

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

**Onderzoeksrapport 2:
De ontwikkeling van een instrument**

April 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 het tweede deel 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 op in, dat startte in mei 2021 en eindigde in april 2022.

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.

Dat dit onderzoek nauwgezet gevolgd werd, niet in het minst door de PBD's zelf, blijkt ook uit de betrokkenheid van de stuurgroepleden bij dit onderzoek. De stuurgroep bestond uit experts van de PBD's, onderwijsinspectie, vakbonden en het ministerie van Onderwijs en Vorming (zoals AGODI en AHOVOKS). Na de opstartvergadering op 22 maart 2021, kwam de stuurgroep nog vijf keer samen om de werkzaamheden in het kader van dit onderzoek op te volgen (op 26 mei, 13 september en 8 december 2021 en op 25 februari en 19 april 2022). Tussendoor bezorgden we ook alle informatie over de wijze waarop we onze onderzoeksactiviteiten zouden voltrekken. De stuurgroepleden bezorgden ons eveneens uitgebreide schriftelijke feedback bij voorlopige versies van het conceptueel kader, het instrument om de effectiviteit van begeleiding in kaart te brengen en de handleiding bij dit instrument. 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.

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 pedagogische begeleiders, stafmedewerkers van de PBD's en schoolteamleden die deelnamen aan de Delphi-studie en focusgroepgesprekken en de experts die we consulteerden in het kader van dit onderzoek voor hun waardevolle inbreng.

In een eerste onderzoeksrapport brachten we verslag uit van de inzichten uit het systematisch literatuuronderzoek en Delphi-studie, wat geleid heeft tot een definitie van begeleiding en een conceptueel model om de effectiviteit van begeleiding in kaart te brengen (Struyf, Verschueren & Van Mieghem, 2022a). Dit model diende als basis dienen voor het ontwikkelen van een instrument dat de pedagogische begeleidingsdiensten kunnen inzetten om informatie te verzamelen over de effectiviteit van hun begeleidingsinterventies. Over de ontwikkeling en inhoud van dit instrument en de handleiding gaat dit tweede onderzoeksrapport en de twee hierbij horende bijlagenbundels.

Elke Struyf en Karine Verschueren, promotoren
April 2022

Inhoud

| | |
|---|----|
| Voorwoord | 1 |
| Beleidsamenvatting | 5 |
| INLEIDING | 9 |
| METHODE | 11 |
| I. Systematisch literatuuronderzoek | 11 |
| II. Focusgroepsgesprekken | 12 |
| Selectie respondenten | 12 |
| Dataverzameling | 12 |
| III. Reflecties van experts | 14 |
| Experts | 14 |
| Verloop | 14 |
| RESULTATEN | 16 |
| DEEL I: 3 FASES IN DE ONTWIKKELING VAN HET INSTRUMENT | 16 |
| I. Systematisch literatuuronderzoek | 16 |
| Bekomen evaluatie-instrumenten | 16 |
| Evaluatie-instrumenten bekomen via systematisch literatuuronderzoek | 19 |
| Evaluatie-instrumenten bekomen via PBD'en | 27 |
| Eerste versie van het EDBI-instrument | 28 |
| Deel 1: Evaluatieniveaus van begeleiding | 30 |
| Deel 2: Contextfactoren | 32 |
| Deel 3: Kenmerken van de begeleiding | 32 |
| II. Focusgroepsgesprekken | 36 |
| Achtergrond en opzet van het instrument | 36 |
| Feedback op eerste versie van het EDBI-instrument | 36 |
| III. Interviews met experts | 38 |
| Keuze voor de dataverzamelmethode | 38 |
| Antwoordschaal | 39 |
| Itemformuleringen | 41 |
| Interpretatie van de bekomen antwoorden | 42 |
| Tussentijdse conclusie | 43 |
| DEEL II: HET RESULTAAT VAN VOORGAANDE STAPPEN | 44 |
| HET EDBI-INSTRUMENT | 44 |
| FLOWCHART | 44 |
| MODULE 1 (Kernvragen): Effect van de begeleiding | 44 |
| MODULE 2: Ondersteunende en belemmerende factoren | 47 |

| | |
|--|----|
| MODULE 3: Kenmerken van de begeleiding | 47 |
| Achtergrond respondenten | 49 |
| GEBRUIKERSHANDLEIDING EDBI-instrument | 50 |
| Inleiding | 50 |
| Situering en doel van het EDBI-instrument | 50 |
| Doelgroep en relevante begeleidingsactiviteiten om te evalueren..... | 51 |
| Opbouw van het EDBI-instrument: 3 modules | 51 |
| Module 1: Effect van de begeleiding..... | 52 |
| Module 2: Ondersteunende en belemmerende factoren | 53 |
| Module 3: Kenmerken van begeleiding | 53 |
| Afname van het EDBI-instrument (flowchart) | 54 |
| Scoring van het EDBI-instrument | 55 |
| Interpretatie van de resultaten van het EDBI-instrument | 56 |
| Sterktes en beperkingen van het EDBI-instrument | 58 |
| CONCLUSIE | 60 |
| AANBEVELINGEN | 60 |
| Aanbevelingen gericht aan de gebruiker | 60 |
| Aanbevelingen met betrekking tot het algemene gebruik van het EDBI-instrument..... | 60 |
| Aanbevelingen om concreet met het EDBI-instrument aan de slag te gaan | 61 |
| Aanbevelingen gericht aan de overheid | 62 |
| REFERENTIES | 63 |

Beleidssamenvatting

In dit tweede onderzoeksrapport focussen we op het vertalen van het eerder ontwikkelde conceptuele model (zie onderzoeksrapport 1) naar een breed inzetbaar en wetenschappelijk onderbouwd instrument voor het in kaart brengen van de effectiviteit van begeleidingsinterventies van de pedagogisch begeleidingsdiensten (Doel II van OPBWO 21.02).

Om een breed inzetbaar instrument te ontwikkelen voor het in kaart brengen van de effectiviteit van doelgerichte begeleidingsinterventies (DBI's) lieten we ons inspireren door instrumenten die we vonden via een systematisch literatuuronderzoek waaruit een eerste versie van een instrument werd opgemaakt. Vervolgens werd dit instrument via focusgroepgesprekken voorgelegd aan pedagogisch begeleiders, stafmedewerkers, en schoolteamleden. Tot slot werd deze herwerkte versie van het instrument voorgelegd aan experts inzake meten en evalueren en de stuurgroepleden. Op basis van hun reflecties en feedback werd het finale EDBI-instrument uitgewerkt. Hieronder lichten we dit proces meer concreet toe.

Vooreerst werd een inventaris opgemaakt van alle instrumenten die we terugvonden in de weerhouden artikelen van het **systematische literatuuronderzoek** (zie ook Rapport 1: Struyf, Verschueren & Van Mieghem, 2022a). Voor de 47 geselecteerd artikelen werd nagegaan of deze een instrument bevatten. Dit bleek voor 18 artikels het geval te zijn. Het gaat hierbij om vragenlijsten (n = 14), observatieleidraden (n = 2) en verwijzingen naar (onderdelen van) instrumenten (n = 2).

Twee instrumenten sprongen eruit, de 'Learning Transfer System Inventory (LTSI)-scale' die gebruikt werd in het onderzoek van Celestin en Yunfei (2018) en de 'The Impact of Teacher Professional Development Questionnaire (ITPDQ)' van McChesney en Aldridge (2018) omdat deze instrumenten generiek van aard zijn, dus van toepassing op meerdere interventies, én er ook enige evidentie teruggevonden werd voor de psychometrische kwaliteit ervan. Deze instrumenten zijn we meer in de diepte gaan bestuderen. De items – en indien mogelijk hele subschalen – brachten we onder in (de diverse aspecten van) het eerder ontwikkelde conceptuele model. Alle items van de ITPDQ werden als relevant beschouwd. Voor de LTSI-scale was dit niet steeds het geval.

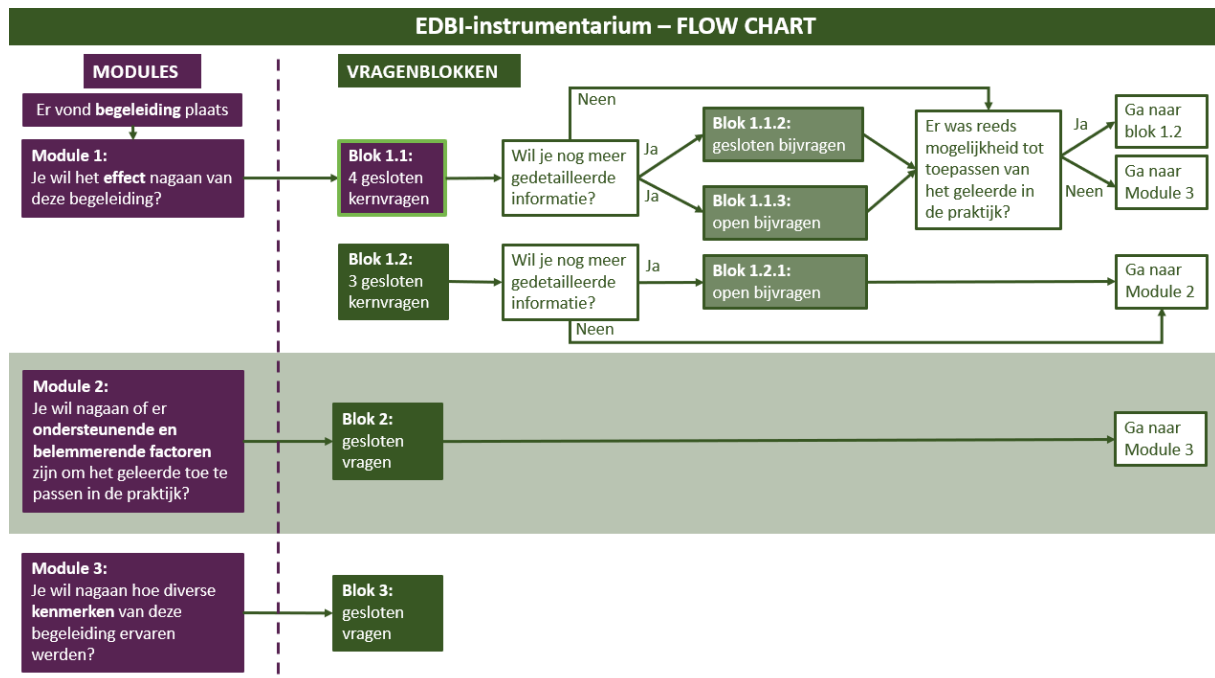
In een volgende stap werden alle instrumenten met een generiek karakter doorgenomen en werden opnieuw relevante items (of volledige subschalen) ondergebracht in (de diverse onderdelen van) het model. Dit leidde tot een identificatie van een hele reeks potentieel relevante items. Deze inventaris werd in diverse rondes besproken binnen het onderzoeksteam, wat nog leidde tot grondige revisies en een eerste uitgewerkt voorstel van een instrument.

Deze eerste versie van het instrument en aandachtspunten voor het gebruik ervan werden voorgelegd en besproken met enerzijds pedagogisch begeleiders en stafmedewerkers van pedagogische begeleidingsdiensten (N=10) en schoolteamleden (N=10) via twee aparte **focusgroepsgespreksrondes**. In de eerste ronde werd de achtergrond van het onderzoek toegelicht en werd de opzet van het instrument besproken. In de tweede ronde werd de eerste versie van het instrument voorgelegd en zowel globaal (de opbouw, dynamische insteek, enzovoort) als op itemniveau doorsproken. Dit leidde tot diverse aanpassingen, waarna een herwerkte versie van het instrument werd opgemaakt.

De herwerkte versie van het instrument werd voorgelegd aan **experten** inzake meten en evalueren en de stuurgroepleden. Op basis van hun feedback die zowel globaal (bv. antwoordopties) als op itemniveau was, werd een finale versie van het instrument uitgewerkt dat de naam

'Effectiviteitsmeting van Doelgerichte Begeleidingsinterventies', ofwel EDBI-instrument kreeg. Hierbij aansluitend werd ook een gebruikershandleiding uitgewerkt waarin eveneens feedback, bijvoorbeeld over het interpreteren van de bekomen antwoorden, verwerkt werd.

Het **EDBI-instrument** omvat drie modules met vragen (zie flowchart), over: (1) effect van begeleiding, (2) ondersteunende en belemmerende factoren, en (3) kenmerken van begeleiding. De vragen zijn op diverse vormen van begeleiding van toepassing, van een eenmalige nascholing tot korte of langdurige trajecten.



In het **eerste deel van de eerste module** peilen we via kernvragen naar het effect van de begeleiding. Meer bepaald bevragen we hier percepties ten aanzien van vier aspecten: *de tevredenheid over de begeleiding, de bruikbaarheid van de begeleiding, het leereffect bij de participanten, en de intentie tot gedragsverandering bij de participanten*. Voor elk aspect is er één gesloten hoofdvraag (zie blok 1.1). Deze vragen verwijzen naar twee belangrijke niveaus van evaluatie, die op korte termijn geëvalueerd kunnen worden: de reactie van participanten (tevredenheid en waargenomen bruikbaarheid) en het leren van participanten (waargenomen leereffect en intentie tot gedragsverandering) (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2016).

In het **tweede deel van de eerste module** peilen we naar het effect van de begeleiding wanneer reeds een mogelijkheid tot toepassing in de praktijk plaatsvond (bijvoorbeeld bij een langduriger traject met toepassingsmogelijkheden). Meer bepaald bevragen we hier percepties ten aanzien van drie aspecten: *toepassing in de praktijk, wijzigingen in de school, en effect op leerlingen*. De vragen verwijzen naar drie niveaus van evaluatie die doorgaans een langere implementatietermijn vragen, namelijk wijzigingen in het gedrag van participanten, wijzigingen op organisatieniveau en uitkomsten op het niveau van de leerlingen (Guskey, 2000; Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2016). Voor elk aspect formuleerden

we één gesloten vraag (zie blok 1.2). Om de antwoorden te verdiepen kan geopteerd worden om open bijvragen (zie blok 1.2.1) toe te voegen.

In de **tweede module** peilen we naar hindernissen die deelnemers ondervinden om de inzichten in de praktijk toe te passen of wat geholpen heeft bij de toepassing in de praktijk. Meer bepaald willen we zicht krijgen op *de houding van de participant* en *de ondersteuning vanuit de school* (zie o.m. Merchie et al., 2018). Voor elk van deze aspecten werden gesloten bijvragen (zie blok 2) toegevoegd.

In de **derde module** polsen we naar diverse kenmerken van de begeleiding. Meer bepaald gaat het over: *de kwaliteit van de begeleider*, *de focus op relevante inhoud*, *de focus op toepassing in de praktijk*, *de coherentie* van de inhoud met de doelen van de participanten en het ruimere school- en onderwijsbeleid, de mate waarin de begeleiding *evidence-informed* is, in hoeverre participanten *eigenaarschap* over de inhoud en het proces ervaren, *de duur* van de begeleiding, *de collectieve participatie* of het gezamenlijk deelnemen van leden uit één schoolteam of over schoolteams heen, *inbedding in de dagelijkse werkomgeving*, en *actief leren* (Merchie et al., 2018). Voor elk van deze aspecten werden gesloten vragen (zie blok 3) geformuleerd.

Tot slot geven we suggesties om **achtergrondkenmerken** van respondenten te bevragen. Deze kenmerken kunnen interessant zijn om meer gevorderde analyses uit te voeren over meerdere begeleidingen heen in functie van het versterken van de interne kwaliteitszorg van de pedagogische begeleidingsdienst.

Het instrument heeft betrekking op een brede doelgroep (zie Doelgroep). Om het instrument voor zo een brede doelgroep beschikbaar te maken, hebben we gekozen voor een **brede terminologie**. Wanneer we spreken over ‘praktijk’ doelen we bijvoorbeeld op de praktijk waarin de respondent werkzaam is. Dit verwijst dan naar de klaspraktijk voor een leraar, of de schoolpraktijk voor een schoolleider. Ook spreken we consequent over de begeleiding en een begeleider. Onder een begeleider verstaan we ook een team van begeleiders wanneer de begeleiding door meerdere personen verzorgd werd.

Bepaalde onderdelen van het instrument kunnen onmiddellijk na een begeleiding worden afgenomen (Blok 1.1 en Blok 3), andere onderdelen zijn maar zinvol af te nemen wanneer de participant de mogelijkheid kreeg om met de inhoud in de eigen praktijk aan de slag te gaan (Blok 1.2 en Blok 2).

Tot slot worden via dit instrument percepties bevraagd via zelfrapportage van participanten over effecten en aspecten van de begeleiding. Het is dan ook zinvol om de bevindingen verkregen via de afname van dit instrument te verrijken met informatie verkregen via andere methoden (zoals bijvoorbeeld (telefonische) interviews, focusgroepgesprekken, en observaties). Hierdoor kan bijvoorbeeld inzicht verkregen worden in waarom een begeleiding maar een beperkt effect heeft, wat de redenen zijn achter het geven van bepaalde antwoorden, enzovoort. Het instrument beoogt dan ook een **aanvulling** te zijn **op bestaande instrumenten** binnen de PBD's.

Bronnen

- Celestin, B. N., & Yunfei, S. (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.
- 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.
- 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.
- Struyf, E., Verschueren, K., & Van Mieghem, A. (2022). *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*. Universiteit Antwerpen en KU Leuven.

INLEIDING

Van pedagogische begeleidingsdiensten (PBD's) wordt verwacht dat zij het beleid van scholen versterken en het professioneel functioneren 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 evaluatie 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 (verder) uitbouwen waarbij het reële bereik en de effectiviteit van de begeleiding worden opgevolgd. De commissie stelt vast dat alle PBD's op zoek zijn naar 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 volgens de commissie. 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 instrument. Aansluitend bij dit dubbele doel, formuleren we volgende concrete onderzoeksvragen (OV) die aan de basis liggen van deze studie:

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

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?

Over dit eerste doel van de studie werd uitvoerig gerapporteerd in een apart rapport: 'Begeleiding van leraren(teams): ontwikkeling van een model en instrument om effectiviteit in kaart te brengen (OBPWO12.02). Onderzoeksrapport 1: Definitie van begeleiding en conceptueel model' (Struyf, Verschueren & Van Mieghem, 2022a).

Doel 2: Vertalen van het conceptueel model naar een breed inzetbaar en wetenschappelijk onderbouwd **instrument**¹ 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 instrument 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 tweede doel, met name het ontwikkelen van een breed inzetbaar instrument voor het in kaart brengen van de effectiviteit van begeleidingsinterventies van de PBD's.

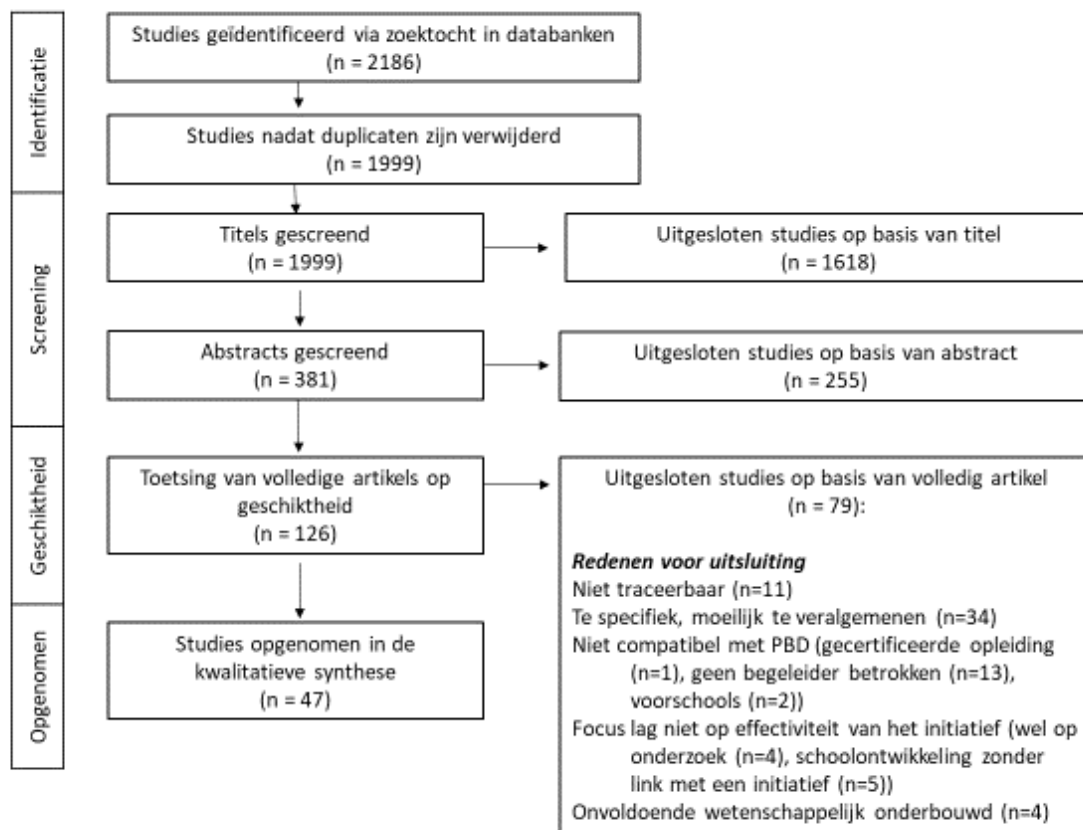
¹ We spreken in dit rapport over een instrument in plaats van een instrumentarium. De term 'Instrumentarium' kan de indruk wekken dat het gaat om een verzameling van verschillende soorten van instrumenten (bv. naast een vragenlijst, ook observatie- of interviewleidraden). Op basis van de systematische literatuurstudie en omwille van de brede inzetbaarheid en wetenschappelijke onderbouwing kozen we uiteindelijk voor het ontwikkelen van een survey die verschillende onderdelen of modules omvat (in de lijn van de meeste studies in de systematische review).

METHODE

Om een breed inzetbaar instrument te ontwikkelen voor het in kaart brengen van de effectiviteit van doelgerichte begeleidingsinterventies (DBI's) (doel 2) lieten we ons inspireren door instrumenten die we vonden via een systematisch literatuuronderzoek. Dit leidde tot een eerste voorstel van een instrument. Dit instrument en aandachtspunten voor het gebruik ervan werden voorgelegd en besproken met stakeholders en dit via diverse focusgroepsgesprekken. Tot slot werd het uitgewerkte instrument voorgelegd aan experts inzake meten en evalueren.

