011)	Avenues to Professional Learning Online: Technology Tips and Tools for Professional Development in Gifted Education	Beschouwend	X		X	
30	Lydon & King (2009)	Can a Single, Short Continuing Professional Development Workshop Cause Change in the Classroom?	Kwantitatief (leraren: N=274)	X	X	X	X
31	Main & Pendergast (2015)	Core Features of Effective Continuing Professional Development for the Middle Years: A Tool for Reflection	Kwantitatief (leraren: N=49)	X	X		X
32	Main & Pendergast (2017)	Evaluating the Effectiveness of a Large-Scale Professional Development Programme	Kwantitatief (schoolteamleden: N=465)	X	X		X
33	Masters, de Kramer, O'Dwyer, Dash, & Russel (2010)	The Effects of Online Professional Development on Fourth Grade English Language Arts Teachers' Knowledge and Instructional Practices	Kwantitatief (leraren: N=255)				X
34	McChesney & Aldridge (2018)	What gets in the way? A new conceptual model for the trajectory from teacher professional development to impact	Kwantitatief (leraren: N=393)		X		X
35	McChesney & Aldridge (2019)	A New Tool for Practitioner-Led Evaluation of Teacher Professional Development	Kwalitatief (leraren: N=131)		X	X	X
36	Merchie, Tuytens, Devos, & Vanderlinde (2018)	Evaluating Teachers' Professional Development Initiatives: Towards an Extended Evaluative Framework	Systematische review	X	X	X	
37	Nicolaidou & Petridou (2011)	Evaluation of CPD programmes: challenges and implications for leader and leadership development	Kwantitatief (schoolteamleden: N=257)		X		X
38	Nordengren (2020)	Development and validation of a survey on outcomes of professional learning	Kwantitatief (leraren: N=1351)		X		X
39	O'Sullivan & Deglau (2006)	Chapter 7: Principles of Professional Development	Beschouwend	X			
40	Parsons, Ankrum, & Morewood (2016)	Professional Development to Promote Teacher Adaptability	Beschouwend	X	X	X	
41	Prenger, Poortman, & Handelzalts (2021)	Professional learning networks: From teacher learning to school improvement?	Kwalitatief (schoolteamleden én verstrekkers: N=31)	X	X	X	
42	Quinn, Chaerteris, Adlington, Rizk, Fletcher, & Reyes et al. (2019)	Developing, Situating and Evaluating Effective Online Professional Learning and Development: A Review of Some Theoretical and Policy Frameworks	Literatuurstudie	X	X		
43	Scher & O'Reilly (2009)	Professional Development for K-12 Math and Science Teachers: What Do We Really Know?	Meta-analyse	X	X		

44	Smith (2014)	An Innovative Model of Professional Development to Enhance the Teaching and Learning of Primary Science in Irish Schools	Mixed-method (leraren: kwalitatief, N=15; kwantitatief, N=24)	X	X
45	Snyder, Hemmeter, McLean, Sandall, McLaughlin, & Algina (2018)	Effects of Professional Development on Preschool Teachers' Use of Embedded Instruction Practices	Experiment (leraren: N=36; leerlingen: N=106)	X	X
46	Sonmez & Haury (2011)	The Bridge between Motivation and Implementation; An inside Look to Professional Development	Kwalitatief (leraren: N=73)	X	X
47	Zhang, Parker, Koehler, & Eberhardt (2015)	Understanding Inservice Science Teachers' Needs for Professional Development	Kwantitatief (leraren: N=118)	X	

Uit Tabel 1 kunnen we opmaken dat er in de artikels een breed gamma aan diverse onderzoeksozpetten gehanteerd wordt. Daarnaast blijkt dat er voornamelijk aandacht geschonken wordt aan de kenmerken en evaluatieniveaus van professionaliseringsinitiatieven, en minder aan contextfactoren. Tot slot bevat iets meer dan een derde van de artikels (n=18) (verwijzingen naar instrumenten die als doel hebben om minstens één initiatief te evalueren.

1.2 Overzicht van effectieve kenmerken van DBI's

Tabel 2 geeft een overzicht van de artikelen waarin kenmerken van DBI's vermeld worden, 35 in totaal. Voor de organisatie van de bekomen informatie vertrokken we vanuit de effectieve kenmerken van professionaliseringsinitiatieven zoals omschreven door Merchie en collega's (2016) (zie ook hoger):

- (1) focus op inhoud: de inhoud moet toepasbaar zijn in of gerelateerd zijn aan de lespraktijk en geïntegreerd kunnen worden in leergebieden en vakken;
- (2) focus op (vak)didactiek: inzicht bieden in hoe deelnemers inhouden dienen te onderwijzen;
- (3) coherent en gebaseerd op onderzoek: wat aangereikt wordt, dient aan te sluiten bij de doelen van deelnemers en het ruimere school- en onderwijsbeleid en gebaseerd op wetenschappelijke onderzoeksbevindingen;
- (4) eigenaarschap: de inhoud en het proces zijn betekenisvoller voor deelnemers wanneer deze beantwoorden aan de zelf aangegeven noden en interesses;
- (5) duur: om veranderingen teweeg te brengen zijn uitgebreide en intensieve programma's nodig;
- (6) collectieve participatie: dit verwijst naar het gezamenlijk deelnemen van leraren (i.c. schoolteams), met aandacht voor onderlinge interactie, samenwerking, overleg en feedback;
- (7) georganiseerd in scholen of onderwijskundige locaties: de interventie is ingebed in of gaat door in de dagelijkse werkomgeving;
- (8) actief leren: deelnemers zijn co-creator van kennis in plaats van louter consument;
- (9) kwaliteit van de trainer: deze bezit gepaste inhoudelijke kennis en vaardigheden.

De focus van voorliggend onderzoek ligt echter niet uitsluitend op professionaliseringsinitiatieven voor (individuele) leraren, maar ook op schoolontwikkeling, via het versterken van het schoolbeleid en het begeleiden van schoolteams. Dit leidde tot enkele wijzigingen aan het aantal en de definities van de effectieve kenmerken zoals omschreven door Merchie en collega's (2016).

In de weerhouden artikels bleek dat het kenmerk 'focus op (vak)didactiek' breder geïnterpreteerd wordt als 'er dient een focus te zijn op toepassing van de relevante inhoud op de praktijk'. Bijgevolg wijzigen we ook de naam van dit kenmerk naar 'focus op toepassing in de praktijk'. We vonden eveneens dat in de geselecteerde artikels er vaak verwezen werd naar 'aandacht voor reflectie en feedback op eigen handelen'. Dit maakt inherent deel uit van een begeleidingsinterventie, waardoor we ook dit element toevoegden aan de omschrijving van 'focus op toepassing in de praktijk'. Daarnaast vonden we dat de termen 'coherent' en 'evidence-informed' ook afzonderlijk vermeld werden, waardoor we ervoor opteerden om deze uit elkaar te halen. Bij de duurtijd van een interventie wordt in de definitie ook de term 'opvolgmomenten' expliciet opgenomen omdat dit meermaals vermeld werd als een element dat de effectiviteit ten goede komt.

Deze voorstellen tot wijzigingen in de (formulering en omschrijving van de) kenmerken van DBI's werden ingebracht in de Delphi-studie (zie later).

Tabel 2. Overzicht van vermelde kenmerken van DBI's

Auteur(s) (jaar)		Focus op (relevante) inhoud	Focus op toepassing in de praktijk	Coherent	Evidence-informed	Eigenaarschap	Duur	Collectieve participatie	Georganiseerd in scholen of onderwijskundige locaties	Actief leren	Kwaliteit trainer
1	Alemdag et al. (2020)	X								X	
2	Alton-Lee (2011)	X			X		X	X		X	X
3	Bautista & Wong (2019)	X	X				X	X		X	
4	Boudah et al. (2003)		X		X				X	X	
5	Capps et al. (2012)	X	X	X	X		X		X	X	
6	Dunst & Raab (2010)						X		X		
27	Dunst (2015)		X	X			X		X	X	X
8	Earley & Porritt (2014)		X			X		X			
9	Gage et al. (2018)		X								
10	Gaumer Erickson et al. (2017)		X	X	X		X	X	X	X	
11	Hamre et al. (2017)			X	X		X				X
12	Hanley et al. (2008)			X							
13	Hiew & Murray (2021)		X	X							
14	Hunzicker (2011)	X		X			X		X	X	
15	Ingvarson et al. (2005)	X	X	X						X	
16	Johnson et al. (2017)	X		X			X	X		X	
17	Kartal et al. (2019)						X				
18	King (2014)		X				X				
19	King (2016)		X				X				
20	Kuijpers et al. (2010)	X	X								
21	Lander et al. (2020)	X	X		X						
22	Little & Housand (2011)		X	X				X	X	X	
23	Lydon & King (2009)		X				X	X		X	X
24	Main & Pendergast (2015)	X		X			X	X		X	X
25	Main & Pendergast (2017)	X		X			X	X		X	
26	Merchie et al. (2018)	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
27	O'Sullivan & Deglau (2006)	X		X		X			X	X	
28	Parsons et al. (2016)	X	X	X		X	X			X	
29	Prenger et al. (2021)		X	X				X			
30	Quinn et al. (2019)	X	X	X	X		X			X	
31	Scher & O'Reilly (2009)						X				
32	Smith (2014)			X				X			
33	Snyder et al. (2018)								X		
34	Sonmez & Hauray (2011)			X							
35	Zhang et al. (2015)			X	X	X	X	X		X	

Uit Tabel 2 kunnen we afleiden dat artikelen vaak verwijzen naar een combinatie van diverse kenmerken van effectieve professionaliseringsactiviteiten. Het meest vermeld worden: de focus op toepassing in de praktijk, coherentie, het belang van de duur van de interventie en de focus op actief leren. Het minst komen aan bod: het evidence informed karakter, eigenaarschap, de locatie en de kwaliteit van de trainer.

1.3 Overzicht van evaluatieniveaus van DBI's

Een overzicht van de artikels (N=35) waarin evaluatieniveaus vermeld worden, wordt in Tabel 3 weergegeven. Om de bekomen informatie te organiseren, maken we gebruik van het kader van Kirkpatrick en Kirkpatrick (2016) enerzijds en Guskey (2000) anderzijds (zie ook hoger). Kirkpatrick en Kirkpatrick (2016) onderscheiden vier op elkaar volgende evaluatieniveaus op basis waarvan de effectiviteit van DBI's kan bepaald worden:

- (1) de reactie van deelnemers (*reaction*), wat onder meer verwijst naar hun 'tevredenheid' over de begeleidingsinterventie (bv. duur, kwaliteit van de trainer, locatie, ...) en de 'gepercipieerde bruikbaarheid' ervan;
- (2) het leren van deelnemers (*learning*), wat verwijst naar kennis, vaardigheden, en attitudes die ze verwerven tijdens de interventie. Op dit niveau wordt het (gepercipieerde) leereffect van de interventie bij de deelnemers nagegaan.
- (3) het gedrag van deelnemers (*behavior*), wat verwijst naar wijzigingen in het gedrag van deelnemers als gevolg van de opgedane kennis, vaardigheden, en attitudes. Concreet gaat het om de mate waarin de inhoud van de interventie ook wordt toegepast in de klas/schoolpraktijk, en
- (4) de resultaten op organisatieniveau (*results*), wat verwijst naar wijzigingen in de (school)organisatie van de deelnemers als gevolg van de interventie.

Guskey (2000) onderscheidt in zijn model ook nog 'leerlinguitkomsten' (*student learning outcomes*),

- (5) de uitkomsten op niveau van de leerling, wat verwijst naar de effecten van de interventie op de leerlingen. Het gaat hierbij om alle mogelijke effecten die de ontwikkeling van een leerling ten goede komen, variërend van leerprestaties tot welbevinden, maar bijvoorbeeld ook zelfregulatie, creativiteit, of maken van vriendschappen.

Naast deze evaluatieniveaus nemen we, in navolging van een aanbeveling uit het rapport van de Commissie Monard (2019), ook het 'bereik' van de DBI's op.

Op basis van de doorgenomen artikels, voegen we nog een sub-evaluatieniveau toe. Aan 'Leren' wordt nog 'intentie tot gedragsverandering' toegevoegd, vermeld in negen artikels. 'Intentie tot gedragsverandering' behoort bij de evaluatieniveaus die op korte termijn gemeten kunnen worden en gaat na of er een intentie is om met de aangereikte inhoud aan de slag te gaan (zie onder meer Borg, 2018).

In het artikel van Borg (2018) vinden we tenslotte een duidelijke definitie over wat we onder 'bereik' dienen te verstaan:

Bereik verwijst naar het aantal personen dat gevolgen van een DBI ondervindt. Er kan een onderscheid worden gemaakt tussen degenen die rechtstreeks gevolgen van een DBI ondervinden (d.w.z. de primaire begunstigden) en degenen die er minder rechtstreeks de vruchten van kunnen plukken (bijvoorbeeld de leerlingen van leraren die aan een DBI deelnemen) (Vrij vertaald, p.198).

Tabel 3. Overzicht van vermelde evaluatieniveaus van DBI's

ARTIKEL	Bereik	Reactie		Leren		Gedrag	Organisatie- resultaten	Leerling- uitkomsten
		Bereik doelgroep	Tevreden- heid	Bruik- baarheid	Leereffect deel- nemers	Intentie tot gedrags- verandering	Toepassing in praktijk	Wijzigingen in de organisatie
1 Alemdag et al. (2018)					X	X		
2 Alton-Lee (2011)								X
3 Borg (2018)	X	X		X	X	X	X	X
4 Boudah et al. (2003)						X		X
5 Boylan et al. (2018)		X	X	X	X	X	X	X
6 Capps et al. (2012)				X	X	X		X
7 Celestin & Yunfei (2018)		X	X		X	X		
8 Dunst & Raab (2010)			X			X		
9 Earley & Porritt (2014)								X
10 Furman Shaharabani & Tal (2017)					X	X		
11 Gage et al. (2018)						X		
12 Guskey (2014)		X	X	X		X	X	X
13 Hiew & Murray (2021)				X			X	X
14 Ingvarson et al. (2005)				X		X		X
15 Johnson et al. (2017)		X			X			
16 Kartal et al. (2019)		X	X	X	X	X		X
17 King (2014)		X		X		X	X	X
18 King (2016)								X
19 Kuijpers et al. (2010)								X
20 Lander et al. (2020)					X	X		
21 Lydon & King (2009)		X	X	X		X	X	X
22 Main & Pendergast (2015)		X		X		X	X	X
23 Main & Pendergast (2017)		X		X		X	X	X
24 McChesney & Aldridge (2018)		X		X		X	X	
25 McChesney & Aldridge (2019)				X		X		X
26 Merchie et al. (2018)						X		X
27 Nicolaidou & Petridou (2011)		X		X		X	X	
28 Nordengren (2020)		X	X	X			X	X
29 Parsons et al. (2016)						X		
30 Prenger et al. (2021)				X		X		
31 Quinn et al. (2019)		X		X	X	X	X	X
32 Scher & O'Reilly (2009)				X		X		X
33 Smith (2014)						X		X
34 Snyder et al. (2018)						X		
35 Sonmez & Haury (2011)						X		