I. Systematisch literatuuronderzoek

In onderzoeksrapport 1 beschrijven we meer in detail de aanpak van het gerichte literatuuronderzoek (zie Struyf, Verschuere & Van Mieghem, 2022a), omdat de inzichten uit de literatuurstudie in de eerste plaats ook gebruikt werden om te komen tot het conceptueel model voor het in kaart brengen van de effectiviteit van begeleidingsinterventies (zie doel 1). Via een gerichte zoektocht in diverse databanken, kwamen we 47 relevante artikelen op het spoor (zie ook Figuur 1).



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

Alle 47 artikelen werden gescreend op mogelijks interessante instrumenten. Dit leidde tot een inventaris van reeds bestaande instrumenten voor de evaluatie van DBI's (zie later bij Resultaten).

II. Focusgroepsgesprekken

Bij een focusgroep levert voornamelijk de interactie tussen de deelnemers rijke en diepe data op over een bepaald onderwerp (Kitzinger, 1995). De deelnemers geven als het ware samen betekenis aan een onderwerp (Bryman, 2012). In de focusgroepsgesprekken bespraken we kort het conceptueel model achter het breed inzetbare instrument, waarna we een voorstel van instrument aftoetsten.

Selectie respondenten

We rekruteerden de deelnemers doelgericht (*purposeful sampling*) via de PBD's en hadden daarbij aandacht voor een diverse samenstelling van de focusgroep wat betreft de functie, onderwijsvorm en -niveau, en koepel.

Voor de focusgroep bestaande uit begeleiders van DBI's werden 10 respondenten geselecteerd. Er werd gekozen om gericht respondenten te betrekken 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).

Voor de focusgroep bestaande uit participanten aan begeleidingsinterventies werden acht respondenten geselecteerd. Allen zijn zij lid van een beleidsteam (coördinerend directeur of directeur). Vanuit hun beleidsfuncties hebben zij een overzicht van de interventies die plaatsvinden of plaats gevonden hebben in hun centrum, academie, school, scholengemeenschap, of scholengroep. 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=1; OVSG: N=1; POV: N=1; OKO: N=1).

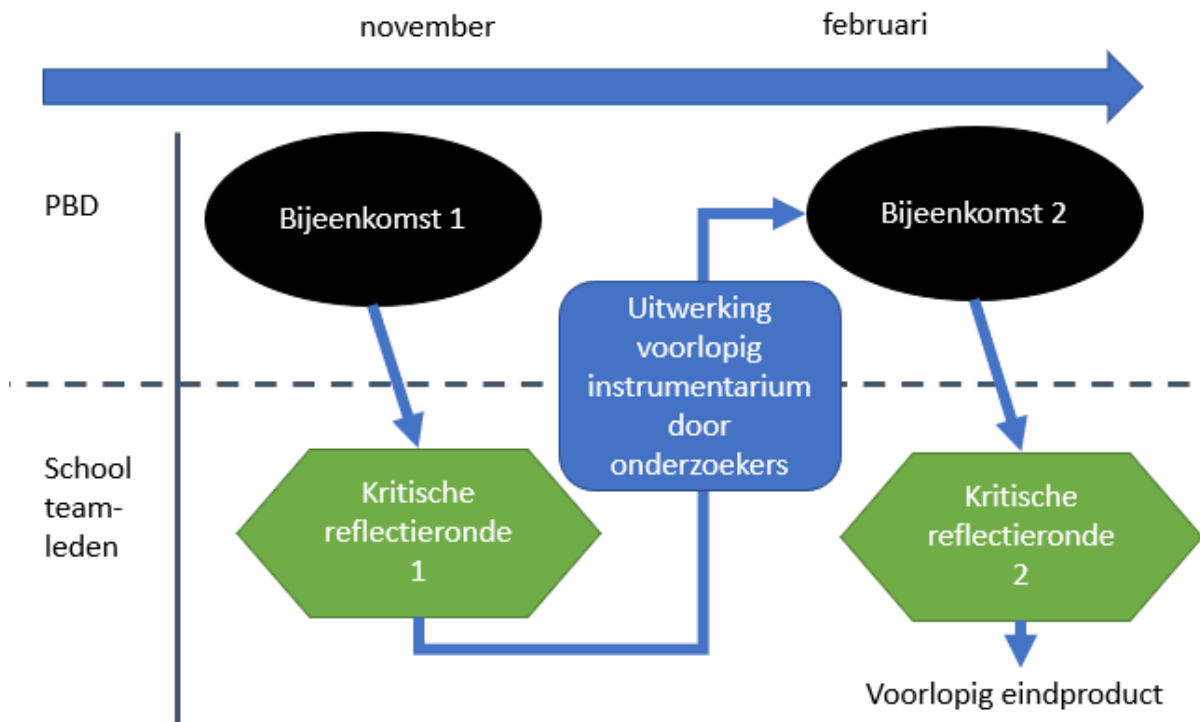
Dataverzameling

De focusgroepsgesprekken beogen de uitwerking van een breed inzetbaar en wetenschappelijk onderbouwde instrument, voortbouwend op het conceptueel model. We hielden twee aparte focusgroepsgespreksrondes met enerzijds een respondentengroep van stafmedewerkers en pedagogisch begeleiders (N=10, eerste bijeenkomst fysiek op 9 november 2021, tweede online op 1 februari 2022) en anderzijds een respondentengroep van schoolteamleden (N=8, twee online bijeenkomsten, op 23 november 2021 en 15 februari 2022), of participanten van begeleidingen. De focusgroepen met stafmedewerkers en pedagogisch begeleiders² gingen vooraf aan diepgaande kritische reflectieronde met schoolteamleden over wat gecreëerd werd (zie Figuur 2).

In de *eerste focusgroepsgespreksronde* stelden we het **conceptuele model** voor en vroegen we de deelnemers om de meest relevante elementen uit het model te identificeren met oog op het in kaart

² Omdat er een bijeenkomst was geannuleerd, werd in overleg met de stuurgroep het idee om samen een instrument te co-creëren verlaten. Geïnspireerd door de instrumenten uit de literatuurstudie, werd een voorlopig instrument uitgewerkt door het onderzoeksteam die werd voorgelegd ter revisie in de focusgroepbijeenkomst.

brengen van de effectiviteit van de begeleiding (zie Bijlagenbundel 2: focusgroepgesprekken). Tijdens de *tweede focusgroepgesprekronde* legden we een voorlopig instrument voor die we opmaakten aan de hand van bekomen instrumenten via de systematische literatuurstudie en vroegen hierop feedback. We vroegen de deelnemers dan ook om aanbevelingen/richtlijnen mee te geven die bij de afname en analyse van (delen van) het instrument in acht genomen dienen te worden. Deze aanbevelingen/richtlijnen werden indien van toepassing meegenomen in het ontwerp van de gebruikershandleiding.



Figuur 2. Opzet focusgroepgesprekken.

Bijlage 2 bundelt nog diverse relevante documenten die ontwikkeld werden in het kader van de focusgroepgesprekken, zoals de semi-gestructureerde leidraden (zie Bijlagen 2.1 en 2.2). Ook werd een verslag opgemaakt van elk gesprek (zie Bijlagen 2.3, 2.4, 2.5, en 2.6).

III. Reflecties van experts

We legden het op basis van de focusgroepen herwerkte instrument voor aan experts inzake meten en evalueren, waarbij we hen vroegen om als kritische vriend door het instrument te gaan, en toetsten ook aandachtspunten voor het gebruik ervan af. De gesprekken werden gevoerd in de loop van de maand maart in 2022. Op basis hiervan werden nog laatste aanpassingen aan het instrument gedaan.

Experts

Voor het verkrijgen van feedback op het uitgewerkte instrument en aandachtspunten voor het gebruik ervan werden professor dr. Jan Vanhoof, dr. Roos Van Gasse, dr. Jonas Willems, dra. Evelyn Goffin, en Veerle Briers gecontacteerd (zie Tabel 1). We contacteerden hen doelgericht (*purposeful sampling*) en hadden daarbij aandacht voor hun specifieke expertise inzake meten en evalueren in het onderwijslandschap.

Verloop

Elk gesprek had een gelijkaardig verloop. Eerst werd de achtergrond van het onderzoek en de totstandkoming van het instrument geschetst. Vervolgens werden vijf thema's besproken: de keuze om het instrument als vragenlijst vorm te geven, de keuze van de antwoordschaal, de itemformuleringen, de opbouw van het instrument, en de manier waarop bekomen antwoorden geïnterpreteerd kunnen worden. Tot slot kregen de experts steeds de mogelijkheid om zelf nog iets toe te voegen aan het gesprek over onderwerpen die niet aan bod waren gekomen. De reflecties werden genoteerd door de onderzoekers en ter nazicht ook teruggestuurd naar de experts. Op basis van de opmerkingen en suggesties van de experts werd het instrument een laatste keer herwerkt. Dit leidde tot het finale instrument (zie Resultaten).

Tabel 1. Achtergrond experts

| Wie? | Expertise |
|------------------------------|---|
| Professor Jan Vanhoof | Jan Vanhoof is als hoogleraar verbonden aan het Departement voor Onderwijs- en Opleidingswetenschappen (Faculteit Sociale Wetenschappen) van de Universiteit Antwerpen. Hij is er actief binnen de onderzoeksgroep EduBRON. Zijn onderzoeksactiviteiten richten zich op kwaliteitszorg en schoolbeleid en in het bijzonder op de geïnformeerde beleidsvoering door scholen. Dat vertaalt zich bijvoorbeeld in onderzoek naar zelfevaluatie en informatiegebruik in scholen. |
| Dr. Roos Van Gasse | Roos Van Gasse is als post-doc navorsers verbonden aan het Departement voor Onderwijs- en Opleidingswetenschappen (Faculteit Sociale Wetenschappen) van de Universiteit Antwerpen. Haar onderzoeksinteresses zijn onder meer de drijfveren en dynamiek van interacties van datagebruik en informatiegebruik door schoolleiders en leerkrachten. |
| Dr. Jonas Willems | Jonas Willems is als wetenschappelijk medewerker verbonden aan het Departement voor Onderwijs- en Opleidingswetenschappen (Faculteit Sociale Wetenschappen) van de Universiteit Antwerpen. Hij heeft uitgebreid ervaring met het ontwikkelen van vragenlijsten en met het interpreteren van statistische data. Via het Columbus-project heeft hij ook zicht op het verspreiden van feedback. |

| | |
|---------------------------|---|
| Dra. Evelyn Goffin | Evelyn Goffin is als doctoraatsbursaal verbonden aan het Departement voor Onderwijs- en Opleidingswetenschappen (Faculteit Sociale Wetenschappen) van de Universiteit Antwerpen en de onderzoekseenheid Onderwijseffectiviteit en -evaluatie van KU Leuven. Haar doctoraat situeert zich binnen het Steunpunt Toetsontwikkeling en Peilingen. In dit project onderzoekt zij specifiek in welke mate en op welke manier schoolfeedback bij peilingen en paralleltoetsen gebruikt wordt voor schoolontwikkeling., waarbij aandacht is voor contextgebonden, schoolorganisatorische, gebruikersgebonden en informatie(systeem)gebonden factoren die hierbij een bevorderende dan wel belemmerende rol (kunnen) spelen. |
| Veerle Briers | Veerle Briers is als stafmedewerker psychodiagnostiek verbonden aan de onderzoeksgroep Schoolpsychologie en Ontwikkeling in Context (SCenO) van KU Leuven. Zij is daar betrokken bij allerlei projecten voor het ontwikkelen van psychodiagnostisch testmateriaal. |

RESULTATEN

Het resultatengedeelte bestaat uit twee delen. In het **eerste deel** presenteren we de drie fases die we doorlopen hebben in de ontwikkeling van het instrument. De eerste fase betreft de inventaris van instrumenten op basis van het *systematisch literatuuronderzoek*, gevolgd door een eerste versie van het EDBI-instrument dat op basis hiervan door de onderzoekers uitgewerkt werd. Vervolgens voerden we *focusgroepgesprekken* met pedagogisch begeleiders en stafmedewerkers, evenals schoolteamleden waarbij we hen de eerste versie van het instrument voorlegden. De verkregen feedback wordt gebundeld weergegeven. In een derde fase gingen we in *gesprek* met *experten*. Aan hen legden we een nieuwe versie van het EDBI-instrument voor waarin feedback verkregen via de focusgroepgesprekken reeds verwerkt was. We bundelen eveneens hun reflecties. In het **tweede deel** presenteren we het resultaat van deze stappen, met name het finale EDBI-instrument en de bijhorende gebruikershandleiding.

DEEL I: 3 FASES IN DE ONTWIKKELING VAN HET INSTRUMENT

I. Systematisch literatuuronderzoek

Voor het vertalen van het conceptueel model naar een breed inzetbaar en wetenschappelijk onderbouwd instrument dat de effectiviteit van begeleiding in kaart brengt, zijn we enerzijds gaan kijken naar evaluatie-instrumenten die we terugvinden in de literatuur en anderzijds naar evaluatie-instrumenten die gehanteerd worden door de PBD. In wat volgt inventariseren we de bekomen instrumenten op een bevattelijke manier. Eerst gaan we dieper in op de instrumenten bekomen uit de literatuurstudie (voor meer informatie, zie Bijlagen 1). Vervolgens geven we meer uitleg bij de inventarisatie van bekomen instrumenten via de PBD's (voor meer informatie, zie ook Bijlagen 1).

Bekomen evaluatie-instrumenten

Tabel 2 geeft een overzicht weer van alle (N=47) weerhouden artikelen, op basis van de literatuurstudie (zie ook rapport 1). Voor elk artikel worden de auteur(s), titel, en studieopzet omschreven. Eveneens geeft de tabel weer op welke aspecten van het model het artikel inhoudelijk betrekking heeft: effectieve kenmerken, evaluatieniveaus, contextfactoren, en of het artikel een instrument bevat. In functie van het ontwikkelen van een conceptueel model werden alle artikelen waar effectieve kenmerken, evaluatieniveaus, of contextfactoren vermeld werden, grondig bestudeerd (zie rapport 1). In dit tweede rapport focussen we ons op de artikels waarin een instrument wordt beschreven. Deze kunnen immers als inspiratie dienen om een breed inzetbaar en wetenschappelijk onderbouwd instrument uit te werken.

Tabel 2. Overzicht van alle artikelen, in alfabetische volgorde (N=47)

| AUTEUR(S) (JAAR) | TITEL | DOEL / STUDIEOPZET | MODEL | | | IN- STRU- MENT |
|--|--|---|-------------------------|-----------------------|----------------------|----------------------|
| | | | 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: Alignment with Best Practices and a Critique of the Findings | Overzichtsstudie | X | X | | |
| 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 & Jakobovitch (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 (schoolteam-leden: 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 iets meer dan een derde van de artikels (N=18) (verwijzingen naar instrumenten bevat die als doel hebben om minstens één initiatief te evalueren.

Evaluatie-instrumenten bekomen via systematisch literatuuronderzoek

Tabel 3 geeft een overzicht weer van de artikels opgenomen in de gerichte literatuurstudie waarin een instrument teruggevonden werd en wat dit instrument juist bevraagt. Het geeft nogmaals de studieopzet weer van het artikel waarbinnen het instrument besproken wordt. Daarnaast geeft de tabel weer of het instrument bestaat uit enkel open (bv. gesteld bij focusgroeps gesprekken) of gesloten vragen, een mix van open en gesloten vragen, of een observatieleidraad. Sommige instrumenten zijn heel specifiek gericht op een bepaalde inhoud (bv. Vindt u de informatie die in

advertenties voor professionaliseringsactiviteiten voor muzikleraren staat adequaat om hen te helpen beslissen of deze activiteiten voor hen geschikt zullen zijn?), waardoor ze interessant kunnen zijn om inspiratie uit te putten voor eigen instrumenten vorm te geven. Andere instrumenten zijn eerder generiek en bijgevolg breed inzetbaar los van concrete inhoud (bv. In mijn dagelijkse klaspraktijk pas ik vaak toe wat ik geleerd heb tijdens de begeleiding.) Ook werd nagegaan of er enige vorm van evidentie voor de psychometrische validiteit werd meegegeven.

Tabel 3. Achtergrond van de instrumenten

| Auteur(s) (jaar) | Doel van het instrument | Aantal respondenten en functie/achterg rond | Eerder generiek of specifiek | Open, gesloten, gemixt of obser- vatie- leidraad | Onderdelen van het instrument | Evidentie voor de psychometrische kwaliteit |
|---------------------------------------|---|--|---|---|---|--|
| 1 Bautista & Wong (2019) | Vragenlijst om na te gaan welke kenmerken van muziek-specifieke professionaliseringsinitiatieven als ondersteunend of net niet als ondersteunend ervaren worden. | N = 98 muziekleraren | Specifiek | Gemixt | Duur; Inhoudelijke focus; Collectieve deelname; Actief leren; Samenhang | Eerder werd een pilootstudie uitgevoerd bij 12 leraren, waarna nog wijzigingen aan de items werden aangebracht. |
| 2 Borg (2018) | Geeft voorbeelden van onderdelen van instrumenten die een professionaliseringsinitiatief bevragen over diverse onderzoeken heen. | NVT | Generiek en specifiek | Gemixt | | Refereert niet aan de psychometrische kwaliteit. |
| 3 Celestin & Yunfei (2018) | De 'Learning Transfer System Inventory (LTSI) scale' gaat na hoe het gesteld is met de persoonlijke karakteristieken van de deelnemer bij aanvang van het professionaliseringsinitiatief. | N = 213 leraren | Generiek | Gesloten | Learning Readiness, Personal Self-Efficacy, Motivation to Transfer, Perceived Content Validity, Personal Capacity to Transfer, Transfer Effort Performance Expectancy | De Cronbachs Alfa's ³ variëren van .70 tot .88.: Learning Readiness: $\alpha = 0.82$ Personal Self-Efficacy: $\alpha = 0.82$ Motivation to Transfer: $\alpha = 0.88$ Perceived Content Validity: $\alpha = 0.87$ Personal Capacity to Transfer: $\alpha = 0.70$ Transfer Effort Performance Expectancy: $\alpha = 0.86$ |
| 4 Dunst & Raab (2010)* | Vragenlijst die de bruikbaarheid, inhoud en de mate waarin het initiatief de klaspraktijk wijzigde nagaat, 1 of 6 maanden erna. | N = 255 leraren | Specifiek | Gesloten | Bruikbaarheid van het initiatief (12 items); wijzigingen in de praktijk (12-items) | Een principale factoranalyse van de 12 vragen rond bruikbaarheid leverden een tweede-orde één-factor oplossing ($\alpha = .95$) die 74% van de variantie verklaart. Een factor analyse van de vaardigheidsitems leverde ook een tweede-orde-oplossing op met één factor ($\alpha = .95$) die 71% van de variantie verklaart. |

³ Cronbachs alfa geeft de mate van interne consistentie of onderlinge samenhang weer van items die samen één schaal vormen.

| | | | | | | | |
|---|--------------------------------------|---|---|-----------|---------------------|--|---|
| 5 | Gaumer Erickson et al. (2017) | De Observatie Checklist voor Hoogwaardige Professionele Ontwikkeling Training (HQPD Checklist) werd ontworpen om waarneembare indicatoren van effectieve professionele ontwikkeling consistent te meten. | N = 169 deelnemers (breder dan onderwijs) | Generiek | Observatie-leidraad | Vorbereiding, Introductie, Demonstratie, Betrokkenheid, Evaluatie, en Meesterschap | De HQPD Checklist werd beoordeeld door diverse stakeholders (bv. evaluatoren van PI's, aanbieders van PI's, en investeerders in PI's). Verder wordt niet gerefereerd aan de psychometrische kwaliteit ⁴ . |
| 6 | Hunzicker (2011) | Een checklist ontwikkeld om de afstemming van professionaliseringsinitiatieven op de noden van een lerende volwassene na te gaan. | / | Generiek | Observatie-leidraad | Ondersteunend, taakgericht, instructiegericht, samenwerkend, doorlopend | Refereert niet naar de psychometrische kwaliteit. |
| 7 | Ingvarson et al. (2005) | Deze overzichtsstudie brengt vier studies en bijhorende vragenlijsten naar effecten van professionaliseringsinitiatieven om leraren hun kennis, praktijk, en doeltreffendheid te meten samen. De initiatieven maakten allen deel uit van het Australian Government Quality Teacher Programme. | N = 3250 leraren die deelnamen aan 80 professionaliseringsinitiatieven | Specifiek | Gesloten | Content focus, Active learning, Feedback, Collaborative examination of student work, Follow-up, Professional community; knowledge, Practice, Student learning outcomes, Teacher efficacy | De Cronbachs Alfa's variëren van .79 tot .96: Content focus: $\alpha = 0.79$ Active learning: $\alpha = 0.79$ Feedback: $\alpha = 0.86$ Collaborative examination of student work: $\alpha = 0.84$ Follow-up: $\alpha = 0.79$ Professional community: $\alpha = 0.96$ Knowledge: $\alpha = 0.92$ Practice: $\alpha = 0.93$ Student learning outcomes: $\alpha = 0.95$ Teacher efficacy: $\alpha = 0.85$ |
| 8 | Johnson et al. (2017) | De Local Systemic Change Teacher Questionnaire (LSCTQ) werd in 2003 ontwikkeld door Horizon Research, Inc. om de attitudes van leerkrachten ten opzichte van hervormingsgericht onderwijs te meten, de perceptie van pedagogische bekwaamheid, de perceptie van wiskundige/wetenschappelijke | N = 194 leraren die deelnamen één van de vijf wetenschappen of wiskunde initiatieven. | Specifiek | Gesloten | Attitude ten aanzien van lesgeven, Pedagogische bekwaamheid | De Cronbachs Alfa's variëren van 0.80 tot 0.93: Attitude ten aanzien van lesgeven: $\alpha = 0.80$ Pedagogische bekwaamheid: $\alpha = 0.93$ |

⁴ Onder psychometrische kwaliteit verstaan we elke vorm van betrouwbaarheid en validiteit die vermeld wordt over het instrument.

| | | | | | | | |
|----|--|---|-----------------|-----------|--|--|--|
| | inhoudelijke bekwaamheid, het gebruik van traditionele onderwijspraktijken, het gebruik van praktijken die een onderzoekende cultuur bevorderen, het gebruik van onderzoekende onderwijspraktijken, de perceptie van de steun van de directeur, en de waargenomen impact van de professionele ontwikkelingservaring. | | | | | | |
| 9 | Kartal et al. (2019) | Een model met vijf evaluatieniveaus: leren, opvattingen, transfer, resultaten, en reactie werd ontwikkeld en bevestigd door het samenvoegen van meerdere onderzoekstechnieken (vragenlijsten, video, interviews). | N = 18 leraren | Specifiek | Gemixt (vragenlijsten, interview, video's) | NOS: 4 dimensies: (1) Bereidheid om NOS te onderwijzen; (2) Persoonlijk begrip van NOS; (3) Pedagogische inhoudelijke kennis voor het onderwijzen van NOS; (4) Beoordeling van leren | Nature of Science (NOS) questionnaire: De Cronbachs Alfa van de volledige schaal is .84. |
| 10 | Klieger & Jakobovitch (2012) | Voor dit onderzoek werd een vragenlijst opgesteld om onder meer de meerwaarde van professionaliseringsinitiatieven om de implementatie van wetenschappelijke curricula te bevorderen. | N = 33 leraren | Specifiek | Gemixt | Deelnemen aan PD en instructie ontvangen; Bijdrage van PD en instructie aan de implementatie van wetenschapsnormen. | Een voorlopige vragenlijst werd voorgelegd aan en besproken door door verscheidene leraren en twee deskundigen op het gebied van vragenlijstconstructie. |
| 11 | Lydon & King (2009) | Geeft voorbeelden van onderdelen van instrumenten die een professionaliseringsinitiatief bevragen over diverse onderzoeken heen. | | Generiek | Gemixt | | Refereert niet naar de psychometrische kwaliteit. |
| 12 | Main & Pendergast (2015) | De vragenlijst werd ontwikkeld om uitgebreide feedback te verkrijgen voor zij die een | N = 450 leraren | Generiek | Gesloten | Basiskennmerken van effectieve professionaliseringsinitiatieven: | Refereert niet naar de psychometrische kwaliteit. |

| | | | | | | | |
|-----------|--|---|-----------------------|-----------|----------------------------------|---|--|
| | professionaliseringsinitiatief ontwerpen en geven. | | | | | <ul style="list-style-type: none"> - Duur - Collectieve deelname - Samenhang - Inhoudelijke focus - Actief leren | |
| 13 | Main & Pendergast (2017) | De vragenlijst werd ontwikkeld om uitgebreide feedback te verkrijgen voor zij die een professionaliseringsinitiatief ontwerpen en geven. | N = 450 leraren | Generiek | Zie Main & Pendergast (2015) | Zie Main & Pendergast (2015) | Refereert niet naar de psychometrische kwaliteit. |
| 14 | Masters et al. (2010)* | De vragenlijst werd ontwikkeld om uitgebreide feedback te verkrijgen voor zij die een professionaliseringsinitiatief ontwerpen en geven. | N = 465 leraren | Specifiek | Gemixt | Kennis van woordenschat, kennis van begrijpend lezen, kennis van schrijven, gecombineerde kennis, oefening op woordenschat, oefening op leesbegrip, schrijfoefening | De Cronbachs Alfa's is variëren van .50 tot .92: Kennis van woordenschat: $\alpha = 0.86$ Kennis van begrijpend lezen: $\alpha = 0.72$ Kennis van schrijven: $\alpha = 0.50$ Gecombineerde kennis: $\alpha = 0.83$ Oefening op woordenschat: $\alpha = 0.90$ Oefening op leesbegrip: $\alpha = 0.88$ Schrijfoefening: $\alpha = 0.92$ |
| 15 | McChesney & Aldridge (2018) | De vragenlijst getiteld 'The Impact of Teacher Professional Development Questionnaire' is ontworpen om leraren hun percepties over de impact van een professionaliserings-initiatief in kaart te brengen. | N = 393 leraren | Generiek | Gesloten | ITPD Vragenlijst: - Reactie van de leraren - Leren van leraren - Uitkomsten - Reactie van de organisatie | De Cronbachs Alfa's variëren van 0.78 tot 0.94: - Reactie van de leraren: $\alpha = 0.94$ - Leren van leraren: $\alpha = 0.92$ - Uitkomsten: $\alpha = 0.92$ - Reactie van de organisatie: $\alpha = 0.78$ |
| 16 | McChesney & Aldridge (2019) | Zie McChesney & Aldridge, (2018) | | Generiek | Zie McChesney & Aldridge, (2018) | Zie McChesney & Aldridge, (2018) | Zie McChesney & Aldridge, (2018) |
| 17 | Nicolaidou & Petridou (2011) | De vragenlijst heeft als doel om de impact van professionaliserings-initiatieven gericht op schoolleiders in kaart te brengen, evenals de uitdagingen gelinkt aan het ontwerpen en brengen van deze initiatieven. | N = 257 schoolleiders | Generiek | Gesloten | Verwachtingen van de deelnemers; algemene tevredenheid van de deelnemers | Refereert niet naar de psychometrische kwaliteit. |

| | | | | | | |
|-----------------------------|---|-----------------|-----------|----------|---|--|
| 18 Nordengren (2020) | Deze vragenlijst is gebaseerd op Guskey's raamwerk om in kaart te brengen hoe een specifiek leerplatform waarin de groei van leerlingen bijgehouden wordt, leraren kan ondersteunen bij het lesgeven. | N =1351 leraren | Specifiek | Gesloten | Vier veronderstelde constructen: - Attitudes van deelnemers ten opzichte van professioneel leren en de waarde daarvan; - De kennis van de deelnemers over het gebruik van beoordelingen en beoordelingsvaardigheden; - De overtuigingen die deelnemers hebben over beoordelingen en beoordelingsgebruik. - De vaardigheden die deelnemers regelmatig gebruiken in hun klasinstructie met betrekking tot het gebruik van beoordelingen en beoordelingsgeletterdheid. | Een confirmatorische factoranalyse werd uitgevoerd die resulteert in een 4 factoren model, wat overeenkomt met de omschreven constructen. De correlaties tussen de factoren variëren van 0.52 tot 0.60. De fit van het vierfactoren model is significant ($\chi^2(203) = 833.969$, $p < .001$) en heeft een goede fit (CFI=.953, TLI=.953, RMSEA=.068). |
|-----------------------------|---|-----------------|-----------|----------|---|--|

*Deze instrumenten werden opgevraagd maar niet verkregen

Uit deze tabel kunnen we opmaken dat 14 van de 18 onderzochte instrumenten vragenlijsten zijn.

Tabel 4 geeft meer zicht op welke elementen van het conceptueel model bevraagd worden via de instrumenten.

Tabel 4. Overzicht van instrumenten en wat ze bevragen

| ARTIKEL | Kenmerken van begeleiding | Contextfactoren | | Bereik | Reactie | Leren | Gedrag | Organisatie-resultaten | Leerling-uitkomsten |
|--------------------------------------|---------------------------|----------------------------|--------------------------------|------------------|--------------|---------------|-----------------------|---------------------------------|------------------------|
| | | Profiel van de participant | Ondersteuning vanuit de school | Bereik doelgroep | Tevredenheid | Bruikbaarheid | Leereffect deelnemers | Intentie tot gedragsverandering | Toepassing in praktijk |
| 1 Alemdag et al. (2020) | | | | | X | X | X | X | X |
| 2 Bautista & Wong (2019) | X | X | X | | X | X | X | X | X |
| 3 Borg (2018) | X | | | | | | X | | X |
| 4 Celestin & Yunfei (2018) | X | X | X | | | X | X | | |
| 5 Gaumer Erickson et al. (2017) | X | | | | | | | | |
| 6 Hunzicker (2011) | X | | | | | | | | |
| 7 Ingvarson et al. (2005) | | | | | | X | X | | X |
| 8 Johnson et al. (2017) | X | | | | | | | | |
| 9 Kartal et al. (2019) | | | | | X | X | X | X | |
| 10 King (2016) | X | X | X | | | | | | |
| 11 Klieger & Yakobovitch (2012) | X | | X | | | | | | X |
| 12 Lydon & King (2009) | | | | | X | X | X | | |
| 13 Main & Pendergast (2015, 2017) | X | | | | | | | | |
| 14 McChesney & Aldridge (2018, 2019) | | | | | X | X | X | X | X |
| 15 Nicolaidou & Petridou (2011) | X | | | | X | X | | | |
| 16 Nordengren (2020) | | | | | X | X | X | | |
| 17 Prenger et al. (2021) | | | | | | X | X | | |
| 18 Quinn et al. (2019) | X | | | | | | X | X | X |

Evaluatie-instrumenten bekomen via PBD'en

De pedagogische begeleidingsdiensten reikten ook elk enkele van hun evaluatie-instrumenten aan. Bij de start van het onderzoek werden de instrumenten die ze gebruiken om de kwaliteit van de begeleiding na te gaan, opgevraagd. We merken dat elke pedagogische begeleidingsdienst in kaart tracht te brengen wat de effecten zijn van hun begeleidingsinterventies. Het valt hierbij op dat dit voor korte trajecten doorgaans op een informele manier gebeurt, waarbij voornamelijk de begeleider zelf zicht probeert te krijgen op hoe de begeleiding bij de deelnemers ervaren wordt, om indien nodig de begeleiding te kunnen bijsturen in functie van de noden van de deelnemers. Met informeel bedoelen we dat deze evaluaties mondeling plaatsvinden en hiervan geen formele verslaggeving wordt gemaakt. Anderzijds valt het op dat bij langdurige trajecten er meer gebruik gemaakt wordt van formele evaluaties om de effecten in kaart te brengen. Met formeel doelen we op evaluaties waarvan gegevens genoteerd worden. Ook stellen we vast dat het ontwikkelen van (eigen) instrumenten om effecten van begeleidingsinterventies in kaart te brengen een dynamisch gegeven is, waar de pedagogische begeleidingsdiensten op blijven inzetten. Acht maanden na de start van dit onderzoek, werden aangepaste instrumenten bezorgd door enkele pedagogische begeleidingsdiensten.

Een overzicht van de verkregen evaluatie-instrumenten is terug te vinden in de bijlagenbundel 'Inventaris van instrumenten, Bijlage deel 2.' In deze bijlagenbundel is een tabel opgenomen met daarin het doel van het instrument, de vraagstelling: enkel open vragen (bv. gesteld bij focusgroepsgesprekken), enkel gesloten vragen, een mix van open en gesloten vragen, of een observatieleidraad. Daarnaast geven we aan of de instrumenten eerder een specifiek of generiek karakter hebben. Sommige instrumenten zijn heel specifiek gericht op een bepaalde inhoud (bv. evaluatie van een leestraject (LIST)). Andere instrumenten zijn eerder generiek en bijgevolg breed inzetbaar, los van concrete inhoud (bv. Effectmeting langdurige trajecten.) Ook werd nagegaan of er enige vorm van evidentie voor de psychometrische validiteit werd meegegeven. In een tweede tabel wordt weergegeven welke elementen van het conceptueel model bevraagd worden via de instrumenten.

Eerste versie van het EDBI-instrument

De eerste versie van het EDBI-instrument is het resultaat van een doordachte screening door de onderzoekers van alle instrumenten die we terugvonden in het systematische literatuuronderzoek (zie deel I. Systematisch literatuuronderzoek). Deze kwam als volgt tot stand.

Vooreerst werd een inventaris opgemaakt van alle instrumenten die we terugvonden in de weerhouden artikelen van het systematische literatuuronderzoek. Voor de 47 geselecteerd artikelen uit het systematische literatuuronderzoek werd nagegaan of deze een instrument bevatten. Dit bleek voor 18 artikels het geval te zijn. Het gaat hierbij om vragenlijsten (n = 14), observatieleidraden (n = 2) en verwijzingen naar (onderdelen van) instrumenten (n = 2).

Twee instrumenten sprongen eruit, de 'Learning Transfer System Inventory (LTSI)-scale' die gebruikt werd in het onderzoek van Celestin en Yunfei (2018) en de 'The Impact of Teacher Professional Development Questionnaire (ITPDQ)' van McChesney en Aldridge (2018) omdat deze instrumenten generiek van aard zijn, dus van toepassing op meerdere interventies, én er ook enige evidentie teruggevonden werd voor de psychometrische kwaliteit ervan. Deze instrumenten zijn we meer in de diepte gaan bestuderen. We hebben de items – en indien mogelijk hele subschalen – ondergebracht in (de diverse aspecten van) het eerder ontwikkelde conceptuele model. De insteek was eerst en vooral items te vinden die effecten nagaan en dus bij de evaluatieniveaus van begeleiding geplaatst kunnen worden. Alle items van de ITPDQ werden als relevant beschouwd. Voor de LTSI-scale was dit niet steeds het geval (bv. wanneer het ging over een salarisverhoging gelinkt aan het volgen van een professionaliseringsinitiatief).

In een volgende stap werden alle instrumenten met een generiek karakter doorgenomen en werden opnieuw relevante items (of volledige subschalen) ondergebracht in (de diverse onderdelen van) het model. Dit leidde tot een identificatie van een hele reeks potentieel relevante items. Deze inventaris werd in diverse rondes besproken binnen het onderzoeksteam, wat nog leidde tot grondige revisies en een eerste uitgewerkt voorstel van een instrument.

We hebben ervoor geopteerd om het instrument niet te uitgebreid te maken, om bevragsingsmoeieid zo veel als mogelijk tegen te gaan. Verder hebben we de vrijheid genomen om bij het vertalen van Engelse items de formulering aan te passen in functie van het doel van dit onderzoek. Zo hebben we consistent gekozen om te spreken van 'begeleiding', 'begeleiders', en 'participanten'. Ook wanneer items te specifiek waren, bijvoorbeeld gericht op de klaspraktijk, hebben we ervoor geopteerd om over de 'praktijk' in zijn algemeenheid te spreken, zodat het brede inzetbare karakter bewaakt wordt.

Het voorlopige instrument is opgebouwd aan de hand van drie onderdelen, in de lijn van het conceptuele model: (1) evaluatieniveaus van doelgerichte begeleiding, (2) contextfactoren, en (3) kenmerken van begeleiding. De kern van het instrument zijn de evaluatieniveaus. De hoger beschreven werkwijze heeft ertoe geleid dat we het bevragen van de evaluatieniveaus getrappt vormgeven. Via vragen gebaseerd op de ITPDQ-vragenlijst kunnen de evaluatieniveaus generiek bevragd worden. Bijkomend hebben we per evaluatieniveau nog enkele specifieke vragen opgenomen die indien zinvol ook aan participanten kunnen aangeboden worden om meer gedetailleerde informatie te verkrijgen. Sommige items kunnen onmiddellijk na de begeleiding aangeboden worden aan participanten; andere items kunnen pas later (nadat de deelnemers terug naar hun praktijk gekeerd zijn) aangeboden worden. Om de resultaten van de evaluatieniveaus te begrijpen, hebben we ook een onderdeel in het instrument waar enerzijds de contextfactoren in kaart gebracht worden en anderzijds de kenmerken van begeleiding.

We merken nog op dat het eerste evaluatieniveau in het conceptueel model - 'Bereik' – niet expliciet wordt bevraagd via het instrument. Bereik wordt gedefinieerd als 'het aantal personen dat beïnvloed wordt door een begeleiding. Het gaat hierbij zowel om het directe effect, de invloed op de participanten zelf, als het indirecte effect, de invloed op bijvoorbeeld de leerlingen van leraren die deelnamen aan de begeleiding.' De reden waarom we dit niet expliciet bevragen, is omdat pedagogische begeleidingsdiensten zelf kunnen bijhouden wie ze rechtstreeks bereikt hebben via hun begeleiding (of het aantal participanten). Indicaties over het indirecte bereik worden verkregen via de evaluatieniveaus effect op leerlingen of de organisatie.

Deel 1: Evaluatieniveaus van begeleiding

| Termijn | Items | |
|---|--|------------------------------|
| Onmiddellijk na de begeleiding | REACTIE: de reactie van participanten tegenover de begeleiding, onder meer hun 'tevredenheid' over de begeleidingsinterventie (bv. duur, kwaliteit van de trainer, locatie, ...) en de 'gepercipieerde bruikbaarheid' ervan. | |
| | Tevredenheid | |
| | 1. Ik ben tevreden over deze begeleiding <i>I enjoyed this professional development very much. I have positive memories of this professional development.</i> | McChesney & Aldridge (2018) |
| | 2. Ik zou deze begeleiding aanraden aan anderen. | Eigen inbreng |
| | 1. Ik ben tevreden over de inhoud van de begeleiding. | Nicolaidou & Petridou (2011) |
| | 2. Ik ben tevreden over hoeveel tijd er aan elk onderwerp besteed werd. | |
| | 3. Ik ben tevreden over de manier waarop nieuwe inhouden werden voorgesteld. | |
| | 4. Ik ben tevreden over de gebruikte onderwijsmethoden. | |
| | 5. Ik ben tevreden over de gebruikte leermiddelen. | |
| | 6. Ik ben tevreden over de afstemming tussen de begeleiding en mijn opleidingsbehoeften. | |
| | 7. Ik ben tevreden over hoe onze tijd besteed werd tijdens de begeleiding. | |
| | 8. Ik ben tevreden over de bereikte doelstellingen. | |
| | 1. <i>The content of the programme was suitable</i> | |
| | 2. <i>The time spent on each subject area was satisfactory.</i> | |
| 3. <i>The way new ideas were presented was appropriate.</i> | | |
| 4. <i>In general the programme has been satisfying in terms of teaching methods used.</i> | | |
| 5. <i>The programme in general was satisfying in terms of the teaching tools used.</i> | | |
| 6. <i>The content of the programme reflected the training needs of Cypriot educational leaders.</i> | | |
| 7. <i>Our time attending the programme was effectively spent.</i> | | |
| 8. <i>The aims of the programme have been met.</i> | | |
| Bruikbaarheid | | |
| 1. Deze begeleiding is zeer bruikbaar in mijn praktijk. | McChesney & Aldridge (2018) | |
| 2. Deelnemen aan dit soort begeleiding is zeer nuttig voor mijn praktijk. <i>This professional development has been very beneficial to my teaching. Participating in this kind of professional development is very useful for my teaching.</i> | Teacher reaction | |
| 1. De verworven kennis is nuttig voor mijn praktijk. | Nicolaidou & Petridou (2011) | |
| 2. De verworven vaardigheden zijn nuttig voor mijn praktijk. | | |
| 3. Het aangereikte materiaal is bruikbaar in mijn praktijk. <i>The knowledge gained as a result of the programme was useful. The skills acquired during the programme have been useful. The material used was useful.</i> | | |
| LEREN: kennis, inzicht, vaardigheden, en attitudes die participanten 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. | | |
| Leereffect participanten | | |
| 1. Ik heb veel nieuwe inzichten opgedaan dankzij deze begeleiding. <i>I have learned a lot of new things from this professional development.</i> | McChesney & Aldridge (2018) Teacher learning | |
| 1. Als gevolg van deze begeleiding weet ik aanzienlijk meer dan voorheen <i>As a result of this professional development, I know substantially more than I did before.</i> | McChesney & Aldridge (2018) | |
| 2. Deze begeleiding heeft mijn professionele vaardigheden verbeterd (bijv. onderwijsstrategieën). <i>The PD will enhance my teaching strategies.</i> | Main & Pendergast (2015) | |
| 3. Deze begeleiding heeft mijn houding veranderd. | Eigen inbreng | |

| | | |
|--|---|--------------------------|
| Na praktijkervaring | Intentie tot gedragsverandering | |
| | 1. Ik zal wat ik tijdens deze begeleiding geleerd heb integreren in de praktijk. | Main & Pendergast (2015) |
| | <i>I will be able to put what I learned today in to practice.</i> | |
| | 1. Deze begeleiding zal ervoor zorgen dat ik mijn werk efficiënter kan doen. | LTSI-scale |
| | 2. Na het volgen van deze begeleiding, kan ik niet wachten om uit te proberen wat ik geleerd heb. | Motivation to Transfer |
| | 3. Ik denk dat deze begeleiding me zal helpen om mijn huidige job beter uit te voeren. | |
| | <i>This training will increase my personal productivity.</i> | |
| | <i>When I leave this training, I can't wait to get back to work to try what I learned.</i> | |
| | <i>I believe this training will help me do my current job better.</i> | |
| | GEDRAG – Toepassing in de praktijk: | |
| wijzigingen in het gedrag 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. | | |
| 1. In mijn dagelijkse praktijk pas ik vaak toe wat ik geleerd heb tijdens deze begeleiding. | McChesney & Aldridge (2018) | |
| 2. Ik pas de inhoud van deze begeleiding met succes toe in mijn dagelijkse praktijk. | | |
| <i>In my daily classroom practice, I often apply what I learned from this professional development.</i> | | |
| <i>I successfully apply the content of this professional development in my daily classroom practice.</i> | | |
| ORGANISATIERESULTATEN - Wijzigingen in de school: | | |
| wijzigingen in de school van de participanten als gevolg van de interventie. | | |
| 1. Deze begeleiding heeft een impact gehad op hoe we ons als school organiseren. | Eigen inbreng | |
| 2. Dankzij de begeleiding zijn aspecten van de werking op mijn school verbeterd. | McChesney & Aldridge (2018) | |
| <i>Overall, the culture and procedures in my school have improved due to this professional development.</i> | | |
| 1. De visie in onze school is gewijzigd dankzij de begeleiding. | | |
| 2. De cultuur in onze school is gewijzigd dankzij de begeleiding. | | |
| 3. In onze school zijn structuren en procedures gewijzigd dankzij de begeleiding | | |
| LEERLINGUITKOMSTEN – Effect op leerlingen: | | |
| 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. | | |
| 1. De begeleiding die ik gevolgd heb, heeft een positief effect (gehad) op leerlingen. | McChesney & Aldridge (2018) | |
| 2. De begeleiding die ik gevolgd heb, komt ook ten goede aan de leerlingen. | Outcomes | |
| <i>As a result of this professional development, my students' learning has improved.</i> | | |
| <i>My students have benefited from me receiving this professional development.</i> | | |
| 1. De begeleiding komt ten goede aan het leren van leerlingen. | Eigen inbreng | |
| 2. De begeleiding komt ten goede aan het welbevinden van leerlingen. | | |
| 3. De begeleiding komt ten goede aan de sociale ontwikkeling van leerlingen. | | |
| 4. De begeleiding komt ten goede aan de persoonsontwikkeling van leerlingen. | | |
| 5. De begeleiding komt ten goede aan de algemene ontwikkeling van leerlingen. | | |