Uit Tabel 3 blijkt dat in diverse artikels telkens meerdere evaluatieniveaus besproken worden. Het meest aandacht gaat naar tevredenheid en leereffect bij de deelnemers, toepassing van het geleerde in de praktijk en het effect op de leerlingen.

1.4 Overzicht van relevante contextfactoren

Tabel 4 tot slot geeft een overzicht weer van artikelen waarin contextfactoren horend bij DBI's vermeld worden, 14 in totaal. Om de contextfactoren te ordenen maakten we gebruik van het onderscheid tussen factoren op micro-, meso-, en macroniveau, meer bepaald: kenmerken gerelateerd aan het profiel van de participant (micro), kenmerken gerelateerd aan de school of onderwijsinstelling (meso), en de maatschappelijk context die een invloed kan hebben (macro).

Bij het profiel van de participant (*microniveau*) wordt gesuggereerd dat correcte verwachtingen ten aanzien van de interventie (bv. over de aanpak en inhoud), een hoge motivatie (bv. reden voor deelname), en een hoog engagement (bv. openheid en bereidheid voor deelname) de resultaten positief beïnvloeden (Borg, 2018; Celestin & Yungfei, 2018; King, 2014; King, 2016; Sonmez & Haury, 2011). Daarnaast worden ook achtergrondkenmerken van participanten vermeld die van invloed kunnen zijn. Mannelijke leraren, leraren met een lager kwalificatieniveau, en de jonge en oude leraren hebben in verhouding een lagere participatiegraad aan DBI's. Bij leraren met meer ervaring worden meer wijzigingen in de klaspraktijk na het DBI opgemerkt (Klieger & Jakobovitch, 2012; Merchie et al., 2018).

Bij ondersteuning vanuit de onderwijsinstelling (*mesoniveau*) blijken relevante ingrediënten van ondersteuning sterk leiderschap te zijn (bv. uitzetten van een visie waarin het DBI een plaats krijgen), tijd en middelen (bv. aankoop van lesmateriaal) om de interventie in de praktijk te brengen, het heersende schoolklimaat (bv. positieve bekrachtiging van leraren), ondersteunende structuren en procedures (bv. overleg mogelijk maken), het personeelsbeleid (bv. wie wordt aangenomen), de gemiddelde prestaties van de leerlingenpopulatie en de sociaal-economische status van de school (bv. leraren in scholen met meer leerlingen uit hogere sociale klassen nemen vaker deel aan DBI's) (zie onder meer Ingvarson et al., 2005; Merchie et al., 2018).

De maatschappelijke context (*macroniveau*) bepaalt wat al dan niet wordt geaccepteerd als een geschikt DBI. Het gaat om de aard en de werking van onderwijssystemen, beleidsomgevingen en hervormingen, arbeidsomstandigheden van leraren en historische feiten (Merchie et al., 2018).

Een overzicht van contextfactoren werd ook voorgelegd in de Delphi-studie. Meer concreet gaat het over het profiel van de participant, de ondersteuning vanuit de onderwijsinstelling, en maatschappelijke factoren. Deze worden gezien als modererende variabelen met betrekking tot het effect van een interventie (Celestin & Yungfei, 2018; Ingvarson et al., 2005). Zij bepalen mee in welke mate een interventie leidt tot uitkomsten. Al deze contextfactoren kunnen we zien als onderdelen van het 'bad' waarin het DBI plaatsvindt. In het nieuwe Programmadecreet bij de begroting van 2022 worden ook bepalingen rond de kerntaken van de pedagogische begeleidingsdiensten opgenomen, waarbij expliciet verwezen wordt naar de begeleiding van de implementatie van beleidsprioriteiten (zie ook later).

Tabel 4. Overzicht van vermelde contextfactoren bij DBI's

ARTIKEL	Micro: Profiel van de participant				Meso: Ondersteuning vanuit de onderwijsinstelling						Macro: Maatschappelijk					
	Verwachtingen	Motivatie	Engagement	Achtergrond-kenmerken	(Sterk) leiderschap / change agent	Tijd	Middelen	Structuren en procedures	Schoonklimaat	Personeelsbeleid	Sociaal-economische status van de school	Gemiddelde prestaties van de leerlingenpopulatie	Aard en de werking van onderwijssystemen	beleidsomgevingen en hervormingen	Arbeidsomstandigheden van leraren	Historische feiten
1 Borg (2018)			X													
2 Celestin & Yunfei (2018)	X	X														
3 Guskey (2009)					X	X										
4 Ingvarson et al. (2005)					X	X	X		X							
5 King (2014)			X		X		X		X	X						
6 King (2016)			X		X	X	X		X	X						
7 Klieger & Yakobovitch (2012)				X												
8 Little & Housand (2011)					X	X	X		X	X						
9 Lydon & King (2009)					X	X										
10 McChesney & Aldridge (2019)						X				X						
11 Merchie et al. (2018)				X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
12 Parsons et al. (2016)						X			X							
13 Prenger et al. (2021)					X	X			X							
14 Sonmez & Haury (2011)		X														

Besluit

De basiskaders zoals het generieke raamwerk van Merchie en collega's (2016) om de impact van professionaliseringsinterventies in kaart te brengen, evenals de evaluatieniveaus van Kirkpatrick en Kirkpatrick (2016) voor interventies, aangevuld met inzichten van Guskey (2000), blijven na de systematische literatuurstudie overeind. Er werden geen nieuwe fundamentele basiskaders gevonden die we dienen toe te voegen. Wel werden op basis van de inzichten uit de systematische literatuurstudie verschillende concrete (kleine) aanpassingen gedaan (zoals in de omschrijving). Deze werden voorgelegd aan de participanten van de Delphi-studie en mee opgenomen in het uiteindelijke conceptuele model (zie infra).

II. Delphi-studie

In dit deel presenteren we het resultaat van de Delphi studie, die bestond uit diverse rondes en waar zowel stafmedewerkers als pedagogisch begeleiders van de Vlaamse pedagogische begeleidingsdiensten waren betrokken. De tussentijdse resultaten van de Delphi-studie worden opgenomen in de bijlagebundel. In dit deel geven we de omschrijving van begeleiding waarover consensus is bereikt en presenteren we het definitief conceptueel model dat als basis zal dienen voor het ontwikkelen van een instrumentarium om de effectiviteit van DBI's in kaart te brengen. In deze omschrijvingen werd eveneens rekening gehouden met de inzichten uit de systematische literatuurstudie. We herhalen dat de teksten geen standpunt van de onderwijskoepels betreffen.