Deel 2: Contextfactoren

| Niveau | Kenmerk en items | Bron |
|--------|---|---|
| Micro | Profiel participant | |
| | <ol style="list-style-type: none"> Ik heb geen tijd om wat ik geleerd heb uit te proberen in de praktijk. Toepassen van wat ik geleerd heb, zal te veel energie wegnemen van mijn andere werk. Er gebeurt momenteel te veel op mijn werk om wat ik geleerd heb uit te proberen in mijn praktijk. <p><i>I don't have time to try to use this training on my job.</i> <i>Trying to use this training will take too much energy away from my other work.</i> <i>There is too much happening at work right now for me to try to use this training.</i></p> | LTSI-scale <i>Personal Capacity - negative scale/rcode</i> |
| | Ondersteuning school | |
| Meso | <ol style="list-style-type: none"> Mijn collega's zullen me aanmoedigen om wat ik geleerd heb in de praktijk toe te passen. Ik kan met collega's bespreken hoe ik de nieuwe inzichten in mijn praktijk kan toepassen. Ik kan bij mijn collega's terecht wanneer ik problemen ondervind als ik wat ik geleerd heb toepas in de praktijk. <p><i>My colleagues will encourage me to use the skills I have learned in this training</i> <i>My supervisor will meet with me to discuss ways to apply this training on the job.</i> <i>My supervisor will meet with me regularly to work on problems I may be having in trying to use this training.</i></p> | LTSI-scale (3 items over ondersteuning via collega's, 3 items over ondersteuning vanuit het bredere schoolbeleid) |
| | <ol style="list-style-type: none"> Ik krijg kansen op mijn school om wat ik geleerd heb in de praktijk uit te proberen. De middelen die hiervoor nodig zijn, staan tot mijn beschikking. <p><i>I will be able to try out this training on my job.</i> <i>The resources needed to use what I learned in this training will be available to me.</i></p> | |
| | <ol style="list-style-type: none"> Mijn school heeft me aangemoedigd en gesteund bij het implementeren van wat ik geleerd heb van deze begeleiding. <p><i>My school encouraged and supported teachers in implementing what they learned from this professional development.</i></p> | McChesney & Aldridge (2018) |

Deel 3: Kenmerken van de begeleiding

| Soort | Kenmerk en items | Bron |
|------------------------|---|--|
| Trainer | KWALITEIT VAN DE TRAINER: deze bezit gepaste inhoudelijke kennis, vaardigheden en attitudes om de begeleiding vorm te geven (bv. inhoudelijk) en te leiden (bv. veiligheid onder participanten waarborgen). | |
| | <ol style="list-style-type: none"> De begeleider(s) kent/kennen zijn/hun vakgebied heel goed. De begeleider(s) creëerde(n) een aangename omgeving. De begeleider(s) was/waren goed voorbereid. De begeleider(s) bood/boden (individuele) ondersteuning. De begeleider(s) maakte(n) goed gebruik van hun onderwijstijd. <p><i>The instructors knew their subject area very well.</i> <i>The instructors created a pleasant environment.</i> <i>The instructors were well prepared.</i> <i>The instructors provided individualized support.</i> <i>The instructors made good use of their teaching time.</i></p> | Nicolaidou & Petridou (2011) |
| Inhoudelijke kenmerken | FOCUS OP RELEVANTE INHOUD: de inhoud moet gerelateerd zijn aan de praktijk van participanten en geïntegreerd kunnen worden in de dagelijkse werking. | |
| | <ol style="list-style-type: none"> Ik zie een direct verband is tussen deze begeleiding en mijn dagelijkse praktijk. De begeleider(s) legde(n) effectieve verbanden tussen bestaande en nieuwe kennis en ervaringen. <p><i>I believe there is a direct link between this PD and my day-to-day practice.</i></p> | Main & Pendergast (2015) Nicolaidou & Petridou (2011) |

| | | |
|---|--|--|
| Structurele kenmerken | <p><i>The instructors made effective links between established and new knowledge and experiences.</i></p> <p>3. De begeleider(s) benadrukte(n) de impact van de inhoud op leeruitkomsten bij leerlingen.</p> <p style="text-align: right;"><i>Emphasizes impact of content on student learning outcomes</i></p> | Gaumer Erickson et al. (2017)* |
| | <p>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.</p> | |
| | <p>1. De begeleider(s) heeft/hebben een goed zicht op hoe ik het geleerde in de praktijk kan gebruiken.</p> <p>2. De begeleider(s) gebruikte(n) veel voorbeelden die me lieten zien hoe ik het geleerde in mijn werk kan gebruiken.</p> <p>3. De begeleider(s) bracht(en) de inhoud van de begeleiding aan op een manier waarop het me meer vertrouwen geeft om deze in mijn job zou kunnen toepassen.</p> <p><i>It is clear to me that the people conducting this training understand how I will use what I learn.</i></p> <p><i>The trainer(s) used lots of examples that showed me how I could use my learning on the job.</i></p> <p><i>The way the trainer(s) taught the material made me feel more confident I could apply it in my job.</i></p> | LTSI-scale Transfer design |
| | <p>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.</p> | |
| | <p>1. De begeleider(s) informeerde(n) mij over de doelen en verwachte resultaten van de begeleiding.</p> <p><i>The instructors informed us of the aims, objectives, and expected results of each subject area.</i></p> <p>2. De doelen van de begeleiding waren in lijn met mijn ondersteuningsbehoeften.</p> | Nicolaidou & Petridou (2011) Eigen inbreng. |
| | <p>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.</p> | |
| | <p>1. De begeleider(s) is/zijn op de hoogte van hedendaagse kwesties en ontwikkelingen in zijn vakgebied.</p> <p>2. De begeleider(s) heeft/hebben gebruik gemaakt van recente literatuur op dit gebied.</p> <p><i>The instructor(s) was/were up to date with contemporary issues and developments in their field.</i></p> <p><i>The instructor(s) made use of updated literature in the field.</i></p> | Nicolaidou & Petridou (2011) |
| | <p>EIGENAARSCHAP: de inhoud en het proces zijn betekenisvoller voor participanten wanneer deze eigenaar zijn van het proces.</p> | |
| | <p>1. De begeleider(s) gaf/gaven mij de gelegenheid om deel te nemen aan de uitwerking van de inhoud van de begeleiding.</p> <p><i>The instructors informed us of the aims, objectives, and expected results of each subject area.</i></p> <p>2. De begeleider(s) gaf/gaven mij de gelegenheid om deel te nemen aan de uitwerking van de vormgeving van de begeleiding.</p> | Nicolaidou & Petridou (2011) Eigen inbreng |
| | <p>DUUR: om veranderingen teweeg te brengen blijken uitgebreide en meerdere intensieve interventies met opvolgmomenten effectiever.</p> | |
| <p>1. De begeleiding duurde lang genoeg voor mij om me te verdiepen in de nieuwe inhoud.</p> <p><i>The PD session was long enough for me to engage with the ideas.</i></p> <p>2. Een vervolg op deze begeleiding zou nuttig zijn. Indien ja:</p> <p>a. In de vorm van opvolgingsactiviteiten waarbij de deelnemers het geleerde in een nieuwe setting of context moeten toepassen.</p> <p>b. In de vorm van coaching om wat geleerd is, toe te passen in de praktijk.</p> <p>c. In de vorm van ondersteuning bij het verder toepassen van het nieuwe geleerde in de praktijk.</p> | Main & Pendergast (2015) Eigen inbreng Gaumer Erickson et al. (2017) | |

*The PD details follow-up activities that require participants to apply their learning in a new setting or context.**

*The PD offers opportunities for coaching to improve fidelity of implementation.**

*The instructor(s) offer opportunities for continued learning through technical assistance and resources.**

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.

1. Ik kon samen met mijn collega's een gedeeld begrip ontwikkelen van de aangereikte inhoud. Main & Pendergast (2015)
2. Ik kon met collega's met wie ik nauw samenwerk concepten en vaardigheden bespreken.
3. Ik zie het als een voordeel wanneer meerdere leden van een school deze begeleiding volgen.
I was able to develop a common understanding of the knowledge or skill with my colleagues.
I was able to discuss concepts and skills with colleagues with whom I work closely.
I believe there is a real benefit if several members of a school attend this PD together.

GEORGANISEERD IN DE DAGELIJKE WERKOMGEVING:

de interventie is ingebed in of vindt plaats in de dagelijkse werkomgeving.

1. De begeleider(s) verbond(en) de inhoud met de context van de deelnemers (bv. klaspraktijk/schoolpraktijk). Gaumer Erickson et al. (2017)*
Connects content to participants' context (e.g. community, school, district).

ACTIEF LEREN:

participanten zijn co-creator van kennis in plaats van louter consument.

1. De begeleider(s) creëerden voldoende mogelijkheden om standpunten, kennis en ervaringen uit te wisselen. Nicolaidou & Petridou (2011)
2. De begeleider(s) voorzagen voldoende tijd om met hen in interactie te gaan.
The instructors created opportunities for the participants to exchange views, knowledge, and experiences.
The instructors provided time for participants-instructors interaction in class.
3. De begeleider(s) creëerden voldoende mogelijkheden om met medeparticipanten in interactie te gaan. Gaumer Erickson et al. (2017)
Includes opportunities for participants to interact with each other related to training content.
1. De begeleider(s) creëerde(n) mogelijkheden voor mij om nieuwe vaardigheden te oefenen. Main & Pendergast (2015)
2. De begeleider(s) gaf/gaven me de kans om feedback te geven op (de ideeën/vaardigheden van) anderen.
3. De begeleider(s) moedigde(n) ons aan om goede praktijkvoorbeelden te delen.
I was given opportunities to practice new skills within the activity.
I was able to give feedback on the ideas of others.
Teachers were encouraged to share best practice during the PD.
4. De begeleider(s) gaf/geven de deelnemers de gelegenheid om persoonlijke perspectieven (bijv. ervaringen, gedachten) te delen. Gaumer Erickson et al. (2017)
Includes opportunities for participants to express personal perspectives (e.g. experience, thoughts).
5. De begeleider(s) ondersteunde(n) de ontwikkeling van het kritisch denken van de deelnemers. Nicolaidou & Petridou (2011)
6. De begeleiders creëerden de noodzakelijke voorwaarden voor actieve betrokkenheid van de deelnemers.
The instructors supported the development of the participants' critical thinking.
The instructors created the necessary conditions for participants' active involvement during lectures.

| Auteurs | Response scale |
|------------------------------------|---|
| Celestin & Yunfei (2015) | 5-point response scale: Strongly Disagree, Disagree, Neither Agree nor Disagree, Agree, Strongly Agree |
| Gaumer Erickson et al. (2017) | Observaties |
| Main & Pendergast (2015; 2017) | Each item used a five-point Likert scale (Strongly Disagree, Disagree, Neither Agree nor Disagree, Agree, Strongly Agree) |
| McChesney & Aldridge (2018) | 5-point response scale: (1) Strongly Disagree, (2) Disagree, (3) Neutral, (4) Agree, (5) Strongly Agree. |
| Nicolaidou & Petridou (2011) | 3-point Likert scale (where 1=disagree, 2=neither agree not disagree, 3=agree). |
| Voorstel van antwoordschaal | 5-punt Likertschaal: (1) Oneens, (2) eerder oneens, (3) noch eens noch oneens, (4) eerder eens, (5) eens. |

II. Focusgroepgesprekken

In dit onderdeel bundelen we de feedback van twee focusgroepgesprekrondes die plaatsvonden tussen november 2021 en februari 2022. In de eerste ronde werd de achtergrond van het onderzoek toegelicht en de opzet van het instrument besproken. In de tweede ronde werd de eerste versie van het EDBI-instrument voorgelegd. Er werden focusgroepgesprekrondes georganiseerd met pedagogisch begeleiders en stafmedewerkers (N=10) enerzijds en met schoolteamleden (N=10) anderzijds.

Achtergrond en opzet van het instrument

Zowel uit de gesprekken met pedagogisch begeleiders en stafmedewerkers als schoolteamleden bleek dat alle begeleidingsinterventies te plaatsen waren binnen het conceptuele model dat we eerder ontwierpen om de effecten van begeleiding in kaart te brengen. Met betrekking tot het omzetten van dit conceptueel model naar een instrument, uitten ze nog enkele bezorgdheden. Een eerste bezorgdheid is de bevragsmoeheid die leeft in het onderwijsveld. De pedagogisch begeleiders en stafmedewerkers vragen daarom om het instrument zo flexibel mogelijk te houden zodat enkel dat wat relevant is, bevroegd wordt. Ook de schoolteamleden vragen om een doelgericht en zo kort mogelijk instrument. De pedagogisch begeleiders en stafmedewerkers vullen wel aan dat het instrument ook niet te kort mag zijn omdat anders de respondenten het niet serieus nemen. Het dient in verhouding te staan met de duur van het traject. Wanneer het instrument ingezet wordt in een langduriger traject, kan hiervoor tijdens het traject ruimte voorzien worden. Een tweede bezorgdheid zijn de vragen omtrent het niveau 'tevredenheid' bij pedagogisch begeleiders en stafmedewerkers. Het mag hierbij niet gaan over of 'de koffie goed was', maar dient over de begeleiding zelf te gaan. Dit kan worden tegengegaan door bijvoorbeeld gerichte (gesloten) vragen te stellen. Een derde bezorgdheid bij beide respondentengroepen is de behoefte om naast gesloten ook open vragen op te nemen, zodat meer duiding gegeven kan worden bij gesloten antwoorden. Juist de informatie verkregen via open vragen kan interessant zijn om al dan niet aanpassingen aan de begeleiding te maken of concreet zicht te krijgen op de effecten ervan. Een vierde bezorgdheid is het moment van afname van het instrument. De pedagogisch begeleiders en stafmedewerkers zien er een meerwaarde in dat het instrument ook afgenomen kan worden nadat er mogelijkheid was om het geleerde toe te passen in de praktijk, om effecten op langere termijn te meten. Tot slot wordt in het gesprek van de schoolteamleden nog vermeld dat het doel van de bevraging duidelijk vermeld dient te worden, zodat respondenten gemotiveerd zijn om hieraan deel te nemen en er tijd voor vrij te maken.

Met deze bezorgdheden werd zoveel mogelijk rekening gehouden bij de herwerking van het instrument.

Feedback op eerste versie van het EDBI-instrument

Tijdens de gesprekken werd de eerste versie van het EDBI-instrument eerst globaal besproken waarna item per item overlopen werd. We bespreken hieronder de bezorgdheden en reflecties over het instrument in zijn algemeenheid en geven nadien ook de feedback op itemniveau weer.

Een eerste bezorgdheid bij stafmedewerkers en pedagogisch begeleiders met betrekking tot de eerste versie van het EDBI-instrument is dat het percepties bevroegt van participanten en dus bijvoorbeeld het effect van de begeleiding op leerlingen niet objectief vaststelt. Een tweede bezorgdheid die geuit

werd is of je wel zo kort na elke soort interventie het effect op leerlinguitkomsten in kaart kan brengen. Een derde bezorgdheid verwijst naar de flexibiliteit van het instrument. Pedagogisch begeleiders en stafmedewerkers vragen om per vraag te kunnen aangeven of deze wenselijk is om te stellen. Een vierde bezorgdheid is de beperkte selectie van mogelijks relevante contextfactoren. Een vijfde bezorgdheid is opnieuw de vraag naar het toevoegen van open vragen opdat er ruimte is voor de participanten om duiding te geven bij hun antwoord. De pedagogisch begeleiders en stafmedewerkers voegen hieraan toe dit als meerwaarde te zien om de kwantitatieve bekomen data te kunnen interpreteren. Tot slot wordt door pedagogisch begeleiders en stafmedewerkers een zesde bezorgdheid geuit over waartoe het instrument zal dienen. Is het doel de interne kwaliteitszorg van de pedagogische begeleidingsdienst te versterken of verantwoording af te leggen tegenover de overheid? Ook de schoolteamleden zijn bezorgd over de manier waarop het instrument ingezet zal worden, maar niet om dezelfde reden. Ze vragen zich af hoe de pedagogische begeleidingsdienst het gebruik van het instrument intern zal stroomlijnen. Het gaat er dan om welke begeleidingen wanneer geëvalueerd worden, en bijvoorbeeld niet enkel die begeleidingen die goed verliepen. Tot slot beschouwen de schoolteamleden het digitaliseren van het instrument als een meerwaarde.

Op itemniveau werd zowel door pedagogisch begeleiders en stafmedewerkers van de PBD als schoolteamleden vermeld dat het inhoudelijke verschil tussen de items per evaluatieniveau soms onduidelijk was, waarbij de suggestie werd gedaan om naar één item per niveau te gaan. Ook werd door een stafmedewerker van de PBD aangeraden om alle adjectieven die een waarde geven (zoals 'voldoende') weg te laten. Bij kenmerken van begeleiding werd door de pedagogisch begeleiders en stafmedewerkers vermeld dat het zo centraal stellen van de 'begeleider' in de items (bv. De begeleider creëerde/moedigde aan/...) veel verantwoordelijkheid uitsluitend bij de begeleider legt. Ze suggereren dan ook om deze formuleringen aan te passen (maar niet voor het kenmerk 'de kwaliteit van de trainer'). Tijdens het gesprek met de schoolteamleden bleek juist een voorkeur om de formulering te behouden. Daarnaast werd nog vermeld dat sommige vragen nog te veel op nascholingen gericht zijn. Eveneens werd de vraag gesteld om ook de antwoordoptie 'niet van toepassing' toe te voegen, dit zowel door pedagogisch begeleiders en stafmedewerkers als schoolteamleden.

Met deze bezorgdheden werd zoveel mogelijk rekening gehouden bij de herwerking van het instrument en de uitwerking van de gebruikershandleiding.

Bovenstaande is een kort en bondige samenvatting van de focusgroepgesprekken. Het hele verslag per gesprek is terug te vinden in bijlagenbundel 2: Focusgroepgesprekken.

III. Interviews met experts

Onderstaand worden de reflecties uit de gesprekken met experts gebundeld weergegeven over de vier thema's die we hen voorlegden: (1) de keuze voor de dataverzamelmethode, (2) de keuze voor het aantal antwoordmogelijkheden bij de antwoordschaal, (3) de itemformuleringen, en (4) de manier waarop bekomen antwoorden geïnterpreteerd kunnen worden. Vervolgens vullen we de reflecties waar relevant aan met inzichten uit wetenschappelijke literatuur (zie aparte kaders). Het bijkomende onderzoek werd verricht in functie van wat vermeld in de gesprekken met experts en wat zij qua literatuur aanreikten. Op basis van de reflecties van experts en aanvullende wetenschappelijke literatuur, werden per thema telkens keuzes gemaakt die in conclusies omschreven staan.

Keuze voor de dataverzamelmethode

Tabel 5 geeft de antwoorden van experts weer met betrekking tot voor- en nadelen die zij ervaren met vragenlijsten en andere dataverzamelmethodes, zoals interviews en observaties.

Tabel 5. Mogelijke voor- en nadelen van vragenlijsten tegenover interviews en observaties, zoals gerapporteerd door de experts.

| Vragenlijst | |
|---|--|
| Voordelen | Nadelen |
| <ul style="list-style-type: none">○ potentieel groot bereik○ anoniem○ gebruiksvriendelijk○ automatische verwerking (indien gedigitaliseerd) en rapportering○ visualisering van de antwoorden○ vergelijkbaarheid van antwoorden | <ul style="list-style-type: none">○ oppervlakkig○ bij een begeleiding met maar één participant is anonimiteit ook niet mogelijk○ bevragsmoeheid○ perceptie/gevaar van misinterpretatie van vragen |
| Interviews en observaties | |
| Voordelen | Nadelen |
| <ul style="list-style-type: none">○ meer op maat van begeleiding,○ meer genuanceerd beeld, meer diepgaande antwoorden | <ul style="list-style-type: none">○ klein bereik○ sociaal wenselijke antwoorden/niet anoniem○ intensievere verwerking/rapportering○ veel biases:<ul style="list-style-type: none">▪ Afnemer: Wie, welke positie heeft deze persoon en is dit steeds dezelfde persoon?▪ Vragen: Welke vragen worden gesteld, het zou al om een semi-gestructureerde leidraad moeten gaan opdat vergelijkingen gemaakt kunnen worden.▪ Verwerking: Hoe noteert de afnemer de data? Wat neemt hij/zij wel of niet mee?▪ Analyse: Dan moet er al een codeboom opgesteld worden om tot eenzelfde analyses te komen. |

Samengevat kunnen we stellen dat de experts aangeven dat bevragingen via **vragenlijsten of interviews** andere manieren van meten zijn. Zij geven aan dat het ene niet meer valide is dan het andere, maar dat er een andere soort informatie verkregen wordt. De bedenking wordt gemaakt dat enkel met een vragenlijst werken, een 'enge' meting kan opleveren. Anderzijds geven de experts aan dat de praktische inzetbaarheid van vragenlijsten voordelig is om zicht te krijgen op de gepercipieerde

effectiviteit van een brede variatie aan doelgerichte begeleidingsinterventies. Daarenboven wordt ook aangegeven dat door de anonieme respons van respondenten sociaal wenselijk antwoorden wordt tegengegaan, waardoor een eerlijker beeld van de begeleidingsinterventies verkregen wordt. De experts adviseren daarom om naast een vragenlijst nog andere metingen te doen, bijvoorbeeld via de eigen ontwikkelde kwalitatieve instrumenten.

Wat zegt de literatuur?

Een studie van Phellas, Bloch, en Seale (2011) vult nog aan dat een interview bepaalde voordelen kan hebben tegenover vragenlijsten naar percepties die deelnemers zelf invullen. De interviewer kan immers bepaalde vragen toelichten indien nodig. Ook kan het meer uitnodigend zijn om in gesprek te gaan, dan anoniem een vragenlijst in te vullen, waardoor er een hogere responsgraad is. Maar, interviews vragen meer tijd van afnemer en er bestaat een kans dat de afnemer de antwoorden van de geïnterviewden beïnvloedt. Dit kan ontweken worden door middel van vragenlijsten die deelnemers zelf invullen. Daarenboven zijn vragenlijsten goedkoper om af te nemen (ze vragen minder tijd van de afnemer) en meer geschikt voor kwesties waarbij er slechts een paar vragen zijn waarvan de betekenis betrekkelijk duidelijk en eenvoudig is, en waarbij de keuze van de antwoorden kan worden beperkt tot vaste categorieën. Zij zijn vooral nuttig bij enquêtes onder mensen die over een groot geografisch gebied verspreid zijn, wanneer de reiskosten voor een interviewer te hoog zouden zijn.

Volgende tabel uit de studie van Alshenqeti (2014, p.43) geeft nog enkele voor- en nadelen van interviewen weer:

| Advantages | Disadvantages |
|----------------------------|---------------------------------|
| high return rate | time-consuming |
| fewer incomplete answers | small scale study |
| can involve reality | never 100% anonymous |
| controlled answering order | potential for subconscious bias |
| relatively flexible | potential inconsistencies |

Conclusie:

De keuze voor een instrument in de vorm van een vragenlijst is te verantwoorden gezien de afweging van bovenvermelde voor- en nadelen (zie o.m. Phellas, Bloch, & Seale, 2011). Ook in de literatuurstudie waren 14 van de 18 onderzochte instrumenten vragenlijsten. Bij de vragen omtrent de evaluatieniveaus hebben we telkens wel open vragen toegevoegd om de nadelen van een gesloten vragenlijst te ondervangen en tegemoet te komen aan feedback vanuit de stuurgroep. We willen nogmaals benadrukken dat deze vragenlijst NAAST de eigen instrumenten staat die de PBD's reeds ontwikkeld hebben. Datatriangulatie waarbij via meerdere technieken data over eenzelfde fenomeen bekomen wordt, is relevant. Daarenboven kan dit instrument ook dienen als semi-gestructureerde leidraad om interviews af te nemen.

Antwoordschaal

De experts gaven ook hun visie op het **aantal schaalpunten** dat volgens hen aangewezen als antwoordschaal bij het instrument. Moeten we opteren voor een even of een oneven aantal schaalpunten, met een neutraal middelpunt? In dat laatste geval geef je de respondenten de optie om over het item geen 'sterke' mening te hebben. Omdat er naar percepties gevraagd wordt, geven meerdere experts aan dat er geen juist of fout antwoord is, en de keuze voor een oneven aantal schaalpunten te verdedigen is. Daarenboven verdedigt één expert het toevoegen van een middencategorie, met als reden dat de afstand tussen de items dan eerder even groot is. Het verschil

tussen 'eerder eens' en 'eerder oneens' is groter dan het verschil tussen 'eerder eens' en 'noch eens, noch oneens'.

Als we dan kijken naar het effectieve aantal schaalpunten, geven meerdere experten aan dat een 5-puntsschaal gezien wordt als de 'standaard'. Het middelpunt is dan 'neutraal' of kan gelijk gesteld worden met 'geen mening'. Een 7-puntsschaal is psychometrisch beter in functie van het berekenen van schaalscores, maar dat is niet van toepassing voor het door ons ontwikkelde instrument. Ook krijg je met een 7-puntsschaal nog meer variatie in antwoorden. Er werd dan ook een lichte voorkeur uitgesproken door meerdere experten voor het gebruik van een 7-puntsschaal wat onderzoek betreft. Voor een vragenlijst die gericht is op het verbeteren van interne kwaliteitszorg, wordt een 5-puntsschaal als voldoende geacht. Meer dan 7 antwoordopties, achten de experten als te veel antwoordmogelijkheden. Tot slot geven de experten aan dat het aangewezen is om elk punt van de antwoordschaal te benoemen, wat ook eenvoudiger is met een 5-puntsschaal.

Naast het aantal schaalpunten werd ook het al dan niet opnemen van een **uitwijkcategorie** besproken met de experten. De experten zijn het er over eens dat als respondenten het antwoord niet weten, er een uitwijkcategorie moet zijn. Deze omvat volgens twee experten best zowel 'ik weet het niet' als 'niet van toepassing'. We dienen te overwegen of we deze toevoegen voor alle vragen. Een optie is om deze niet op te nemen bij de 4 standaard af te nemen kernvragen, want hier willen we dat de participant een antwoord op geeft. Daarnaast vullen de experten aan dat wanneer 'niet van toepassing' aangeduid wordt, dit antwoord opgenomen dienen te worden als 'missing' bij de analyses.

Wat zegt de literatuur?

Aantal schaalpunten:

Een recente reviewstudie van Taherdoost (2019) presenteert een overzicht van diverse lengtes van Likert schalen. In deze studie concludeert Taherdoost dat een 7-punt Likertschaal het meest geschikt is voor onderzoek, en indien een kant gekozen moet worden een 6-punt Likertschaal. In hun studie verwijzen ze naar Preston en Colman (2000) die aangeven dat de "betrouwbaarheid, validiteit, en discriminerende kracht (discriminating power) significant hoger zijn voor schalen met meer antwoordcategorieën tot ongeveer 7, hoewel de interne consistentie niet significant verschilde tussen de schalen". Daarenboven beweert Miller (1956) dat de menselijke geest een absoluut beoordelingsvermogen heeft dat ongeveer zeven verschillende categorieën kan onderscheiden ofwel een kortetermijn geheugen voor ongeveer zeven items, en een aandachtsvermogen dat ongeveer zes objecten tegelijk kan omvatten. Hieruit suggereert Taherdoost (2019) dat elke verhoging van het aantal antwoordcategorieën boven zes of zeven zinloos zou kunnen zijn.

Ook Cohen et al. (2016) verwijst naar Schwartz et al. (1991, p. 571) en Krosnick en Presser (2010) die eveneens suggereren dat een 7-puntsschaal de voorkeur geniet in termen van "betrouwbaarheid, het vermogen van de respondenten om onderscheid te maken tussen de waarden in de schalen, en de percentages respondenten die 'onbeslist' zijn". Indien een meer gedifferentieerde respons wordt nagestreefd, heeft een grotere schaal (bv. vijf- of zevenpunts) de voorkeur tegenover een kleinere schaal.

Middelpunt

Indien participanten het middelpunt willen kiezen, moet dit mogelijk zijn (Cohen et al., 2016). Daarenboven wordt verwezen naar Krosnick en Presser (2010, p. 274) die opmerkten dat de betrouwbaarheid en validiteit toenemen met het gebruik van middelpunten, en zij adviseren deze dan ook te gebruiken.

Geforceerde keuzes

Keuzes kunnen worden "geforceerd" door geen uitwijkcategorie te voorzien (bv. "geen mening", "onbeslist", "weet niet", "noch mee eens, noch mee oneens"). Cohen et al. (2016) argumenteren dat als de onderzoeker echt van mening is dat respondenten een mening hebben, of zouden moeten hebben, het weglaten van een dergelijke categorie gerechtvaardigd kan zijn. Maar het kan ook onaanvaardbaar zijn een keuze te forceren bij gebrek aan een uitwijkcategorie die respondenten echt laat zeggen wat ze denken. Cohen en collega's (2016) verwijzen naar onderzoek van Friedman en Amoo (1999) dat concludeerde dat het forceren van een keuze kan ertoe leiden dat respondenten een mening hebben over zaken waar ze eigenlijk geen mening over hebben.

Benoemen van schaalpunten

Beoordelingsschalen waarin elk punt benoemd wordt, zijn voor elk punt in de schaal betrouwbaarder zijn dan beoordelingsschalen die alleen labels geven voor de eindpunten van de numerieke schalen (Schwartz et al., 1991; Krosnick & Presser, 2010; Champagne, 2014 in Cohen et al., 2016). Ook respondenten geven de voorkeur aan dergelijke labels (Krosnick & Presser, 2010 in Cohen et al., 2016).

Conclusie:

We opteren voor een oneven schaal, met een neutraal middelpunt omdat we meningen vragen en deze kan zijn dat je het noch eens, noch oneens bent (Cohen et al., 2016). Aangezien een 5-puntsschaal gebruiksvriendelijker is, opteren we hiervoor. We benoemen elk punt (Cohen et al., 2016). Om te vermijden dat het middelpunt van de schaal wordt aangeduid wanneer de respondent het niet weet of er geen zicht op heeft, voegen we - in lijn met de feedback vanuit de stuurgroep en pedagogisch begeleiders die deelnamen aan de focusgroep - de antwoordoptie 'niet van toepassing of geen zicht op' toe. Wanneer dit antwoord gegeven wordt, wordt het niet opgenomen in de analyses (maar als 'missing' weergegeven).

Itemformuleringen

Samen met de meeste experts overliepen we de vragenlijst en werden nog suggesties voor specifieke items gegeven. Er werden ook enkele algemene adviezen voor itemformuleringen gegeven:

- Hou het doel van de vraag zo goed mogelijk voor ogen;
- Voeg zo weinig mogelijk toe tussen haakjes, want dat kan impliceren dat er twee dingen tegelijkertijd gevraagd worden;
- Vermijd dubbele negaties, dit kan voor verwarring zorgen;
- Vermijd dat er ergens 'en' staat, want dat impliceert doorgaans dat er twee dingen gevraagd worden tegelijkertijd;
- Spreek over 'mijn school' in plaats van 'onze school', in functie van herkenbaarheid voor de respondent;
- Spreek zoveel mogelijk vanuit de deelnemers, ofwel de 'ik-vorm'.

Daarnaast geven meerdere experts aan dat de items uit de vragenlijst geen complexe concepten omvatten, waardoor we ervan uit mogen gaan 'dat we meten wat we denken te meten'. Hoe eenvoudiger de concepten, hoe minder items er nodig zijn om een goede betrouwbaarheid te bekomen. We dienen er wel rekening mee te houden dat voor het meten van betrouwbaarheid, we minstens twee items nodig hebben.

Wat zegt de literatuur?

In Cohen et al. (2016) worden volgende adviezen gegeven (pp. 490-492):

Though there are several kinds of questions available, there are some caveats about the framing of questions in a questionnaire:

- 1 Don't assume respondent knowledge, opinions or viewpoints.

- 2 Don't assume that respondents understand difficult terms.
- 3 Don't assume respondent interest in, or concern about, the questionnaire.
- 4 Avoid leading questions.
- 5 Avoid highbrow questions
- 6 Avoid complex questions.
- 7 Avoid irritating questions.
- 8 Avoid complicated instructions.
- 9 Avoid negatives and double negatives.
- 10 Avoid too many open-ended questions on self-completion questionnaires.
- 11 Avoid extremes in rating scales
- 12 Avoid pressuring/biasing by association.
- 13 The base-rate problem.
- 14 Avoid ambiguous questions.
- 15 Have discrete categories.
- 16 Ask one question at a time.
- 17 Minimize satisficing, acquiescence and social desirability.

Conclusie:

We hebben de formuleringen van de items opnieuw bekeken met al deze adviezen in ons achterhoofd, zowel van de experten als van Cohen et al. (2016). We toetsten telkens het doel van de vraag af aan de definitie van het aspect dat bevestigd werd bij het conceptuele model (zie Rapport 1). Voorbeelden van wijzigingen die we doorvoerden zijn: nagaan of overal 'mijn school' staat in plaats van 'onze school', vragen waar iets tussen haakjes staat herformuleren indien dit het doel van de vraag niet ten goede komt, enzovoort.

Interpretatie van de bekomen antwoorden

Een laatste thema dat we aan de experten voorlegden was hoe bekomen antwoorden best geïnterpreteerd worden, ook in functie van benchmarking (d.w.z. als manier om de prestaties van een organisatie te vergelijken met die van (vergelijkbare) andere organisaties). De meeste experten suggereren om wanneer het berekende gemiddelde van de respondenten boven het neutrale schaal midden ligt, dit als een goede begeleiding te beschouwen, en indien het berekende gemiddelde eronder ligt, dit als onvoldoende te beschouwen. Eén expert geeft aan de benamingen per schaalpunt te gebruiken, zodat het bekomen gemiddelde wat meer kleur krijgt (bv. de meerderheid van de respondenten is het 'eens' met deze stelling). Eén expert geeft aan dat de onderzoekers niet de benchmark moeten zetten van wat 'goed' is, maar dat de PBD's dit zelf moeten doen. Zij moeten zelf per item aangeven naar welke score zij streven. Ook kan het zinvol zijn om een vergelijkingspunt maken: wat was de eerdere score en wat wordt voor de toekomst geambieerd? Als de gemiddelde score 3,3 was en je gaat naar een 3,9, dan is dat goed bijvoorbeeld. Eveneens zouden PBD's op zoek kunnen gaan naar betekenisvolle groepen, bijvoorbeeld gelijksoortige trajecten, om scores te vergelijken (in functie van de duurtijd, of per onderwijsniveau).

Conclusie:

Er zijn drie manieren om met benchmarking om te gaan. Bij mogelijkheid 1 moet het berekende gemiddelde van elk item hoger zijn dan het schaal midden. Scores hoger dan 3 worden dan beschouwd als 'goed'. Bij mogelijkheid 2 wordt een andere categorie als benchmark vastgelegd, bijvoorbeeld scores hoger dan 3,5 of 4 worden als 'goed' beschouwd. Deze benchmark kan dat verschillen per item.

Bij mogelijkheid 3 wordt er gekeken naar de evolutie. Of een score 'goed' is hangt dan af van de progressie die is gemaakt. Bij mogelijkheid 2 en 3 bepaalt de PBD zelf de benchmark.

Tussentijdse conclusie

De drie opeenvolgende ontwikkelingsfasen (systematisch literatuuronderzoek, focusgroepgesprekken en interviews met experts) leidden tot het EDBI-instrument en de gebruikershandleiding (zie volgende deel). We ontwikkelden een eerste versie van het instrument op basis van de instrumenten bekomen uit het systematisch literatuuronderzoek. Deze versie werd via de focusgroepgesprekken voorgelegd aan diverse stakeholders en ook besproken met experts inzake meten en evalueren. Zij gaven nog veel bezorgdheden en feedback mee, waarna we het finale EDBI-instrument uitwerkten. Er werd nog grondig gesleuteld aan de opbouw van het instrument en de formulering van items. Feedback met betrekking tot het gebruik van het instrument werd opgenomen in de gebruikershandleiding.

Bij de ontwikkeling en finalisering van het instrument hadden we oog voor de betrouwbaarheid en validiteit ervan.

De **betrouwbaarheid** van een instrument verwijst naar hoe consistent een instrument iets meet. Hierbij is het van belang dat de uitkomsten dezelfde zijn als je het instrument nog een keer afneemt (reproduceert of repliceert). Een belangrijk aspect hierin is dat de items eenduidig geformuleerd zijn en geen complexe concepten bevragen die verschillende invullingen kunnen krijgen. De experts gaven aan dat dit voor onze vragenlijst het geval is. Aan een herkenbare en eenduidige formulering van items werd ook zeer veel aandacht besteed (zie voor concrete voorbeelden Bijlagenbundel 2: Focusgroepgesprekken).

Met betrekking tot de **validiteit** van het EDBI-instrument, of de vraag of het instrument meet wat het beoogt te meten, werden diverse maatregelen genomen om de inhoudsvaliditeit te garanderen. Ten eerste is het instrument zeer expliciet opgebouwd op basis van een wetenschappelijk onderbouwd conceptueel model dat beoogt de effecten van begeleiding in kaart te brengen (zie Rapport 1). Ten tweede lieten we ons inspireren door bestaande instrumenten uit de internationale wetenschappelijke literatuur die aan peer-review werden onderworpen. Ten derde werd de vertaling van de items uitvoerig besproken en beoordeeld door rechtstreeks betrokkenen.

Wanneer het EDBI-instrument op grotere schaal in de praktijk wordt toegepast, raden we aan om de betrouwbaarheid de validiteit van het EDBI-instrument verder te onderzoeken. Dit kan bijvoorbeeld door het nagaan van de hertestingsbetrouwbaarheid (betrouwbaarheid) of de interne structuur (begripsvaliditeit) van de schalen.

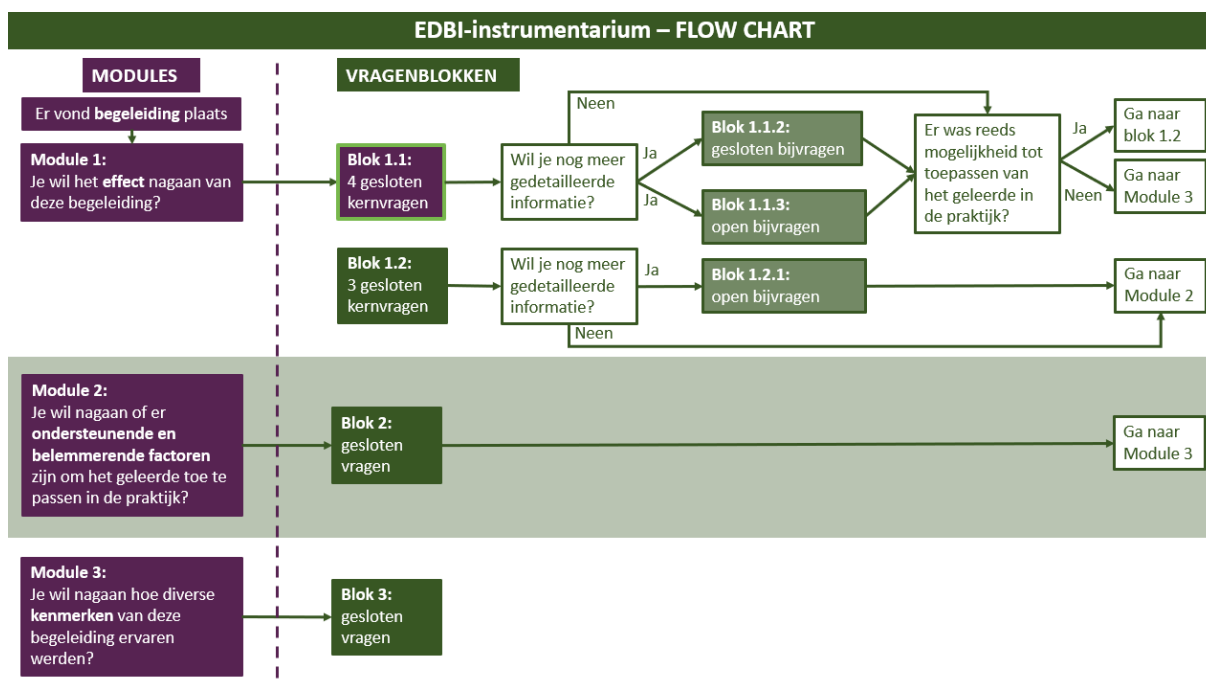
DEEL II: HET RESULTAAT VAN VOORGAANDE STAPPEN

HET EDBI-INSTRUMENT

Effectmeting van Doelgerichte Begeleidingsinterventies

Deze finale versie van het EDBI-instrument is het resultaat van feedback uit de focusgroepgesprekken, van experts en van besprekingen met en schriftelijke feedback van stuurgroepleden, op eerdere versies van het EDBI-instrument. Het instrument omvat drie modules (zie flowchart): (1) effect van begeleiding, (2) ondersteunende en belemmerende factoren, en (3) kenmerken van begeleiding.

FLOWCHART



MODULE 1 (Kernvragen): Effect van de begeleiding

Via deze kernvragen peilen we naar het effect van de begeleiding. Meer bepaald bevragen we hier percepties ten aanzien van vier aspecten: **de tevredenheid over de begeleiding, de bruikbaarheid van de begeleiding, het leereffect bij de participanten, en de intentie tot gedragsverandering bij de participanten.** Voor elk aspect is er één gesloten hoofdvraag (zie blok 1.1).

Deze vragen verwijzen naar twee belangrijke niveaus van evaluatie, die op korte termijn geëvalueerd kunnen worden: de reactie van participanten (tevredenheid en waargenomen bruikbaarheid) en het leren van participanten (waargenomen leereffect en intentie tot gedragsverandering).

De vragen kunnen onmiddellijk na een begeleiding worden gesteld, maar ook wanneer de participant reeds de mogelijkheid kreeg om met de inhoud in de eigen praktijk aan de slag te gaan (bv. indien men ze wil groeperen met vragen naar langere termijn effecten). Eveneens zijn de vragen op diverse vormen van begeleiding van toepassing, van een eenmalige nascholing tot korte of langdurige trajecten.

Om de antwoorden m.b.t. deze evaluatieniveaus te verdiepen kan men aanvullend gebruik maken van gesloten vragen (zie blok 1.1.2) en/of van open vragen (zie blok 1.1.3).

Blok 1.1: Gesloten kernvragen (standaard af te nemen)

| Geef voor elk van onderstaande stellingen aan of je het eens bent of niet. | Antwoord | | | | | |
|---|-----------------|--------|------------------------|------|---------------|--------------------------------------|
| | Helemaal oneens | Oneens | Noch eens, noch oneens | Eens | Helemaal eens | Niet van toepassing of geen zicht op |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 0 |
| Ik ben tevreden over deze begeleiding. | | | | | | |
| Deze begeleiding is bruikbaar in mijn praktijk*. | | | | | | |
| Ik heb nieuwe dingen geleerd dankzij deze begeleiding. | | | | | | |
| Na het volgen van deze begeleiding, wil ik wat ik geleerd heb uitproberen in de praktijk. | | | | | | |

* Met praktijk doelen we op de praktijk waarin u werkt (als leraar, directeur, leerlingbegeleider, ondersteuner, enz.).