In de voorliggende teksten:

- omvat de formulering 'school' zowel school, centrum als academie;
- omvat de formulering 'leerling' ook cursist;
- omvat de term schoolteam alle mogelijke leden van een schoolteam, variërend van leraren tot directieleden.

Definitie 'Begeleiding door PBD's'

	Begeleiding vanuit een PBD kan omschreven worden als:
Vorm	Een activiteit, op vraag of als aanbod, die ontwikkeld, gegeven en/of gefaciliteerd wordt door één of meerdere begeleiders, die van korte of langere duur is en ingebed is in een schoolnabije relatie,
Doel	met als doel het versterken van individuele en team competenties, of het verder ontwikkelen van de school als organisatie, met het oog op het verhogen van onderwijskwaliteit in functie van het bevorderen van (aspecten van) de totale ontwikkeling van leerlingen,
Werkwijze	via diverse methodieken die zoveel als mogelijk op maat en in samenwerking met de participant uitgewerkt worden.

In wat volgt gaan we dieper in op de diverse onderdelen van deze definitie.

Algemeen

Begeleiding vanuit een PBD vertrekt vanuit de visie van het eigen onderwijsnet en een respectvolle grondhouding met aandacht voor de autonomie van de participant en geloof in groeikracht.

Vorm

De begeleiding wordt in eerste instantie op vraag of als aanbod uitgewerkt. Vervolgens blijven begeleiders de coherentie ervan met de noden van de participanten bewaken. Naast deze interne constante afstemming is er ook een wisselwerking tussen wat als vraag of als aanbod uitgewerkt wordt. Het ontwikkelde aanbod houdt immers ook rekening met actuele vragen van de participanten. Daarnaast wordt de activiteit ontwikkeld, gegeven, en/of gefaciliteerd door een begeleider, met oog

voor eigenaarschap bij participanten. De participanten kunnen bestaan uit een volledig schoolteam, een (klein) deel van het schoolteam, of een enkele deelnemer vanuit een schoolteam. Schoolteamleden kunnen ook schooloverstijgend samengebracht worden. De begeleiding kan van korte of van langere duur zijn en is doorgaans ingebed in een schoolnabije relatie waarbij de PBD de ondersteuningsbehoeften, geschiedenis en context van de school kent.

Doel

Vertrekkend vanuit de reële beginsituatie heeft de begeleiding steeds als doel om individuele en teamcompetenties te versterken of de school verder te ontwikkelen⁴. Op individueel en teamniveau beoogt de PBD kennis, inzicht, vaardigheden, attitudes, en handelen van participanten te beïnvloeden. Op schoolniveau kan ingezet worden op het versterken van de fundamenten van schoolontwikkeling, zoals leiderschap, processen, en visie, missie en strategie en/of in te spelen op de vier pijlers: mensen (bv. samenwerkingscompetenties), cultuur (bv. reflectief vermogen), structuren (bv. overlegstructuren) en systemen (bv. professionaliseringsplanning) (Kommers & Dresen, 2010). Daarnaast kan het bijvoorbeeld ook gaan om ingrepen aan infrastructuur. Via deze drie niveaus (individu, team, school) tracht de PBD de onderwijskwaliteit, zoals omschreven in het referentiekader Onderwijskwaliteit⁵, te verhogen. Met als ultieme doel: het bevorderen van (aspecten) van de totale ontwikkeling van leerlingen. Totale ontwikkeling is een alomvattend begrip, waaronder een breed spectrum aan aspecten vallen variërend van leerprestaties tot welbevinden, maar ook zelfregulatie, creativiteit, maken van vriendschappen, enzovoort. Doelen van de begeleiding worden bepaald vanuit een reële beginsituatie. Om coherent te blijven inspelen op de vastgestelde noden dienen deze vooropgestelde doelen soms bijgesteld te worden doorheen de het begeleidingsproces.

Werkwijze

De werkwijze wordt gekozen in functie van het achterliggende doel en zoveel als mogelijk op maat van en in samenwerking met de school uitgewerkt. Het scala aan werkwijzen dat de PBD hanteert omvat methodieken zoals coaching, nascholingen, intervisiesessies, lerende netwerken of professionele leergemeenschappen. Ook op visie- en materiaalontwikkeling wordt sterk ingezet.

Afsluitende noot

Parallel aan de Delphi-studie ontwikkelde de Vlaamse regering (het ontwerp van) het Programmadecreet bij de begroting van 2022, waarin ook bepalingen rond de kerntaken en financiering van de pedagogische begeleidingsdiensten (zie afdeling 3) zijn opgenomen.

Met betrekking tot de kerntaken van de pedagogische begeleidingsdienst lezen we onder meer het volgende:

- Het woord 'ondersteunen' wordt vervangen door 'begeleiden'.
- De opdracht van de pedagogische begeleidingsdiensten is *'het begeleiden van de onderwijsinstellingen en CLB's in de realisatie van kwaliteitsvol onderwijs en leerlingenbegeleiding vanuit een duurzame relatie'*.

⁴ Werken op het niveau van de school impliceert ook het werken via individuen en teams.

⁵ Voor meer informatie over het referentiekader Onderwijskwaliteit zie:

https://www.onderwijsinspectie.be/sites/default/files/atoms/files/OK-magazine_0.pdf

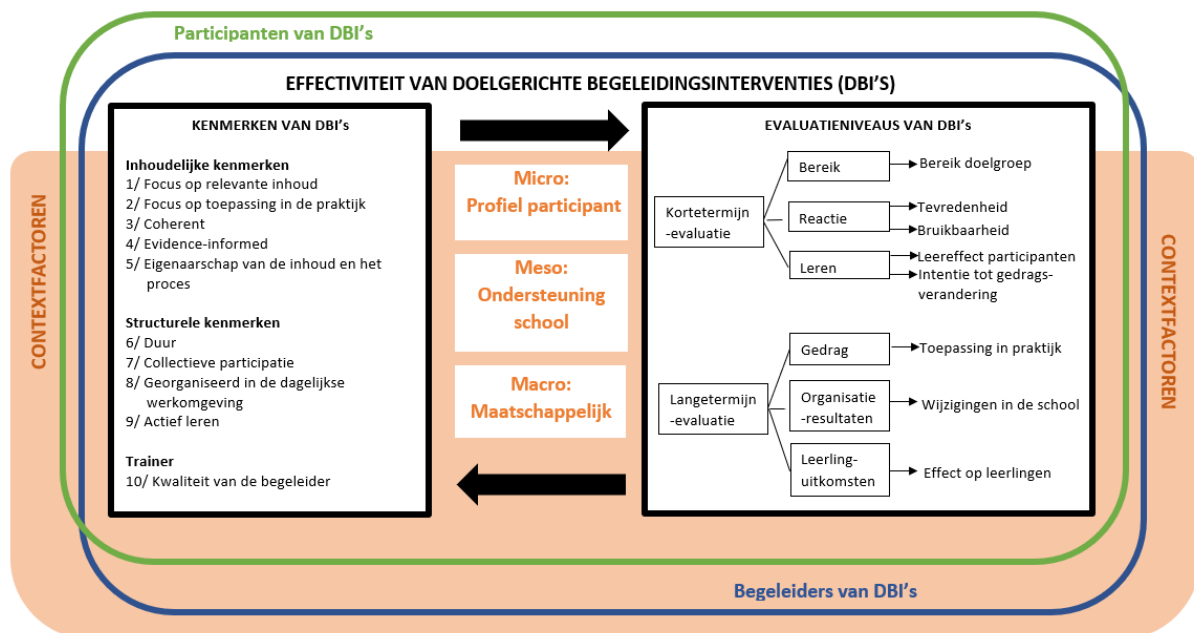
- PBD's dienen de volgende doelstellingen te realiseren:
 - 1° *De versterking van de beroepsbekwaamheid van de personeelsleden van onderwijsinstellingen, in rechtstreeks contact, met aandacht voor de versterking van hun pedagogisch didactisch handelen en met het oog op de ontwikkeling van alle lerenden.* Het huidige regeerakkoord vraagt expliciet de versterking van het pedagogisch-didactisch handelen van de schoolteams, met effect tot op de werkvloer. Dit veronderstelt rechtstreeks contact met de onderwijsprofessionals, met ruime mogelijkheden tot feedback op het handelen. De manier waarop de PBD's dit rechtstreeks contact realiseren, en de methodieken die ze daarvoor inzetten behoort tot hun autonomie. Met de formulering 'ontwikkeling van alle lerenden' (overgenomen uit het referentiekader Onderwijskwaliteit) wordt benadrukt dat de PBD's in hun begeleiding de onderwijsprofessionals in staat moeten stellen tegemoet te komen aan de uiteenlopende noden van de leerlingen, inclusief leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften.
 - 2° *De versterking van de onderwijsinstelling respectievelijk het CLB als professionele lerende organisatie.* Ze dienen daarbij prioriteit te geven aan de onderwijsinstellingen of CLB's waar zich de grootste noden situeren. Voor de identificatie van deze instellingen maken de PBD's gebruik van verschillende bronnen: eigen data of data van de scholen/PBD's, evidentie uit doorlichtingstrajecten, of andere evidentie die wijst op lage onderwijskwaliteit. Onderwijsinstellingen of CLB's met een ongunstig advies na een doorlichting door de onderwijsinspectie kunnen op de nodige begeleiding rekenen. Echter, de formulering "in het kader van een doorlichtingstraject" laat ook een meer proactieve en preventieve aanpak toe.
 - 3° *Het ondersteunen van de onderwijsinstellingen in kwestie bij de realisatie van hun eigen pedagogisch, artistiek-pedagogisch of agogisch project en het ondersteunen van de CLB's in kwestie bij de realisatie van hun eigen missie en hun eigen begeleidingsproject.*
 - 4° *De begeleiding van de implementatie van beleidsprioriteiten.* De beleidsprioriteiten worden bepaald in onderling overleg tussen de overheid en de PBD's. Aan de beleidsprioriteiten kunnen geormerkte middelen worden gekoppeld. De pedagogische begeleidingsdiensten dienen bij de realisatie van deze doelstellingen steeds rekening te houden met de noden van de onderwijsinstellingen en CLB's in kwestie en te vertrekken vanuit hun pedagogisch, agogisch of artistiek-pedagogisch project.
- Ten slotte is een expliciete verwijzing opgenomen naar de referentiekaders Onderwijskwaliteit en CLB-kwaliteit als kader waarbinnen de pedagogische begeleidingsdiensten begeleiding bieden. Hiermee wordt de rol van de PBD's in de kwaliteitsdriehoek en de breedte van hun opdracht bevestigd. Het beklemtoont eveneens het belang van een goede samenwerking en afstemming tussen de onderwijsinspectie en de PBD's.

Hoewel sommige omschrijvingen specifiek zijn, zien we vooral parallellen met de definitie van begeleiding die uit de Delphi-studie naar voren komt. Beide zetten het begeleiden van onderwijsinstellingen centraal en het realiseren van kwaliteitsvol onderwijs.

Conceptueel model voor het in kaart brengen van effecten van DBI's

In het model spreken we over *doelgerichte* begeleidingsinterventies (DBI's). We doelen hier op activiteiten van de PBD waarbij ook effectief een interventie plaatsvond. Daarom spreken we over begeleidingsinterventies. Doelgericht verwijst naar interventies die worden ingericht met een bepaalde intentie. Dit doel kan in overleg met het beleidsteam van de school of de deelnemers bepaald worden.

Het uiteindelijke conceptueel model – dat richtinggevend wil zijn om (gepercipieerde) effecten van DBI's in kaart te brengen – omvat vier componenten: (1) kenmerken van DBI's, (2) evaluatieniveaus van DBI's, (3) context, en (4) begeleiders en participanten van DBI's (zie Figuur 2).



Figuur 2: Het conceptueel model of gemeenschappelijk kader om effectiviteit van begeleiding in kaart te brengen

Het model is - zoals vele modellen - een vereenvoudiging van een complexe realiteit, maar streeft tegelijk een zekere volledigheid na. Het dient opgevat te worden als een dynamisch geheel dat altijd in een context plaatsvindt. Bij het bepalen van de effectiviteit ervan, dienen relevante kenmerken en evaluatieniveaus van specifieke DBI's in acht genomen te worden. Kenmerken van DBI's vormen bouwstenen die de effectiviteit van DBI's ten goede kunnen komen. Maar deze bouwstenen zijn mogelijk niet op alle interventies van toepassing.

In wat volgt gaan we dieper in op de onderdelen van het model:

Kenmerken van DBI's

Links in de figuur worden effectieve kenmerken van DBI's weergegeven. Deze kenmerken zijn gebaseerd op het generiek raamwerk van Merchie en collega's (2016) om de impact van professionaliseringsinterventies voor leraren in kaart te brengen. In hun raamwerk verwijzen zij onder meer naar **kenmerken** die de effectiviteit van deze interventies bepalen. Deze kenmerken werden

herzien – ook op basis van de systematische literatuurstudie – waarbij we terminologie en toelichting afstemden op een DBI, zoals verstrekt door een PBD. In het bijgewerkte model onderscheiden we volgende kenmerken:

- (1) focus op relevante inhoud: de inhoud moet gerelateerd zijn aan de praktijk van participanten en geïntegreerd kunnen worden in de dagelijkse werking;
- (2) focus op toepassing in de praktijk: inzicht bieden in hoe participanten concreet met de inhoud aan de slag kunnen gaan, met aandacht voor reflectie en feedback op eigen handelen;
- (3) coherent: wat aangereikt wordt, dient aan te sluiten bij de doelen van participanten en het ruimere school- en onderwijsbeleid en dus zoveel als mogelijk ‘op maat’ en in samenwerking uitgewerkt te worden;
- (4) evidence-informed: wat aangereikt wordt en de manier waarop iets wordt aangereikt (de werkvorm en bredere opzet van de interventie), dient gebaseerd te zijn op wetenschappelijke onderzoeksbevindingen;
- (5) eigenaarschap: de inhoud en het proces zijn betekenisvoller voor participanten wanneer hun verantwoordelijkheidsgevoel aangesproken wordt;
- (6) duur: om veranderingen teweeg te brengen blijken uitgebreide en meerdere intensieve interventies met opvolgmomenten effectiever;
- (7) collectieve participatie: dit verwijst naar het gezamenlijk deelnemen van leden uit één schoolteam of over schoolteams heen (bv. met eenzelfde functie), met aandacht voor onderlinge interactie, samenwerking, overleg en feedback;
- (8) georganiseerd in de dagelijkse werkomgeving: de interventie is ingebed in of vindt plaats in de dagelijkse werkomgeving;
- (9) actief leren: participanten zijn co-creator van kennis in plaats van louter consument en;
- (10) kwaliteit van de trainer: deze bezit gepaste inhoudelijke kennis, vaardigheden en attitudes om de DBI vorm te geven (bv. inhoudelijk) en te leiden (bv. veiligheid onder participanten waarborgen).