Blok 1.1.2: Gesloten bijvragen (optioneel)

| Vink aan: | Geef voor elk van onderstaande stellingen aan of je het eens bent of niet. | Antwoord | | | | | |
|--------------------------|---|----------------------|-------------|-----------------------------|-----------|--------------------|---|
| Tevredenheid | | | | | | | |
| <input type="checkbox"/> | Ik ben tevreden over de inhoud van de begeleiding. | Helemaal oneens 1 | Oneens 2 | Noch eens, noch oneens 3 | Eens 4 | Helemaal eens 5 | Niet van toepassing of geen zicht op 0 |
| <input type="checkbox"/> | Ik ben tevreden over de gebruikte methodieken. | Helemaal oneens 1 | Oneens 2 | Noch eens, noch oneens 3 | Eens 4 | Helemaal eens 5 | Niet van toepassing of geen zicht op 0 |
| <input type="checkbox"/> | Ik ben tevreden over de gebruikte leermiddelen. | Helemaal oneens 1 | Oneens 2 | Noch eens, noch oneens 3 | Eens 4 | Helemaal eens 5 | Niet van toepassing of geen zicht op 0 |
| <input type="checkbox"/> | Ik ben tevreden over de mogelijkheid tot eigen inbreng. | Helemaal oneens 1 | Oneens 2 | Noch eens, noch oneens 3 | Eens 4 | Helemaal eens 5 | Niet van toepassing of geen zicht op 0 |
| <input type="checkbox"/> | Ik ben tevreden over hoe mijn tijd besteed werd tijdens de begeleiding. | Helemaal oneens 1 | Oneens 2 | Noch eens, noch oneens 3 | Eens 4 | Helemaal eens 5 | Niet van toepassing of geen zicht op 0 |
| <input type="checkbox"/> | Ik ben tevreden over de afstemming tussen de begeleiding en mijn ondersteuningsbehoeften. | Helemaal oneens 1 | Oneens 2 | Noch eens, noch oneens 3 | Eens 4 | Helemaal eens 5 | Niet van toepassing of geen zicht op 0 |
| <input type="checkbox"/> | Ik ben tevreden over de vooropgestelde doelen. | Helemaal oneens 1 | Oneens 2 | Noch eens, noch oneens 3 | Eens 4 | Helemaal eens 5 | Niet van toepassing of geen zicht op 0 |
| Bruikbaarheid | | | | | | | |
| <input type="checkbox"/> | De aangereikte kennis is bruikbaar voor mijn praktijk. | Helemaal oneens 1 | Oneens 2 | Noch eens, noch oneens 3 | Eens 4 | Helemaal eens 5 | Niet van toepassing of geen zicht op 0 |
| <input type="checkbox"/> | De aangereikte inzichten zijn bruikbaar voor mijn praktijk. | Helemaal oneens 1 | Oneens 2 | Noch eens, noch oneens 3 | Eens 4 | Helemaal eens 5 | Niet van toepassing of geen zicht op 0 |
| <input type="checkbox"/> | De aangereikte vaardigheden zijn bruikbaar voor mijn praktijk. | Helemaal oneens 1 | Oneens 2 | Noch eens, noch oneens 3 | Eens 4 | Helemaal eens 5 | Niet van toepassing of geen zicht op 0 |
| <input type="checkbox"/> | Het aangereikte materiaal is bruikbaar voor mijn praktijk. | Helemaal oneens 1 | Oneens 2 | Noch eens, noch oneens 3 | Eens 4 | Helemaal eens 5 | Niet van toepassing of geen zicht op 0 |
| Leereffect | | | | | | | |
| <input type="checkbox"/> | Ik heb mijn kennis verdiept of verbreed dankzij deze begeleiding. | Helemaal oneens 1 | Oneens 2 | Noch eens, noch oneens 3 | Eens 4 | Helemaal eens 5 | Niet van toepassing of geen zicht op 0 |
| <input type="checkbox"/> | Ik heb nieuwe inzichten opgedaan dankzij deze begeleiding. | Helemaal oneens 1 | Oneens 2 | Noch eens, noch oneens 3 | Eens 4 | Helemaal eens 5 | Niet van toepassing of geen zicht op 0 |
| <input type="checkbox"/> | Ik heb vaardigheden ontwikkeld dankzij deze begeleiding. | Helemaal oneens 1 | Oneens 2 | Noch eens, noch oneens 3 | Eens 4 | Helemaal eens 5 | Niet van toepassing of geen zicht op 0 |
| <input type="checkbox"/> | Mijn professionele houding (attitudes, opvattingen, ...) is versterkt dankzij deze begeleiding. | Helemaal oneens 1 | Oneens 2 | Noch eens, noch oneens 3 | Eens 4 | Helemaal eens 5 | Niet van toepassing of geen zicht op 0 |

Blok 1.1.3: Open bijvragen (optioneel)

| Vink aan: | Verduidelijk je antwoord: | Antwoord |
|--|--|---|
| Tevredenheid | | |
| <input type="checkbox"/> | Waarover ben je precies tevreden? Waarover ben je minder tevreden? | Ik ben tevreden over: Ik ben minder tevreden over: |
| Bruikbaarheid | | |
| <input type="checkbox"/> | Wat vind je het meest bruikbaar? | |
| Leereffect | | |
| <input type="checkbox"/> | Geef een voorbeeld van hoe je kennis, vaardigheden en/of professionele houding (attitudes, opvattingen, ...) versterkt zijn. | |
| Intentie tot gedragsverandering | | |
| <input type="checkbox"/> | Wat ga je als eerste uitproberen van wat je geleerd hebt? | |

Via deze vragen peilen we naar het effect van de begeleiding wanneer reeds een mogelijkheid tot toepassing in de praktijk plaatsvond (bijvoorbeeld bij een langduriger traject met toepassingsmogelijkheden). Meer bepaald bevragen we hier percepties ten aanzien van drie aspecten: **toepassing in de praktijk, wijzigingen in de school, en effect op leerlingen**. De vragen verwijzen naar drie niveaus van evaluatie die doorgaans een langere implementatietermijn vragen, namelijk wijzigingen in het gedrag van participanten, wijzigingen op organisatieniveau en uitkomsten op het niveau van de leerlingen. Voor elk aspect formuleerden we één gesloten vraag (zie blok 1.2). Om de antwoorden te verdiepen kan geopteerd worden om open bijvragen (zie blok 1.2.1) toe te voegen.

Blok 1.2: Gesloten kernvragen (optioneel)

| Vink aan: | Geef voor elk van onderstaande stellingen aan of je het eens bent of niet. | Antwoord | | | | | |
|--------------------------|--|----------------------|-------------|-----------------------------|-----------|--------------------|---|
| <input type="checkbox"/> | Ik pas het geleerde uit de begeleiding toe in mijn praktijk. | Helemaal oneens 1 | Oneens 2 | Noch eens, noch oneens 3 | Eens 4 | Helemaal eens 5 | Niet van toepassing of geen zicht op 0 |
| <input type="checkbox"/> | Ik zie dat aspecten van de schoolwerking veranderd zijn door de begeleiding. | Helemaal oneens 1 | Oneens 2 | Noch eens, noch oneens 3 | Eens 4 | Helemaal eens 5 | Niet van toepassing of geen zicht op 0 |
| <input type="checkbox"/> | De begeleiding heeft positieve gevolgen teweeggebracht voor de leerlingen. | Helemaal oneens 1 | Oneens 2 | Noch eens, noch oneens 3 | Eens 4 | Helemaal eens 5 | Niet van toepassing of geen zicht op 0 |

Blok 1.2.1: Open bijvragen (optioneel)

| Vink aan: | Verduidelijk je antwoord: | Antwoord |
|----------------------------------|--|----------|
| Toepassing in de praktijk | | |
| <input type="checkbox"/> | Geef een voorbeeld van hoe je anders bent gaan werken als gevolg van de begeleiding. | |
| Wijzigingen in de school | | |
| <input type="checkbox"/> | Welke aspecten van de schoolwerking zijn volgens jou versterkt (zoals bijvoorbeeld visie, structuren, procedures, ...)? | |
| Effect op leerlingen | | |
| <input type="checkbox"/> | Geef aan welke positieve gevolgen de begeleiding heeft teweeggebracht voor leerlingen (bijvoorbeeld qua leren, welbevinden, sociale ontwikkeling, persoonsontwikkeling, algemene ontwikkeling, ...)? | |

MODULE 2: Ondersteunende en belemmerende factoren

Via deze vragen peilen we naar hindernissen die deelnemers nog ondervinden om de inzichten in de praktijk toe te passen of wat geholpen heeft bij de toepassing in de praktijk. Meer bepaald willen we zicht krijgen op **de houding van de participant en de ondersteuning vanuit de school**. Voor elk van deze aspecten werden gesloten bijvragen (zie blok 2) toegevoegd.

Blok 2: Gesloten vragen (optioneel)

| Vink aan: | Geef voor elk van onderstaande stellingen aan of je het eens bent of niet. | Antwoord | | | | | |
|---------------------------------------|---|----------------------|-------------|-----------------------------|-----------|--------------------|---|
| Houding van de participant | | | | | | | |
| <input type="checkbox"/> | Ik neem de tijd om wat ik geleerd heb uit te proberen in mijn praktijk. | Helemaal oneens 1 | Oneens 2 | Noch eens, noch oneens 3 | Eens 4 | Helemaal eens 5 | Niet van toepassing of geen zicht op 0 |
| <input type="checkbox"/> | Toepassen van wat ik geleerd heb, neemt (te) veel energie weg van mijn ander werk. (-) | Helemaal oneens 1 | Oneens 2 | Noch eens, noch oneens 3 | Eens 4 | Helemaal eens 5 | Niet van toepassing of geen zicht op 0 |
| <input type="checkbox"/> | Er gebeurt momenteel (te) veel op mijn werk om wat ik geleerd heb uit te proberen in mijn praktijk. (-) | Helemaal oneens 1 | Oneens 2 | Noch eens, noch oneens 3 | Eens 4 | Helemaal eens 5 | Niet van toepassing of geen zicht op 0 |
| Ondersteuning vanuit de school | | | | | | | |
| <input type="checkbox"/> | Ik word aangemoedigd door mijn schoolleider om met de nieuwe inzichten aan de slag te gaan. | Helemaal oneens 1 | Oneens 2 | Noch eens, noch oneens 3 | Eens 4 | Helemaal eens 5 | Niet van toepassing of geen zicht op 0 |
| <input type="checkbox"/> | Ik krijg middelen die nodig zijn om de nieuwe inzichten toe te passen in mijn praktijk. | Helemaal oneens 1 | Oneens 2 | Noch eens, noch oneens 3 | Eens 4 | Helemaal eens 5 | Niet van toepassing of geen zicht op 0 |
| <input type="checkbox"/> | Mijn collega's moedigen me aan om wat ik geleerd heb in mijn praktijk toe te passen. | Helemaal oneens 1 | Oneens 2 | Noch eens, noch oneens 3 | Eens 4 | Helemaal eens 5 | Niet van toepassing of geen zicht op 0 |
| <input type="checkbox"/> | Ik bespreek met collega's hoe ik de nieuwe inzichten in mijn werk kan toepassen. | Helemaal oneens 1 | Oneens 2 | Noch eens, noch oneens 3 | Eens 4 | Helemaal eens 5 | Niet van toepassing of geen zicht op 0 |
| <input type="checkbox"/> | Ik kan bij mijn collega's terecht wanneer ik problemen ondervind bij het toepassen van het geleerde in mijn praktijk. | Helemaal oneens 1 | Oneens 2 | Noch eens, noch oneens 3 | Eens 4 | Helemaal eens 5 | Niet van toepassing of geen zicht op 0 |

MODULE 3: Kenmerken van de begeleiding

Via deze vragen polsen we naar diverse kenmerken van de begeleiding. Meer bepaald gaat het over: **de kwaliteit van de begeleider, de focus op relevante inhoud, de focus op toepassing in de praktijk, de coherentie** van de inhoud met de doelen van de participanten en het ruimere school- en onderwijsbeleid, de mate waarin de begeleiding **evidence-informed** is, in hoeverre participanten **eigenaarschap** over de inhoud en het proces ervaren, **de duur** van de begeleiding, **de collectieve participatie** of het gezamenlijk deelnemen van leden uit één schoolteam of over schoolteams heen, **inbedding in de dagelijkse werkomgeving**, en **actief leren**. Voor elk van deze aspecten werden gesloten vragen (zie blok 3) geformuleerd.

In de vragen wordt consequent over de begeleider gesproken, maar doelen we eveneens op het gehele team van begeleiders indien de begeleiding georganiseerd werd door meerdere begeleiders.

Blok 3: Gesloten vragen (optioneel)

| Vink aan: | Geef voor elk van onderstaande stellingen aan of je het eens bent of niet. | Antwoord | | | | | |
|------------------------------------|--|----------------------|-------------|-----------------------------|-----------|--------------------|---|
| Kwaliteit van de begeleider | | | | | | | |
| <input type="checkbox"/> | De begeleider** weet waarover hij spreekt. | Helemaal oneens 1 | Oneens 2 | Noch eens, noch oneens 3 | Eens 4 | Helemaal eens 5 | Niet van toepassing of geen zicht op 0 |
| <input type="checkbox"/> | De begeleider creëerde een veilig leerklimaat. | Helemaal oneens 1 | Oneens 2 | Noch eens, noch oneens 3 | Eens 4 | Helemaal eens 5 | Niet van toepassing of geen zicht op 0 |
| <input type="checkbox"/> | De begeleider was goed voorbereid. | Helemaal oneens 1 | Oneens 2 | Noch eens, noch oneens 3 | Eens 4 | Helemaal eens 5 | Niet van toepassing of geen zicht op 0 |
| <input type="checkbox"/> | De begeleider bood gepaste ondersteuning. | Helemaal oneens 1 | Oneens 2 | Noch eens, noch oneens 3 | Eens 4 | Helemaal eens 5 | Niet van toepassing of geen zicht op 0 |
| <input type="checkbox"/> | De begeleider maakte goed gebruik van de beschikbare tijd. | Helemaal oneens 1 | Oneens 2 | Noch eens, noch oneens 3 | Eens 4 | Helemaal eens 5 | Niet van toepassing of geen zicht op 0 |
| Focus op relevante inhoud | | | | | | | |

| | | | | | | | |
|--|--|-------------------------|-------------|--------------------------------|-----------|-----------------------|--|
| <input type="checkbox"/> | De inhoud sluit aan bij de vooraf bepaalde doelen. | Helemaal oneens 1 | Oneens 2 | Noch eens, noch oneens 3 | Eens 4 | Helemaal eens 5 | Niet van toepassing of geen zicht op 0 |
| <input type="checkbox"/> | De begeleiding sluit aan bij mijn dagelijkse praktijk. | Helemaal oneens 1 | Oneens 2 | Noch eens, noch oneens 3 | Eens 4 | Helemaal eens 5 | Niet van toepassing of geen zicht op 0 |
| <input type="checkbox"/> | De begeleider kaderde op welke manier de begeleiding een effect heeft op uitkomsten bij leerlingen (bv. prestaties, welbevinden, creativiteit, ...). | Helemaal oneens 1 | Oneens 2 | Noch eens, noch oneens 3 | Eens 4 | Helemaal eens 5 | Niet van toepassing of geen zicht op 0 |
| Focus op toepassing in de praktijk | | | | | | | |
| <input type="checkbox"/> | Ik heb een goed zicht op hoe ik het geleerde in de praktijk kan gebruiken. | Helemaal oneens 1 | Oneens 2 | Noch eens, noch oneens 3 | Eens 4 | Helemaal eens 5 | Niet van toepassing of geen zicht op 0 |
| <input type="checkbox"/> | Ik heb veel voorbeelden gezien over hoe ik de nieuwe inzichten in mijn praktijk kan gebruiken. | Helemaal oneens 1 | Oneens 2 | Noch eens, noch oneens 3 | Eens 4 | Helemaal eens 5 | Niet van toepassing of geen zicht op 0 |
| <input type="checkbox"/> | De wijze van begeleiding gaf me zelfvertrouwen om het geleerde toe te passen in mijn praktijk. | Helemaal oneens 1 | Oneens 2 | Noch eens, noch oneens 3 | Eens 4 | Helemaal eens 5 | Niet van toepassing of geen zicht op 0 |
| Coherent | | | | | | | |
| <input type="checkbox"/> | De doelen van de begeleiding werden door de begeleider en participanten samen besproken. | Helemaal oneens 1 | Oneens 2 | Noch eens, noch oneens 3 | Eens 4 | Helemaal eens 5 | Niet van toepassing of geen zicht op 0 |
| <input type="checkbox"/> | De doelen van de begeleiding sloten aan bij de noden die ik zie in mijn school. | Helemaal oneens 1 | Oneens 2 | Noch eens, noch oneens 3 | Eens 4 | Helemaal eens 5 | Niet van toepassing of geen zicht op 0 |
| Evidence-informed | | | | | | | |
| <input type="checkbox"/> | Tijdens de begeleiding maakte ik kennis met actuele ontwikkelingen binnen onderwijs. | Helemaal oneens 1 | Oneens 2 | Noch eens, noch oneens 3 | Eens 4 | Helemaal eens 5 | Niet van toepassing of geen zicht op 0 |
| <input type="checkbox"/> | Tijdens de begeleiding werd er gerefereerd aan wetenschappelijke onderzoeksresultaten. | Helemaal oneens 1 | Oneens 2 | Noch eens, noch oneens 3 | Eens 4 | Helemaal eens 5 | Niet van toepassing of geen zicht op 0 |
| Eigenaarschap van de inhoud en het proces | | | | | | | |
| <input type="checkbox"/> | Ik werd gestimuleerd om verantwoordelijkheid op te nemen in het begeleidingsproces. | Helemaal oneens 1 | Oneens 2 | Noch eens, noch oneens 3 | Eens 4 | Helemaal eens 5 | Niet van toepassing of geen zicht op 0 |
| <input type="checkbox"/> | Ik kon de inhoud van de begeleiding mee bepalen. | Helemaal oneens 1 | Oneens 2 | Noch eens, noch oneens 3 | Eens 4 | Helemaal eens 5 | Niet van toepassing of geen zicht op 0 |
| <input type="checkbox"/> | Ik kon de vorm van de begeleiding mee bepalen? | Helemaal oneens 1 | Oneens 2 | Noch eens, noch oneens 3 | Eens 4 | Helemaal eens 5 | Niet van toepassing of geen zicht op 0 |
| Duur | | | | | | | |
| <input type="checkbox"/> | De duur van de begeleiding was gepast om de doelen te realiseren. | Helemaal oneens 1 | Oneens 2 | Noch eens, noch oneens 3 | Eens 4 | Helemaal eens 5 | Niet van toepassing of geen zicht op 0 |
| <input type="checkbox"/> | Ik heb nog nood aan een vervolg op deze begeleiding. | Helemaal oneens 1 | Oneens 2 | Noch eens, noch oneens 3 | Eens 4 | Helemaal eens 5 | Niet van toepassing of geen zicht op 0 |
| Collectieve participatie | | | | | | | |
| <input type="checkbox"/> | Tijdens de begeleiding heb ik met collega's inhoud (zoals concepten en vaardigheden) besproken. | Helemaal oneens 1 | Oneens 2 | Noch eens, noch oneens 3 | Eens 4 | Helemaal eens 5 | Niet van toepassing of geen zicht op 0 |
| <input type="checkbox"/> | Tijdens de begeleiding ben ik samen met mijn collega's tot gedeelde inzichten gekomen. | Helemaal oneens 1 | Oneens 2 | Noch eens, noch oneens 3 | Eens 4 | Helemaal eens 5 | Niet van toepassing of geen zicht op 0 |
| <input type="checkbox"/> | Het is een voordeel dat verschillende leden van de school deze begeleiding volgden. | Helemaal oneens 1 | Oneens 2 | Noch eens, noch oneens 3 | Eens 4 | Helemaal eens 5 | Niet van toepassing of geen zicht op 0 |
| Georganiseerd in de dagelijkse werkomgeving | | | | | | | |
| <input type="checkbox"/> | De begeleiding speelde in op de context van de deelnemers (bv. klaspraktijk/schoolpraktijk). | Helemaal oneens 1 | Oneens 2 | Noch eens, noch oneens 3 | Eens 4 | Helemaal eens 5 | Niet van toepassing of geen zicht op 0 |
| <input type="checkbox"/> | Ik vind het een meerwaarde dat de begeleiding plaatsvond op onze school. | Helemaal oneens 1 | Oneens 2 | Noch eens, noch oneens 3 | Eens 4 | Helemaal eens 5 | Niet van toepassing of geen zicht op 0 |
| Actief leren | | | | | | | |
| <input type="checkbox"/> | Ik kreeg voldoende mogelijkheden om ervaringen uit te wisselen. | Helemaal oneens 1 | Oneens 2 | Noch eens, noch oneens 3 | Eens 4 | Helemaal eens 5 | Niet van toepassing of geen zicht op 0 |
| <input type="checkbox"/> | Ik kreeg voldoende kansen om met de begeleiders in interactie te gaan. | Helemaal oneens 1 | Oneens 2 | Noch eens, noch oneens 3 | Eens 4 | Helemaal eens 5 | Niet van toepassing of geen zicht op 0 |
| <input type="checkbox"/> | Ik kreeg de mogelijkheid om nieuwe vaardigheden in te oefenen. | Helemaal oneens 1 | Oneens 2 | Noch eens, noch oneens 3 | Eens 4 | Helemaal eens 5 | Niet van toepassing of geen zicht op 0 |
| <input type="checkbox"/> | Ik kon feedback geven op (de ideeën/vaardigheden van) anderen. | Helemaal oneens 1 | Oneens 2 | Noch eens, noch oneens 3 | Eens 4 | Helemaal eens 5 | Niet van toepassing of geen zicht op 0 |
| <input type="checkbox"/> | Er werden kritische vragen gesteld die me deden reflecteren. | Helemaal oneens 1 | Oneens 2 | Noch eens, noch oneens 3 | Eens 4 | Helemaal eens 5 | Niet van toepassing of geen zicht op 0 |

**Met begeleider doelen we ook op het team van begeleiders indien de begeleiding door een team van begeleiders vormgegeven werd.