Deze kenmerken vormen bouwstenen om een interventie vorm te geven en kunnen ook als toetssteen gehanteerd worden bij de evaluatie ervan. Zoals vermeld zijn deze bouwstenen niet op alle DBI's van toepassing. Het zijn te onderscheiden kenmerken die gerelateerd zijn aan elkaar.

Evaluatieniveaus van DBI's

Rechts in de figuur lijsten we de **evaluatiemomenten en -niveaus** op waarop de effectiviteit van een DBI kan nagegaan worden. We inspireren ons hiervoor op diverse kaders. Een evaluatie kan op *korte termijn* plaatsvinden, onmiddellijk na de interventie, of op een *later tijdstip*, waarbij langere termijn doelen in kaart worden gebracht. Kirkpatrick en Kirkpatrick (2016) onderscheiden vier op elkaar volgende niveaus op basis waarvan de effectiviteit van DBI's kan bepaald worden:

- (1) de reactie van participanten (*reaction*), wat onder meer verwijst naar hun ‘tevredenheid’ over de begeleidingsinterventie (bv. duur, kwaliteit van de trainer, locatie, ...) en de ‘gepercipieerde bruikbaarheid’ ervan;
- (2) het leren van participanten (*learning*), wat verwijst naar kennis, inzicht, vaardigheden, en attitudes die ze verwerven tijdens de interventie. Op dit niveau wordt het (gepercipieerde) leereffect van de interventie bij de participanten nagegaan en de intentie tot gedragsverandering, met inbegrip van hun motivatie en geloof in eigen kunnen.
- (3) het gedrag van participanten (*behavior*), wat verwijst naar wijzigingen in het handelen van participanten als gevolg van de opgedane kennis, vaardigheden, en attitudes. Concreet gaat

het om de mate waarin de inhoud van de interventie ook wordt toegepast in de klas/schoolpraktijk en het geloof in eigen kunnen hierbij, en

- (4) de resultaten op organisatieniveau (*results*), wat verwijst naar wijzigingen in de school van de participanten als gevolg van de interventie.

Guskey (2000) onderscheidt in zijn model ook nog '*leerlinguitkomsten*' (*student learning outcomes*),

- (5) de uitkomsten op niveau van de leerling, wat verwijst naar de effecten van de interventie op de leerlingen. Het gaat hierbij om alle mogelijke effecten die de ontwikkeling van een leerling ten goede komen, variërend van leerprestaties tot welbevinden, maar bijvoorbeeld ook zelfregulatie, creativiteit, of maken van vriendschappen. Een verbetering in leerlinguitkomsten kan onder meer het resultaat zijn van wijzigingen in het gedrag van schoolteamleden en/of de organisatie.

De eerste twee niveaus ('reaction' en 'learning') verwijzen naar effecten op korte termijn, de andere niveaus vergen doorgaans een langere implementatietermijn⁶. De eerste drie niveaus kunnen, indien wenselijk, ook reeds gemonitord worden bij aanvang en/of tijdens de DBI. Hieruit kunnen onmiddellijke bijstellingen voortvloeien voor de DBI.

Naast deze evaluatieniveaus nemen we in de figuur, in navolging van een aanbeveling uit het rapport van de Commissie Monard (2019), ook het '*bereik*' van de DBI's op. Bereik verwijst volgens Borg (2018) naar het aantal personen dat beïnvloed wordt door een DBI. Het gaat hierbij zowel om het directe effect, de invloed op de participanten zelf, als het indirecte effect, de invloed op bijvoorbeeld collega's en de leerlingen van leraren die deelnamen aan de DBI.

Informatie over (verwachtingen en effecten van) een DBI kan op diverse tijdstippen afgenomen worden: voor de interventie, tijdens de interventie, en/of na de interventie. Wanneer dit enkel na de interventie gebeurt, gaat het over 'gepercipieerde effecten'. De evaluatie kan een meer formeel of informeel karakter hebben, evenals een eerder kwalitatieve of kwantitatieve insteek.

Relatie tussen kenmerken en evaluatieniveaus

De kenmerken en evaluatieniveaus van DBI's zijn gerelateerd aan elkaar. Wanneer de kwaliteiten van de begeleiders van de interventie niet afgestemd zijn op de inhoud van de gevraagde ondersteuning, dan verwachten we dat de tevredenheid over de interventie laag is, evenals het leereffect, enzovoort. Wanneer effecten uitblijven, zal het dus nodig zijn om kritisch te reflecteren over de kenmerken van de DBI en deze bij te sturen. En omgekeerd, wanneer aan kenmerken van DBI's gesleuteld wordt, verwachten we ook een wijziging in het effect dat de begeleiders willen bekomen. Het monitoren van zowel de kenmerken als de evaluatieniveaus van DBI's is dan ook nodig om tot meer effectieve interventies te komen.

Context

Het effect en proces van een DBI wordt steeds beïnvloed door de **context (in het midden van de figuur)**. Deze context kan gevat worden in diverse factoren die zich situeren op micro- (profiel van de participant), meso- (ondersteuning vanuit de school, maar ook scholengroep en scholengemeenschap) en macroniveau (maatschappelijke context).

Het profiel van de participant en de ondersteuning vanuit de school hebben een directe invloed op de effecten van een interventie. Onder het profiel van de participant verstaan we onder meer het

⁶ Een duidelijke tijdsindicatie om een onderscheid te maken tussen wanneer we effecten op korte en lange termijn meten is er niet, maar het model voor onderwijsverandering van Main en Pendergast (2017) geeft wel indicaties: initiatiefase (1-2 jaar), ontwikkelingsfase (3-5 jaar), en consolidatiefase (5-7 jaar).

engagement, motivatie en verwachtingen tegenover de interventie en anderzijds ook de achtergrondkenmerken van deze persoon (aantal jaar ervaring in het onderwijs, kwalificatieniveau, en gender) (Borg, 2018; Celestin & Yungfei, 2018; King, 2014; King, 2016; Klieger & Yakobovitch, 2012; Merchie et al., 2018; Sonmez & Haury, 2011).

Onder ondersteuning vanuit de school valt onder meer het engagement vanuit de school (zoals veranderingsbereidheid, nakomen van gemaakte afspraken, gedragenheid van de begeleidingsvraag), leiderschap, tijd en middelen, structuren en procedures, schoolklimaat, personeelsbeleid, en de sociaal-economische status van het leerlingenpubliek van de school (zie onder meer Merchie et al., 2018). Ook willen we benadrukken dat gebeurtenissen, al dan niet toevallig, ongewild een invloed kunnen hebben op de ondersteuning vanuit de school (bv. een doorlichting, onvoorzien personeelstekort, een ongeluk, een dorpsfeest, enzovoort).

Op macroniveau heeft de maatschappelijke context ook een bepalende rol. Onder maatschappelijke context verstaan we enerzijds het onderwijsbeleid in Vlaanderen (bv. hervormingen, arbeidsomstandigheden van leraren, ...) (Merchie et al., 2018) en anderzijds maatschappelijk-historische veranderingen (politieke klimaat, evoluties zoals digitalisering of globalisering, ...).

Al deze contextfactoren kunnen we zien als onderdelen van het 'bad' waarin het DBI plaatsvindt. Zij bepalen mee in welke mate een interventie leidt tot uitkomsten.

Begeleiders en participanten van de DBI's

Om de nodige informatie te verkrijgen over de kenmerken en evaluatieniveaus van een DBI is een wisselwerking tussen begeleiders en participanten nodig. '*Participanten*' van de begeleidingsinterventie - de individuele leraren, directieleden of schoolteams - worden bevraagd over de DBI. Ook de '*begeleiders* van de interventie – de pedagogische begeleidingsdiensten – kunnen het bekomen effect inschatten. De begeleiders zullen in eerste instantie de verkregen data analyseren, interpreteren en hanteren om toekomstige interventies bij te sturen. Maar ook terugkoppeling van de inzichten over de DBI naar de participanten is wenselijk.

CONCLUSIE

In dit onderzoeksrapport beschreven we de eerste resultaten van het onderzoek 'Begeleiding van lerarenteams: ontwikkeling van een model en instrumentarium om effectiviteit in kaart te brengen' (OBPWO 2102), meer bepaald de inzichten uit de systematische literatuurstudie en een Delphi-studie. Concreet leidde dit tot een heldere definitie van begeleiding en de ontwikkeling van een wetenschappelijk onderbouwd conceptueel model om effectiviteit van begeleiding door de PBD's in kaart te brengen. Dit model zal als vertrekpunt dienen om een toolbox van instrumenten te ontwikkelen die PBD's kunnen gebruiken om de effectiviteit van hun begeleiding in kaart te brengen.

REFERENTIES

- Adey, P. (2006). A model for the professional development of teachers of thinking. *Thinking Skills and Creativity*, 1(1), 49-56. DOI: 10.1016/j.tsc.2005.07.002.
- Alemdag, E., Cevikbas, S. G., & Baran, E. (2020). The Design, Implementation and Evaluation of a Professional Development Programme to Support Teachers' Technology Integration in a Public Education Centre. *Studies in Continuing Education*, 42(2), 213-239.
- Alton-Lee, A. (2011). (Using) Evidence for Educational Improvement. *Cambridge Journal of Education*, 41(3), 303-329.
- Bautista, A., & Wong, J. (2019). Music Teachers' Perceptions of the Features of Most and Least Helpful Professional Development. *Arts Education Policy Review*, 120(2), 80-93.
- Borg, S. (2018). Evaluating the Impact of Professional Development. *RELC Journal: A Journal of Language Teaching and Research*, 49(2), 195-216. DOI:10.1177/0033688218784371.
- Boudah, D. J., Blair, E., & Mitchell, V.J. (2003). Implementing and Sustaining Strategies Instruction: Authentic and Effective Professional Development or Business as Usual? *Exceptionality*, 11(1), 1-23.
- Boylan, M., Coldwell, M., Maxwell, B., & Jordan, J. (2018). Rethinking Models of Professional Learning as Tools: A Conceptual Analysis to Inform Research and Practice. *Professional Development in Education*, 44(1), 120-139.
- Bryman, A. (2012). *Social Research Methods* (fourth edition). Oxford: Oxford University Press.
- Capps, D. K., Crawford, B. A., & Constat, M. A. (2012). A Review of Empirical Literature on Inquiry Professional Development: Alignment with Best Practices and a Critique of the Findings. *Journal of Science Teacher Education*, 23(3), 291-318.
- Celestin, B., N. & Yungfei, S.Y. (2018). The impact of learner characteristics on training transfer expectation: a survey of Thai teachers' perception of cloud computing tools. *International Journal of Training and Development*, 22(4), 256-273. DOI:10.1111/ijtd.12137
- Commissie Monard (2019). *Evaluatie van de pedagogische begeleidingsdiensten en de permanente ondersteuningscellen: overkoepelend rapport*. Brussel: Departement Onderwijs & Vorming.
- Cordingley, P. (2015). The contribution of research to teachers' professional learning and development. *Oxford Review of Education*, 41(2), 234-252. DOI: 10.1080/03054985.2015.1020105.
- Dalkey, N., & Helmer, O. (1963). An experimental application of the Delphi method to the use of experts. *Management Science*, 9, 458- 467. doi:10.1287/mnsc.9.3.458
- Dunst, C. J. (2015). Improving the Design and Implementation of In-Service Professional Development in Early Childhood Intervention. *Infants and Young Children*, 28(3), 210-219.
- Dunst, C. J., & Raab, M. (2010). Practitioners' Self-Evaluations of Contrasting Types of Professional Development. *Journal of Early Intervention*, 32(4), 239-254.
- Earley, P., & Porritt, V. (2014). Evaluating the Impact of Professional Development: The Need for a Student-Focused Approach. *Professional Development in Education*, 40(1), 112-129.
- Erdas Kartal, E., Dogan, N., Irez, S., Cakmakci, G., & Yalaki, Y. (2019). A five-level design for evaluating professional development programs: Teaching and learning about nature of science. *Issues in Educational Research*, 29(2), 402-426.
- Eun, B. (2019). Adopting a Stance: Bandura and Vygotsky on Professional. Development. *Research in Education*, 105(1), 74-88.
- Furman Shaharabani, Y., & Tal, T. (2017). Teachers' Practice a Decade after an Extensive Professional Development Program in Science Education. *Research in Science Education*, 47(5), 1031-1053.