Achtergrond respondenten

Via deze vragen geven we suggesties om achtergrondkenmerken van respondenten te bevragen. Deze kenmerken kunnen interessant zijn om meer gevorderde analyses uit te voeren over meerdere begeleidingen heen in functie van het versterken van de interne kwaliteitszorg van de pedagogische begeleidingsdienst.

| | Antwoord |
|--|---|
| 1. Wat is uw functie? | Directie / Leraar / Leerlingenbegeleider / Zorgcoördinator / Zorgleerkracht / Andere: |
| 2. Bij welke onderwijsvorm bent u betrokken? | Kleuteronderwijs / Lager onderwijs / Secundair onderwijs / Buitengewoon basisonderwijs / Buitengewoon secundair onderwijs / Deeltijds kunstonderwijs / Volwassenenonderwijs |
| 3. Hoeveel jaar ervaring heeft u in het onderwijs? | <input type="text"/> |
| 4. Hoeveel jaar ervaring heeft u in uw functie? | <input type="text"/> |
| 5. Wat was uw reden om deel te nemen aan deze begeleiding? | <input type="text"/> |

Inleiding

Situering en doel van het EDBI-instrument

Het 'Effectmeting van Doelgerichte Begeleidingsinterventies' instrument, of kortweg EDBI-instrument, werd ontwikkeld door Universiteit Antwerpen en KU Leuven in opdracht van de minister van Onderwijs.

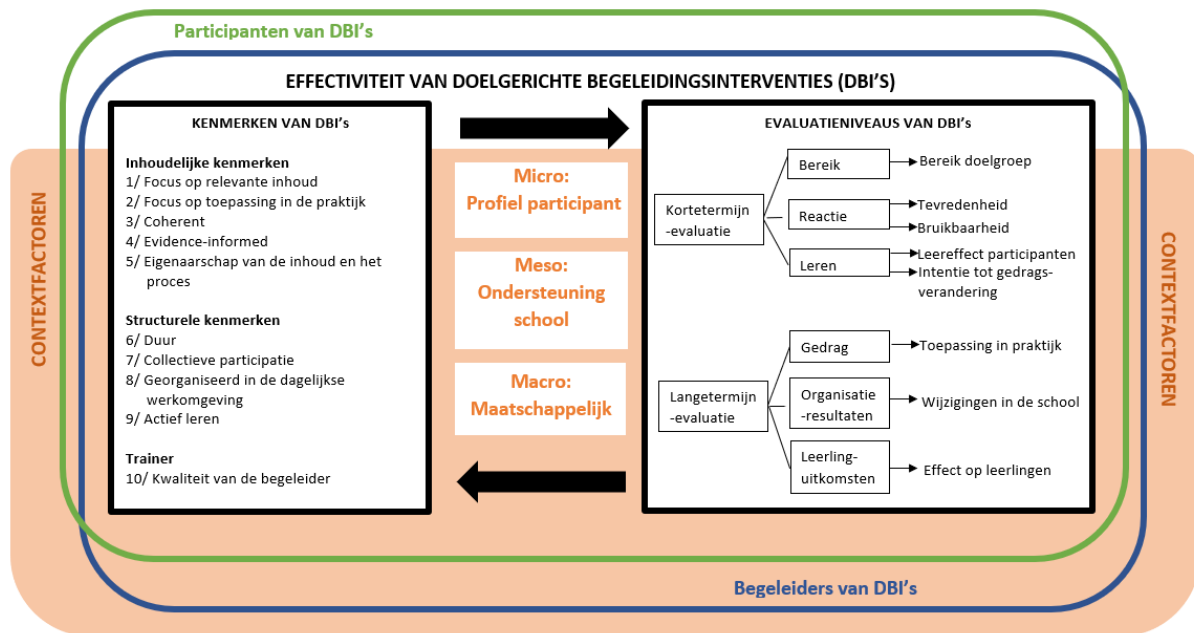
Het EDBI-instrument is een breed inzetbaar instrument dat beoogt een globaal zicht te krijgen op effecten van begeleiding van pedagogische begeleidingsdiensten (PBD's)⁵, met als **doel** enerzijds het **versterken van begeleiders en optimaliseren van begeleiding** en anderzijds het **versterken van de interne kwaliteitszorg**. Begeleiding omschrijven we als 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. Het doel van deze begeleiding is 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. Dit kan via diverse methodieken die zoveel als mogelijk op maat en in samenwerking met de participant(en) uitgewerkt worden. Het instrument kan, naast andere instrumenten, door alle PBD's gebruikt worden voor een brede waaier aan vormen van begeleiding, van eenmalige activiteiten (bv. coaching, nascholingen, en intervisiesessies), tot langlopende trajecten (bv. lerende netwerken of professionele leergemeenschappen).

Het instrument is tot stand gekomen op basis van **bestaande internationale vragenlijsten**⁶ en heeft ook de vorm van een zelfrapportagevragenlijst aangenomen. Hierbij beoordeelt de participant zelf hoe hij de begeleiding ervaren heeft. Een vragenlijst heeft als voordelen dat het praktisch makkelijk inzetbaar is, een potentieel groot bereik heeft, en de anonieme respons de kans op sociaal wenselijk antwoorden verkleint (zie o.m. Alshenqeeti, 2014; Phellas, Bloch, & Seale, 2011).

Het instrument bouwt voort op het conceptuele model dat ontwikkeld werd om effecten van begeleiding van pedagogische begeleidingsdiensten in kaart te brengen (zie Figuur 1). Dit model bestaat uit **drie onderdelen**: (1) evaluatieniveaus van begeleiding (Wat is het effect van de begeleiding?), (2) contextfactoren (Welke ondersteunende en belemmerende factoren zijn er om het geleerde toe te passen in de praktijk?), en (3) kenmerken van begeleiding (Hoe werden diverse kenmerken van de begeleiding ervaren?). Het zijn deze drie onderdelen die we via het instrument bevragen.

⁵ Het instrument kan ook door andere organisaties die schoolteams ondersteunen ingezet worden, zoals ondersteuningsnetwerken of nascholingscentra.

⁶ Zie Rapport 2.



Figuur 3. Conceptueel model om de effecten van doelgerichte begeleidingsinterventies (DBI's) in kaart te brengen.

Doelgroep en relevante begeleidingsactiviteiten om te evalueren

Het instrument is gericht op een bevraging van de participanten die deelnamen aan een begeleiding, om zicht te krijgen op hoe zij deze begeleiding hebben ervaren en het mogelijk effect ervan. Bij de **participanten** denken we aan alle mogelijke rechtstreeks betrokken schoolteamleden, zoals: leraren, directieleden, zorgleerkrachten, zorgcoördinatoren, leerlingenbegeleiders, maar ook CLB-medewerkers bijvoorbeeld.

Omdat **begeleidingsactiviteiten** vele vormen kunnen aannemen, kunnen ook de afgenomen modules en items verschillen. Bij eenmalige activiteiten zoals bijvoorbeeld een sessie, studiedag, of nascholing gericht op het verbeteren van de praktijk van de participanten is een afname van het deel van het instrument van toepassing dat ingaat op de begeleiding (de inhoudelijke kenmerken) en hoe de participant dit ervaren heeft (tevredenheid, bruikbaarheid, leereffect, en intentie tot gedragsverandering). Van zodra er een opvolgssessie aan de activiteit gekoppeld is, is ook een afname van het deel van het instrument dat ingaat op het effect in de praktijk van toepassing (toepassing in de praktijk, wijzigingen in de school, en effect op leerlingen) en wat dit effect eventueel in de weg stond. Wanneer het over een traject gaat met een duidelijk afgebakende duurtijd (bv. één schooljaar), dan raden we aan om het instrument af te nemen op het einde van dit traject, bijvoorbeeld op het einde van de laatste sessie. Bij begeleiding die doorloopt over schooljaren heen, bijvoorbeeld intervisiesessies onder directieleden, raden we aan het instrument op het einde van een schooljaar af te nemen. Afhankelijk van de intensiteit en de duurtijd van de begeleiding kan een afname van het instrument ook halfweg een traject zinvol zijn. In functie hiervan kunnen aanpassingen aan het traject worden gemaakt. Ook kunnen veranderingen in het gepercipieerde effect opgevolgd worden.

Opbouw van het EDBI-instrument: 3 modules

Het EDBI-instrument is bedoeld als een **dynamisch instrument** en bestaat uit drie modules in de lijn van het conceptuele model (zie Figuur 1): (1) effect van de begeleiding (wat verwijst naar de evaluatieniveaus), (2) ondersteunende en belemmerende factoren (of contextfactoren), en (3)

kenmerken van de begeleiding. De kern van het instrument zijn de evaluatieniveaus (module 1). Hierbij wordt het gepercipieerde effect van de begeleiding gemeten. Om deze resultaten te begrijpen, is er ook een onderdeel in het instrument waar enerzijds enkele contextfactoren in kaart gebracht worden (module 2) en anderzijds de kenmerken van de begeleiding (module 3). Hieronder geven we meer uitleg over de opbouw van elke module.

Module 1: Effect van de begeleiding

Module 1 waarin het effect van de begeleiding wordt nagegaan, de evaluatieniveaus, bestaat uit twee delen met telkens generieke kernvragen en specifieke (gesloten of open) bijvragen.

Deel 1

Dit deel bestaat uit vier standaard af te nemen gesloten kernvragen (Blok 1.1) die elk gelinkt zijn aan een specifiek evaluatieniveau en die na (zo goed als) elke vorm van begeleiding afgenomen kunnen worden:

| Evaluatieniveau | Kernvragen deel 1 – standaard af te nemen |
|---|--|
| (1) de tevredenheid over de begeleiding | Ik ben tevreden over deze begeleiding. |
| (2) de bruikbaarheid van de begeleiding | Deze begeleiding is bruikbaar in mijn praktijk. |
| (3) het leereffect | Ik heb nieuwe inzichten opgedaan dankzij deze begeleiding. |
| (4) de intentie tot gedragsverandering | Na het volgen van deze begeleiding, wil ik wat ik geleerd heb uitproberen. |

Wie meer gedetailleerde informatie wenst, kan per evaluatieniveau nog specifieke gesloten (Blok 1.1.2) of open (Blok 1.1.3) vragen aanbieden.

- Een voorbeeld van een gesloten vraag is: ‘De aangereikte kennis is bruikbaar voor mijn praktijk’.
- Een voorbeeld van een open vraag is: ‘Wat vond je het meest bruikbaar?’.

Er kan geopteerd worden om enkel open of gesloten vragen toe te voegen, of een combinatie van beiden.

Deel 2

Dit deel kan pas aangeboden worden aan participanten nadat zij de mogelijkheid hebben gekregen om het geleerde toe te passen in hun praktijk. Dit kan bijvoorbeeld door het instrument enkele weken⁷ na de begeleiding aan te bieden, of wanneer de participant dankzij een opvolgssessie of doorheen een langer lopend traject reeds de mogelijkheid heeft gehad om met de inzichten in zijn/haar praktijk aan de slag te gaan. Het omvat nog drie evaluatieniveaus waarbij voor elk evaluatieniveau een gesloten kernvraag geformuleerd wordt:

| Evaluatieniveau | Kernvragen deel 2 (optioneel) |
|--|---|
| (5) Toepassing in de praktijk | Ik pas de opgedane inzichten uit de begeleiding toe in mijn praktijk. |
| (6) Wijzigingen in de school/organisatie | Na de begeleiding heb ik aspecten van de schoolwerking zien veranderen. |
| (7) Effect op leerlingen | De begeleiding heeft een positief effect op leerlingen. |

⁷ Hiervoor werden geen richtlijnen teruggevonden in de literatuur.

Wie meer gedetailleerde informatie wenst, kan per evaluatieniveau nog open vragen (Blok 1.2.1) stellen.

- Een voorbeeld van een open vraag is: ‘Geef een voorbeeld van hoe je anders bent gaan werken als gevolg van de begeleiding.’

Module 2: Ondersteunende en belemmerende factoren

Module 2 bevat een beperkt aantal vragen die peilen naar enkele ondersteunende en belemmerende factoren om het geleerde uit de begeleiding toe te passen in de praktijk. Ze omvat negen gesloten vragen (Blok 2). Meer bepaald kan je via deze vragen meer zicht krijgen op *de houding van de participant* en *de ondersteuning vanuit de school*.

- Een voorbeeld van een vraag die betrekking heeft op de houding van de participant is: ‘Ik neem de tijd om wat ik geleerd heb uit te proberen in mijn praktijk.’
- Een voorbeeld van een gesloten vraag die betrekking heeft op de ondersteuning vanuit de school is: ‘Ik word aangemoedigd door mijn schoolleider om met de nieuwe inzichten aan de slag te gaan.’

Module 3: Kenmerken van begeleiding

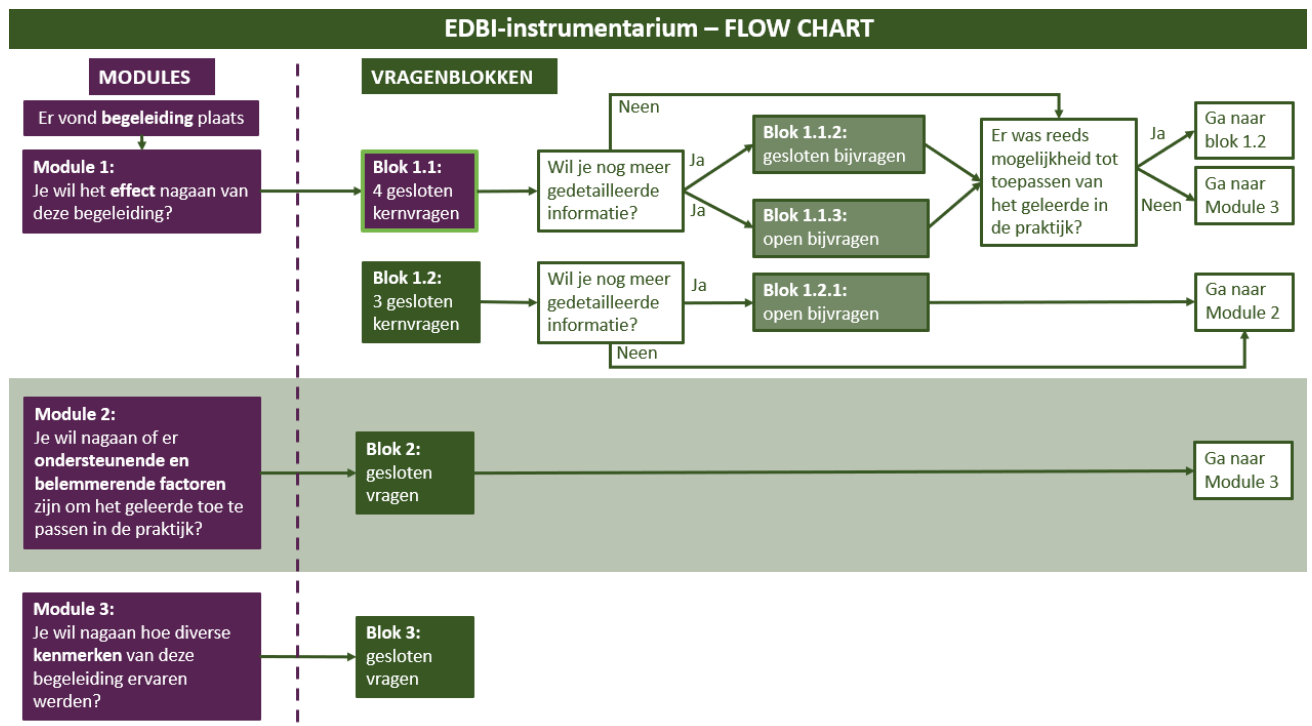
Module 3 bevraagt enkele kenmerken van de begeleiding en bestaat uit 29 gesloten vragen (blok 3) die onderverdeeld kunnen worden in 10 kenmerken:

| Kenmerken | Voorbeeld van een gesloten vraag (optioneel) |
|---|---|
| Kwaliteit van de begeleider | De begeleider was goed voorbereid. |
| Focus op relevante inhoud | Ik zie een direct verband tussen deze begeleiding en mijn dagelijkse praktijk. |
| Focus op toepassing in de praktijk | Ik heb een goed zicht op hoe ik de nieuwe inzichten in de praktijk kan gebruiken. |
| Coherentie | De doelen van de begeleiding sloten aan bij de noden die ik zie in mijn school. |
| Evidence-informed | Tijdens de begeleiding maakte ik kennis met actuele ontwikkelingen binnen onderwijs. |
| Eigenaarschap | Ik kreeg de gelegenheid om mee de inhoud van de begeleiding te bepalen. |
| Duur | De duur van de begeleiding was gepast om de vooropgestelde doelen te realiseren. |
| Collectieve participatie | Tijdens de begeleiding ben ik samen met mijn collega's tot gedeelde inzichten gekomen. |
| Inbedding in de dagelijkse werkomgeving | De begeleider speelde in op de context van de deelnemers (bv. klaspraktijk/schoolpraktijk). |
| Actief leren | Ik kreeg de mogelijkheid om nieuwe vaardigheden in te oefenen. |

We benadrukken dat enkel de vier kernvragen uit blok 1.1 standaard af te nemen zijn; alle andere vragen zijn optioneel. Bij de keuze voor het al dan niet opnemen van optionele items laat men zich leiden door het doel van de begeleiding. Indien de begeleiding bijvoorbeeld als doel heeft om het functioneren van leerlingen te versterken, dan is het relevant om het evaluatieniveau ‘effect op leerlingen’ te bevragen. Hoe meer items opgenomen worden, hoe meer informatie er verkregen zal worden. Let hierbij op het feit dat het opnemen van meer items ook meer tijd zal vragen van de respondenten om deze in te vullen.

Afname van het EDBI-instrument (flowchart)

Om je te helpen bij de keuze van welke module uit het EDBI-instrument wanneer zinvol af te nemen is, werd de volgende flow-chart ontwikkeld:



Wil je het effect van je begeleiding in kaart brengen, dan raden we aan standaard de vier gesloten kernvragen uit **module 1** (Blok 1.1) af te nemen. Deze kunnen onmiddellijk na een begeleiding afgenomen worden. De vier vragen verwijzen naar relevante evaluatieniveaus voor alle vormen van begeleiding. De andere vragen in module 1 zijn optioneel en bedoeld om meer gedetailleerde informatie te verkrijgen. Wellicht zijn niet alle optionele vragen bij elke vorm van begeleiding relevant om af te nemen. De vragen dienen in functie van het doel en de aard van de begeleiding en het doel van de bevraging geselecteerd te worden. De keuze van items gebeurt door stafmedewerkers en/of begeleiders, afhankelijk van het doel. Indien de bevraging gebeurt in functie van kwaliteitszorg en -verbetering op organisatieniveau, dan kunnen de betrokken stafmedewerkers, in samenwerking met de begeleiders die de begeleiding opnemen, een voorstel uitwerken. Indien de bevraging op initiatief van de individuele begeleider gebeurt en beoogt om de begeleider feedback te geven dan kan deze de vragenlijst ook samenstellen, hierbij ondersteund door de stafmedewerkers.

Ook de vragen in **module 2 en 3** over ondersteunende en belemmerende factoren en kenmerken van begeleiding zijn optioneel. Het is relevant om ondersteunende en belemmerende te bevragen wanneer er interesse is om zicht te krijgen of deze factoren van invloed zijn op het effect van de begeleiding. Wanneer je meer inzicht wenst in de perceptie over inhoud en vormgeving van de begeleiding, dan kunnen de kenmerken bevragd worden. De kenmerken opgenomen in module 3 worden gezien als bouwstenen om een effectieve begeleiding uit te werken. Bij het bepalen van inhoud en vormgeven van een begeleiding kunnen deze kenmerken ook als toetssteen gehanteerd worden.

De **aankondiging van de afname** van het instrument dient best te gebeuren door de begeleider of het team van begeleiders dat de begeleiding inricht. De begeleiders duiden waarom er gevraagd wordt om

een bevraging over de begeleiding in te vullen en wat met de bekomen data zal gebeuren (anonieme verwerking), evenals het verloop ervan. Bij het verloop wordt vermeld wanneer de bevraging afgenomen zal worden (op het einde van de begeleiding of enkele weken erna) en via welke weg de participanten toegang zullen krijgen tot het instrument (via een QR-code, via mail, ...). We raden aan om de afname op niveau van de organisatie te coördineren⁸.

Het instrument kan door zijn dynamische insteek sterk variëren in lengte wat een gevolg heeft voor de **tijdsduur** van de **afname**. Wanneer enkel de vier kernvragen worden gesteld, vraagt het invullen ongeveer een minuut. Als je alle items aanbiedt, zowel de gesloten als de open vragen, dan wordt de afnameduur gemiddeld ingeschat op 10 minuten.

Scoring van het EDBI-instrument

De respondent dient elk gesloten item te scoren op een schaal van 1 (helemaal oneens) tot 5 (helemaal eens) of kan aangeven dat de stelling ‘niet van toepassing’ was of hij er ‘geen zicht op’ heeft.

| | | | | | |
|-----------------|--------|------------------------|------|---------------|--------------------------------------|
| Helemaal oneens | Oneens | Noch eens, noch oneens | Eens | Helemaal eens | Niet van toepassing of geen zicht op |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 0 |

Voor elke gesloten vraag, ook wel item genaamd, kan de mediaan, het gemiddelde, en de spreiding berekend worden. Wanneer een respondent aangaf dat het item ‘niet van toepassing’ was of hij er ‘geen zicht op’ heeft, wordt deze score niet meegenomen in de analyse. Op die manier kan het aantal antwoorden per item variëren. Daarom wordt per item ook weergegeven hoeveel participanten er een score gaven (van 1 tot en met 5). Antwoorden op de open vragen van de respondenten worden onder elkaar weergegeven.

Op deze manier kan de verzamelde data bij de PBD terecht komen:

Voorbeeldrapport: ‘Titel begeleiding’ (‘Datum/Periode begeleiding’)

Responsgraad: aantal respondenten/aantal participanten begeleiding = responsgraad%

Legende

De vraag

Deel I: De begeleiding

Weergavemogelijkheid 1 – Histogram

1. Ik ben tevreden over deze begeleiding.

Weergavemogelijkheid 2 – Gemiddelden en standaardafwijking

1. Ik ben tevreden over deze begeleiding.

n = aantal antwoorden
Gem. = Gemiddelde
SD = standaardafwijking

⁸ Wanneer de begeleider de initiatiefnemer is voor de afname van het instrument, dan kan hij hierin meer het voortouw nemen.