- Gaumer Erickson, A. S., Noonan, P. M., Brussow, J., & Supon Carter, K. (2017). Measuring the Quality of Professional Development Training. *Professional Development in Education*, 43(4), 685-688.
- Goller, M., & Paloniemi, S. (2017). Agency at work, learning and professional development: An introduction. *Agency at Work*, 1-14.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. California: Corwin press.
- Guskey, T. R. (2009). Closing the Knowledge Gap on Effective Professional Development. *Educational Horizons*, 87(4), 224-233.
- Guskey, T. R. (2014). Planning Professional Learning. *Educational Leadership*, 71(8), 1-16.
- Hamre, B. K., Partee A., & Mulcahy, C. (2017). Enhancing the Impact of Professional Development in the Context of Preschool Expansion. *Aera Open*, 3(4). DOI:10.1177/2332858417733686.
- Hiew W., & Murray, J. (2021). Enhancing Huber's evaluation framework for teacher professional development programme. *Professional Development in Education*. 1-15. DOI: 10.1080/19415257.2021.1901236.
- Hunzicker, J. (2011). Effective Professional Development for Teachers: A Checklist. *Professional Development in Education*, 37(2), 177-179.
- Hsu, C.-C., & Sandford, B. A. (2007). The Delphi Technique: Making sense of consensus. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 12(10), 1-8.
- Ingvarson, L., Meiers, M., & Beavis, A. (2005). Factors affecting the impact of professional development programs on teachers' knowledge, practice, student outcomes & efficacy. *Professional development for teachers and school leaders*, 1.
- Johnson, C. C., Sondergeld, T., & Walton, J. B. (2017). A statewide implementation of the critical features of professional development: Impact on teacher outcomes. *School Science and Mathematics*, 117(7-8), 341-349.
- Kennedy, A. (2005). Models of continuing professional development: A framework for analysis. *Journal of in-service education*, 31(2), 235-250.
- Killion, J. (2017). Study offers keen insights into professional development research. *The Learning Professional*, 38(5), 16-21.
- King, F. (2014). Evaluating the impact of teacher professional development: An evidence-based framework. *Professional development in education*, 40(1), 89-111. DOI: 10.1080/19415257.2013.823099.
- King, F. (2016). Teacher professional development to support teacher professional learning: Systemic factors from Irish case studies. *Teacher development*, 20(4), 574-594. DOI:10.1080/13664530.2016.1161661.
- Kirkpatrick, J. D., & Kirkpatrick, W. K. (2016). *Kirkpatrick's four levels of training evaluation*. Association for Talent Development.
- Klieger, A., & Jakobovitch, A. (2012). Contribution of professional development to standards implementation. *Teacher development*, 16(1), 77-88. DOI: 10.1080/13664530.2012.674290.
- Kommers, H & Dresen, M. (2010) Teamwerken is teamleren. Heerlen, Open Universiteit.
- Kuijpers, J. M., Houtveen, A. A. M., & Wubbels, T. (2010). An integrated professional development model for effective teaching. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1687-1694.
- Lander, N., Lewis, S., Nahavandi, D., Amsbury, K., & Barnett, L. M. (2020). Teacher perspectives of online continuing professional development in physical education. *Sport, Education and Society*, 1-15.
- Landeta, J. (2005). Current validity of the Delphi method in social sciences. *Technological Forecasting & Social Change*, 73, 467-482. doi:10.1016/j.techfore.2005.09.002
- Landeta, J., Barrutia, J., & Lertxundi, A. (2011). Hybrid Delphi: A methodology to facilitate contribution from experts in professional contexts. *Technological Forecasting & Social Change*, 78, 1629-1641. doi:10.1016/j.techfore.2011.03.009

- Liamputtong, P. (2011). *Focus Group Methodology. Principles and Practice*. Los Angeles / London / New Dehli / Singapore / Washington DC: SAGE.
- Little, C. A., & Housand, B. C. (2011). Avenues to professional learning online: Technology tips and tools for professional development in gifted education. *Gifted Child Today*, 34(4), 18-27.
- Lydon, S., & King, C. (2009). Can a single, short continuing professional development workshop cause change in the classroom?. *Professional development in education*, 35(1), 63-82.
- Main, K., & Pendergast, D. (2015). Core features of effective continuing professional development for the middle years: A tool for reflection. *RMLE Online*, 38(10), 1-18.
- Main, K., & Pendergast, D. (2017). Evaluating the effectiveness of a large-scale professional development programme. *Professional development in education*, 43(5), 749-769. DOI:10.1080/19415257.2016.1241817.
- Masters, J., De Kramer, R. M., O'Dwyer, L. M., Dash, S., & Russell, M. (2010). The effects of online professional development on fourth grade English language arts teachers' knowledge and instructional practices. *Journal of Educational Computing Research*, 43(3), 355-375.
- McChesney, K., & Aldridge, J. M. (2019). What gets in the way? A new conceptual model for the trajectory from teacher professional development to impact. *Professional development in education*, 1-19.
- McChesney, K., & Aldridge, J. M. (2018). A new tool for practitioner-led evaluation of teacher professional development. *Teacher development*, 22(3), 314-338.
- Merchie, E., Tuytens, M., Devos, G., & Vanderlinde, R. (2018). Evaluating teachers' professional development initiatives: towards an extended evaluative framework. *Research papers in education*, 33(2), 143-168. DOI: 10.1080/02671522.2016.1271003.
- Merton, R., Fiske, M., & Kendall, P. (1990). *The focused interviews: a manual of problems and procedures (second edition)*. New York: Free Press
- Moher, D., A. Liberati, J. Tetzlaff, D. G. Altman, and The PRISMA Group (2009). Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement. *PLoS Med*, 6(7): 264-270. doi:10.1371/journal.pmed.1000097.
- Mortelmans, D. (2013). *Handboek kwalitatieve onderzoeksmethoden*. Leuven / Den Haag: ACCO.
- Nicolaidou, M., & Petridou, A. (2011). Evaluation of CPD programmes: challenges and implications for leader and leadership development. *School effectiveness and school improvement*, 22(1), 51-85.
- Nordengren, C. R. (2020). Development and validation of a survey on outcomes of professional learning. *Professional Development in Education*, 1-13. DOI: 10.1080/19415257.2020.1862276.
- Okoli, C., & Pawlowski, S.D. (2004). The Delphi method as a research tool: An example, design considerations and applications. *Information & Management*, 42, 1529.
- O'Sullivan, M., & Deglau, D. (2006). Principles of professional development. *Journal of teaching in Physical Education*, 25(4), 441-449.
- Parsons, A. W., Ankrum, J. W., & Morewood, A. (2016). Professional development to promote teacher adaptability. *Theory Into Practice*, 55(3), 250-258.
- Prenger, R., Poortman, C. L., & Handelzalts, A. (2021). Professional learning networks: From teacher learning to school improvement?. *Journal of educational change*, 22(1), 13-52. DOI: 10.1007/s10833-020-09383-2.
- Quinn, F., Charteris, J., Adlington, R., Rizk, N., Fletcher, P., Reyes, V., & Parkes, M. (2019). Developing, situating and evaluating effective online professional learning and development: a review of some theoretical and policy frameworks. *The Australian educational researcher*, 46(3), 405-424.
- Rowe, G., & Wright, G. (2011). The Delphi technique: Past, present, and future prospects Introduction to the special issue. *Technological Forecasting & Social Change*, 78, 1487-1490.

- Schmidt, R. C. (1997). Managing Delphi surveys using nonparametric statistical techniques. *Decision Sciences*, 28(3), 763-774
- Snyder, P., Hemmeter, M. L., McLean, M., Sandall, S., McLaughlin, T., & Algina, J. (2018). Effects of professional development on preschool teachers' use of embedded instruction practices. *Exceptional Children*, 84(2), 213-232.
- Sönmez, D., & Haury, D. (2011). The bridge between motivation and implementation; an inside look to professional development. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(40), 353-362.
- Vlaamse Overheid (n.b.). *Waarvoor kan je terecht bij de pedagogische begeleidingsdienst (PBD)?* Verkregen op 3 november 2020, via: <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/waarvoor-kan-je-terecht-bij-de-pedagogische-begeleidingsdienst-pbd>
- Wohlin, C. (2014, May). *Guidelines for snowballing in systematic literature studies and a replication in software engineering*. In Proceedings of the 18th international conference on evaluation and assessment in software engineering (pp. 1-10).