In het voorbeeldrapport worden volgende zaken weergegeven:

1. De responsgraad wordt rechtsbovenaan op de eerste pagina vermeld (met het aantal respondenten en het aantal participanten aan de begeleiding).
2. Legende: een algemene toelichting bij de wijze waarop de resultaten voorgesteld worden.
3. Resultaat bevraging per vraag: voor elke vraag wordt het resultaat weergegeven, met name het gemiddelde, de mediaan, de standaardafwijking en de frequentietabel.
4. Profielpunt: De profiellijn geeft de gemiddelde score per vraag weer. Hoe meer het punt rechts gesitueerd is, hoe hoger de score (de schalen van de negatief geformuleerde vragen worden gespiegeld).

De bekomen scores kunnen – zoals gevisualiseerd wordt in het voorbeeldrapport - op diverse manieren weergegeven worden. Er kan gevarieerd worden in welke bekomen data weergegeven wordt, maar ook in de manier waarop. In het voorbeeldrapport (zie hoger) geven we twee mogelijkheden. De eerste mogelijkheid geeft via histogrammen aan hoeveel respondenten een specifiek antwoord aanduiden. Bij de tweede mogelijkheid wordt ervoor geopteerd om het gemiddelde en de standaarddeviatie mee te geven per item. We raden aan om beide weergaven terug te koppelen naar de begeleider of het team van begeleiders dat de begeleiding verzorgde. Ook kan ervoor geopteerd worden om de mediaan toe te voegen. Dit is een keuze die op organisatieniveau gemaakt dient te worden en best afgestemd wordt op andere vormen van rapportering door de pedagogische begeleidingsdienst.

Interpretatie van de resultaten van het EDBI-instrument

De interpretatie van de bekomen gegevens kan **twee doelen dienen**. De resultaten kunnen vooreerst dienen om de begeleider(s) te versterken of de begeleiding te optimaliseren. Verder is het in kaart brengen van effecten van diverse begeleidingen zinvol met oog op het borgen en versterken van de interne kwaliteitszorg. We lichten beide hieronder verder toe.

Wanneer het instrument ingezet wordt met als primaire doel het **versterken van begeleider(s) of optimaliseren van de begeleiding**, dan is de initiatiefnemer voor de verwerking en interpretatie van de bekomen data, de begeleider of het team van begeleiders dat de begeleiding vorm gaf. Zij krijgen hierbij de mogelijkheid om de bekomen scores te verduidelijken of aan te geven hoe aan de slag zal worden gegaan met de feedback. Deze scores met contextualisering kunnen indien gewenst teruggekoppeld worden aan de stafdienst⁹ en in functie hiervan kan de stafdienst de begeleider(s) verder ondersteunen. Wanneer het instrument ingezet wordt om de **interne kwaliteitszorg te versterken**, en dus **data over diverse begeleidingsvormen** heen worden verzameld of samengebracht, is het de **stafdienst die de bekomen resultaten verwerkt en interpreteert op organisatieniveau**. Ook in dit scenario krijgen begeleiders de mogelijkheid om scores voor hun begeleidingen te verduidelijken en te contextualiseren.

Per afgenomen vraag – of item – dient een interpretatie te gebeuren. Om tot een interpretatie van de bekomen scores op een item over te gaan, dient ook een **'benchmark'** aangeduid te worden wanneer

⁹ Met stafdienst doelen we op één of meerdere stafmedewerkers die als opdracht hebben om het EDBI-instrument te implementeren, borgen, en verder ontwikkelen.

iets als een voldoende score op dat item beschouwd kan worden. Afhankelijk van het doel wordt de benchmark bepaald door de stafdienst en/of de begeleider. Bij het bepalen van de benchmarks dient rekening gehouden te worden met een aantal factoren die een hierop een invloed kunnen hebben, zoals bijvoorbeeld het thema van de begeleiding (indien dit opgelegd is, zal het gepercipieerde effect vermoedelijk lager zijn), de groep (directieleden zijn vaak positiever dan leraren), de intensiteit van de begeleiding (van een meer intensieve begeleiding kan je een groter effect verwachten dan van een eenmalige sessie), enzovoort. Algemeen is een gemiddelde score boven het neutrale schaal midden de minimale benchmark om te spreken van een voldoende score op dat item. Het is echter aangewezen dat PBD's op organisatieniveau zelf hun eigen benchmarks ofwel na te streven scores per item bepalen. Dit is immers het meest betekenisvol. Een PBD kan ook een vergelijkingspunt maken in functie van betekenisvolle groepen (bv. van gelijksoortige trajecten). Op deze manier kan er gekeken worden naar gelijkenissen, verschillen of groei.

Belangrijk is om bij de interpretatie rekening te houden met het aantal respondenten dat de items hebben ingevuld in verhouding met het aantal deelnemers aan de begeleiding, de **responsgraad**. Er zijn weinig bronnen terug te vinden waarin benchmarks opgenomen werden met betrekking tot een minimum responsgraad, maar Penninckx (2014) geeft volgende richtlijnen mee: Wanneer aan een begeleiding:

- 5 participanten deelnamen is een 80% respons vereist;
- 10 participanten deelnamen is een 60% respons vereist;
- 20 participanten deelnamen is een 50% respons vereist;
- 50 participanten deelnamen is een 40% respons vereist;
- 100 participanten deelnamen is een 30% respons vereist.

Wanneer het aantal participanten tussen deze standaarden valt, dient de responsgraad gelijkmatig of incrementeel afgebouwd te worden. Wanneer een begeleiding meer dan 100 participanten telt, blijft de minimumresponsgraad van 30% van tel (Penninckx, 2014). Wanneer deze benchmarks niet gehaald worden, en de responsgraad dus eerder laag is, dienen de scores met de nodige voorzichtigheid benaderd te worden en dienen veralgemenende conclusies vermeden te worden. Bij vergelijkende analyses dient rekening gehouden te worden met deze minimum responsgraad. We adviseren om begeleidingen met een te lage responsgraad niet mee te nemen in deze analyses. Zoals reeds aangehaald, hangt het af van de onderzoeksvraag welke (statistische) analyse vereist is. Indien men opteert voor een vergelijkende analyse dient onder andere rekening gehouden te worden met het aantal deelnemers aan de begeleiding en met de minimum responsgraad. We adviseren om begeleidingen met een heel beperkt aantal deelnemers en/of een te lage responsgraad niet mee te nemen in deze kwantitatieve analyses. Sommige onderzoeksvragen, begeleidingsinitiatieven en deelnemersaantallen vragen eerder het werken met frequentietabellen dan met gemiddelden

Idealiter neemt de PBD het afnemen van het EDBI-instrument op in het meerjarige begeleidingsplan, waarbij op voorhand – mede met begeleiders – bepaald wordt welke vragen standaard af te nemen zijn en welke begeleidingen bevestigd zullen worden in het kader van interne kwaliteitszorg. De keuze voor de standaard af te nemen vragen hangt samen met de informatienood die leeft op het niveau van de interne kwaliteitszorg per PBD of andere vastgestelde noden. Wanneer het EDBI-instrument bij meerdere begeleidingen afgenomen werd en betekenisvolle groepen van soorten begeleidingen gevormd kunnen worden (bv. kortdurende versus langdurende trajecten), kan de stafdienst hierop

gevorderde (vergelijkende) analyses uitvoeren in functie van de eigen informatienood. Deze scores kunnen dienen om richting te geven aan het verder uitbouwen van een intern datagestuurd kwaliteitsbeleid.

Overzicht van samenstelling van het instrument, afname, scoring en interpretatie in functie van het doel:

| Doel | Samenstelling instrument | Afname | Scoring/verwerking | Interpretatie |
|---|--|--|--|---|
| Versterken van begeleider(s) of optimaliseren van de begeleiding | Begeleiders, ondersteund door stafdiensten | Gebeurt door de begeleiders, indien nodig gecoördineerd vanuit de stafdienst | Komt bij de begeleiders terecht | Begeleiders geven duiding en kunnen deze indien gewenst doorsturen naar bevoegde stafdienst |
| Borgen en versterken van interne kwaliteitszorg | Stafdiensten in samenwerking met begeleiders | Gebeurt door de begeleiders, gecoördineerd vanuit de stafdienst | Komt bij de begeleiders terecht én bij de stafdienst | Begeleiders geven duiding en deze wordt bezorgd aan de bevoegde stafdienst |

We spraken tot nu toe steeds over de bevoegde stafdienst, maar raden aan om specifiek een verantwoordelijke aan te duiden of diverse taken duidelijk te verdelen, waaronder: coördinatie met betrekking tot de samenstelling van het instrument, de afname, de scoring/verwerking, en de interpretatie van de bekomen resultaten, beheer van de databank, en ondersteuning van begeleiders bij samenstelling instrument, afname, scoring/verwerking en interpretatie van het instrument wanneer zij het initiatief nemen om met het EDBI-instrument aan de slag te gaan.

Sterktes en beperkingen van het EDBI-instrument

Het instrument heeft betrekking op een brede doelgroep (zie Doelgroep). Om het instrument voor zo een brede doelgroep beschikbaar te maken, hebben we gekozen voor een **brede terminologie**. Wanneer we spreken over ‘praktijk’ doelen we bijvoorbeeld op de praktijk waarin de respondent werkzaam is. Dit kan eerder van toepassing zijn op de klaspraktijk voor een leraar, maar op de schoolpraktijk voor een schoolleider. Ook spreken we consequent over de begeleiding en een begeleider. Onder een begeleider verstaan we ook een team van begeleiders wanneer de begeleiding door meerdere begeleiders verzorgd werd.

Aan het werken met een **zelfrapportagevragenlijst** zijn enkele voordelen verbonden, zoals een potentieel groot bereik, gebruiksvriendelijk, automatische verwerking en rapportering (indien gedigitaliseerd) en vergelijkbaarheid van antwoorden (indien dezelfde items worden voorgelegd). Maar - zoals bij elke methode – zijn er ook nadelen verbonden aan het werken met een zelfrapportagevragenlijst. Er bestaat onder meer het gevaar dat er door bevragsingsmoeheid weinig

respons komt. Net daarom hebben we het EDBI-instrument dynamisch opgesteld. We raden aan om de vier kernvragen standaard af te nemen. De andere onderdelen van het instrument zijn optioneel. Ook bestaat het gevaar voor misinterpretatie van de vragen. Dit vormt echter minder een gevaar wanneer geen complexe aspecten bevroegd worden zoals in het EDBI-instrument. Daarenboven werd de inhoud en formulering van de vragen grondig afgetoetst bij diverse stakeholders (schoolteamleden, pedagogisch begeleiders en stafmedewerkers van de pedagogische begeleidingsdienst, en experts inzake meten en evalueren) en becommentarieerd om onduidelijkheden weg te werken. Tot slot worden via dit instrument percepties bevroegd via zelfrapportage van participanten over effecten en aspecten van de begeleiding. Het is dan ook zinvol om de bevindingen verkregen via de afname van dit instrument te verrijken met informatie verkregen via andere methoden (zoals bijvoorbeeld (telefonische) interviews, focusgroepgesprekken, en observaties). Hierdoor kan bijvoorbeeld inzicht verkregen worden in waarom een begeleiding maar een beperkt effect heeft, wat de redenen zijn achter het geven van bepaalde antwoorden, enzovoort. Het instrument beoogt dan ook een aanvulling te zijn op bestaande instrumenten binnen de PBD's. Gebruik deze andere instrumenten dan ook om complementair diepgaande info te verzamelen over de begeleiding (bv. of specifieke doelen van de begeleiding bereikt werden).

ENKELE AANBEVELINGEN VOOR DE GEBRUIKER VOOR EEN SUCCESVOLLE HANTERING VAN HET EDBI-INSTRUMENT:

Met betrekking tot het algemene gebruik:

- Gebruik het EDBI-instrument om een globaal beeld te krijgen over meerdere vormen van begeleiding
- Gebruik het EDBI-instrument om begeleiders en te versterken of begeleidingen te optimaliseren.
- Gebruik andere instrumenten om complementair diepgaande info te verzamelen.
- Test het EDBI-instrument uit.

Om concreet met het EDBI-instrument aan de slag te gaan:

Afname van het EDBI-instrument

- Maak als organisatie beslissingen over welke items wanneer worden afgenomen.
- Geef per gekozen item aan wat een 'goed/na te streven' resultaat is.
- Duid een verantwoordelijke aan binnen de organisatie.
- Kader naar schoolteamleden toe waartoe de bevraging dient en wat met de resultaten zal gebeuren.

Interpretatie van bekomen data via het EDBI-instrument

- Bezorg de resultaten aan de begeleider of het team van begeleiders.
- Gebruik resultaten om de begeleiding aan te passen waar zinvol.

Terugkoppeling naar respondenten

- Deel de verkregen informatie met participanten wanneer dit voor hen zinvol is.
- Maak ook de school mee verantwoordelijk om met de resultaten van het EDBI-instrument aan de slag te gaan.

CONCLUSIE

In dit onderzoeksrapport vertaalden we het conceptuele model dat we eerder ontwikkelden (zie rapport 1) naar een breed inzetbaar en wetenschappelijk onderbouwd instrument dat de gepercipieerde effecten van diverse begeleidingsinterventies in kaart kan brengen. Meer concreet werd door middel van een systematische literatuurstudie nagegaan welke evaluatie-instrumenten reeds ontwikkeld werden en bruikbaar zijn binnen de Vlaamse context. De items uit deze instrumenten werden ingedeeld in de drie onderdelen van het conceptuele model: (1) kenmerken van doelgericht begeleidingsinterventies (DBI's), (2) contextfactoren, en (3) evaluatieniveaus van DBI's. De onderzoekers ontwikkelden op basis hiervan een eerste instrument dat voor feedback voorgelegd werd aan pedagogisch begeleiders en stafmedewerkers van pedagogische begeleidingsdiensten en schoolteamleden via focusgroepgesprekken. Een herziene versie van het instrument op basis van feedback uit de focusgroepgesprekken werd voorgelegd aan experts inzake meten en evalueren en de stuurgroepleden die het onderzoeksproject opvolgden. Ook werden de tussentijdse versie voorgelegd aan de stuurgroep die dit onderzoeksproject mee opvolgde. Dit leidde tot het finale EDBI-instrument. Richtlijnen voor afname, analyse en interpretatie werden opgenomen in de gebruikershandleiding gekoppeld aan het EDBI-instrument.

AANBEVELINGEN

Tot slot formuleren we nog enkele aanbevelingen omtrent het gebruik van het EDBI-instrument. We richten ons daarbij vooral op de gebruiker, maar formuleren ook enkele aanbevelingen voor het beleid.

Aanbevelingen gericht aan de gebruiker

Aanbevelingen met betrekking tot het algemene gebruik van het EDBI-instrument

Gebruik het EDBI-instrument om een globaal beeld te krijgen over meerdere vormen van begeleiding en vergelijking tussen deze vormen van begeleiding mogelijk te maken. Bij het vergelijken van meerdere vormen van begeleiding is het zinvol om op zoek te gaan naar betekenisvolle groepen, zoals bijvoorbeeld gelijksoortige vormen van begeleiding in functie van duurtijd of qua deelnemersgroepen (bv. onderwijsniveau). Op deze manier kan de interne kwaliteitszorg datagestueerd per pedagogische begeleidingsdienst versterkt worden.

Gebruik het EDBI-instrument om begeleiders te versterken of begeleidingen te optimaliseren. Een afname van het (volledige) EDBI-instrument is reeds zinvol na eenmalige activiteiten (bv. een sessie, studiedag, of nascholing) en van zodra er een opvolgessie aan de activiteit gekoppeld is. Wanneer het over een traject gaat met een duidelijk afgebakende duurtijd (bv. één schooljaar), raden we aan om het instrument af te nemen op het einde van dit traject. Bij begeleiding die doorloopt over schooljaren heen, bijvoorbeeld intervisiesessies onder directieleden, raden we aan het instrument op het einde van elk schooljaar af te nemen. Afhankelijk van de intensiteit en de duurtijd van de begeleiding kan een afname van het instrument ook halfweg een traject zinvol zijn.

Gebruik andere instrumenten - met vragen op maat van de begeleiding (bv. over specifieke doelen) - **om complementair diepgaande info te verzamelen** (zoals bijvoorbeeld (telefonische) interviews, focusgroepgesprekken, en observaties).

Test (de afname) het EDBI-instrument uit zodat het voldoende afgestemd is op de eigenheid van de begeleiding (bv. Hebben we relevante vragen geselecteerd?).

Aanbevelingen om concreet met het EDBI-instrument aan de slag te gaan

Afname van het EDBI-instrument

Maak als organisatie (bv. de stafdienst die instaat voor de interne kwaliteitszorg) **beslissingen over welke items wanneer worden afgenomen**. Hou hierbij voor ogen dat een vaste set aan vragen vergelijking tussen meerdere vormen van begeleiding mogelijk maakt. Behoud daarnaast ruimte voor eigen inbreng van de begeleider of het team van begeleiders dat de begeleiding vorm gaf.

Geef per gekozen item aan wat een 'goed/na te streven' resultaat is. Bepaal per item (of set van item)s een benchmark van wat 'goed' is en hou hierbij rekening met diverse contextfactoren zoals: het aantal keer dat de begeleiding al gegeven werd, de intensiteit van de begeleiding, het thema dat behandeld werd, enzovoort. Het is interessant om – rekening houdend met deze contextfactoren - ook een vergelijkingspunt te maken, zodat gekeken kan worden naar eventuele groei.

Duid een verantwoordelijke aan binnen de organisatie (bv. een stafmedewerker interne kwaliteitszorg) voor het uitrollen en borgen van het EDBI-instrument. Deze verantwoordelijke kent het instrument (en het bijhorende digitale platform) door en door, herinnert begeleiders eraan om dit instrument af te nemen, verzamelt de bekomen resultaten van de bevestigingen met dit instrument, en voert indien mogelijk en wenselijk meer gevorderde analyses uit.

Kader naar schoolteamleden toe waartoe de bevestiging dient en wat met de resultaten zal gebeuren opdat schoolteamleden meer gemotiveerd zijn om de bevestiging in te vullen. Geef hierbij bijvoorbeeld ook aan hoeveel tijd de bevestiging in beslag zal nemen.

Interpretatie van bekomen data via het EDBI-instrument

Bezorg de resultaten aan de begeleider of het team van begeleiders waarna zij de mogelijkheid krijgen om de bekomen resultaten te kaderen. Stafdiensten kunnen meer gevorderde analyses uitvoeren over meerdere begeleidingen heen, en hierin ook de argumenten van waarom iets goed of minder goed liep opnemen.

Gebruik resultaten om de begeleiding aan te passen waar zinvol. Stafdiensten kunnen op dat vlak ook een ondersteunende rol opnemen: Hoe kunnen zij de begeleider ondersteunen? Op basis van de bevindingen kunnen concrete acties worden afgesproken die dan nadien worden opgevolgd en geëvalueerd, opnieuw met EDBI-instrument.

Terugkoppeling naar respondenten

Deel de verkregen informatie met participanten wanneer dit voor hen zinvol is. Wanneer er bijvoorbeeld geen effecten vastgesteld worden op niveau van gedrag, kan het relevant zijn om dit aan de participanten mee te geven. Dit kan een aanleiding zijn om (samen) te reflecteren hoe het komt dat hun gedrag niet gewijzigd is door de begeleiding, waardoor alsnog een gedragsverandering in gang gezet kan worden. Ga dus indien wenselijk in dialoog met de respondenten over de resultaten van de bevestiging.

Maak ook de school mee verantwoordelijk om met de resultaten van het EDBI-instrument aan de slag te gaan. Indien – voortbouwend op het voorbeeld hierboven – geen effect op het gedrag van de participant vastgesteld werd, kan er gekeken worden welke belemmerende factoren er spelen zowel bij de participant zelf (motivatie) als bij de ondersteuning geboden vanuit de school.

Aanbevelingen gericht aan de overheid

Ga in overleg met de pedagogische begeleidingsdiensten over hoe het EDBI-instrument ingezet kan worden om effectiviteit van begeleiding te bewaken. Maak hierbij afspraken over eventuele terugkoppelingen naar de overheid en duid waartoe deze zullen dienen.

Geef de pedagogische begeleidingsdiensten steeds de mogelijkheid om hun resultaten te duiden. Dit geeft pedagogische begeleidingsdiensten de mogelijkheid om te tonen op welke manier zij aan interne kwaliteitszorg doen en wat zij beogen te borgen en te verbeteren.

Ondersteun de digitalisering van het EDBI-instrument. Door het EDBI-instrument te digitaliseren wordt het gebruiksvriendelijker zowel voor de aanbieder als voor de participant. Maak hierbij afspraken over wie de eigenaar is van de data en op welke manier vertrouwelijk met de bekomen data omgegaan zal worden. De digitalisering van het instrument versterkt ook de dynamische insteek. Vier kernvragen worden naar voor geschoven om standaard af te nemen, alle andere (gesloten en open) vragen zijn optioneel en kunnen al dan niet aangeboden worden aan de participant. Bijkomend zou een open ruimte voorzien kunnen worden waarin de gebruiker de mogelijkheid krijgt om eigen vragen toe te voegen, bijvoorbeeld over de specifieke doelen van de begeleiding.

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.
- Alshenqeeti, H. (2014). Interviewing as a data collection method: A critical review. *English linguistics research*, 3(1), 39-45.
- 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.
- 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., & Yunfei, S. (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.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2016). *Research methods in education*. Routledge.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- King, F. (2016). Teacher professional development to support teacher professional learning: Systemic factors from Irish case studies. *Teacher development*, 20(4), 574-594.
- Klieger, A., & Jakobovitch, A. (2012). Contribution of professional development to standards implementation. *Teacher development*, 16(1), 77-88.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- Phellas, C. N., Bloch, A., & Seale, C. (2011). Structured methods: interviews, questionnaires and observation. *Researching society and culture*, 3(1), 23-32.
- Penninckx, M. (2015). *Inspecting school inspections*. Universiteit Antwerpen: Antwerpen.
- 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.
- 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.
- Sonmez, D., & Haury, D. (2011). The Bridge between Motivation and Implementation; An inside Look to Professional Development. *Hacettepe University Journal of Education*, 40, 353-362.
- Taherdoost, H. (2019). What is the best response scale for survey and questionnaire design; review of different lengths of rating scale/attitude scale/Likert scale. *Hamed Taherdoost*, 1-10.