

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

**Onderzoeksrapport - Deel 1  
Definitie van begeleiding en het conceptueel model om de  
effectiviteit van begeleiding in kaart te brengen**

**Bijlagen: Delphi-studie**

**Januari 2022**

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

**Promotoren:**

Prof. Dr. Elke Struyf

Prof. Dr. Karine Verschueren

**Onderzoeksmedewerker:**

Dr. Aster Van Mieghem

## Inhoud

---

Bijlage 1 .....	2
Uitnodiging Delphi-ronde 1: Pedagogisch begeleiders en stafmedewerkers .....	2
Bijlage 2 .....	4
Startdocument Delphi-ronde 1 .....	4
Bijlage 3 .....	9
Uitnodiging Delphi-ronde 2: Pedagogisch begeleiders en stafmedewerkers .....	9
Bijlage 4 .....	10
Resultaten Delphi-ronde 1: Pedagogische begeleiders en stafmedewerkers .....	10
Bijlage 5 .....	20
Uitnodiging Delphi-ronde 3: Pedagogisch begeleiders en stafmedewerkers .....	20
Bijlage 6 .....	21
Resultaten Delphi-ronde 2: Pedagogische begeleiders en stafmedewerkers .....	21
Bijlage 7 .....	34
Mailing rond resultaat Delphi-studie .....	34
Bijlage 8 .....	35
Resultaten Delphi-ronde 3: Pedagogische begeleiders en stafmedewerkers .....	35

---

## Bijlage 1

### Uitnodiging Delphi-ronde 1: Pedagogisch begeleiders en stafmedewerkers

---



The logo of KU Leuven, featuring the text 'KU LEUVEN' in white on a blue rectangular background.

**Uitnodiging voor deelname aan het onderzoek: 'Begeleiding van leraren(teams): ontwikkeling van een model en instrumentarium om de effectiviteit van begeleidingsinterventies in kaart te brengen' (OBPWO 21.02)**

Beste heer/mevrouw,

In opdracht van het Departement Onderwijs en Vorming voeren we een onderzoek uit waarin we een instrumentarium ontwikkelen om de effectiviteit van door pedagogische begeleidingsdiensten geboden begeleiding aan schoolteams in kaart te brengen. Het onderzoek is een samenwerking tussen Universiteit Antwerpen (prof. dr. Elke Struyf) en KU Leuven (prof. dr. Karine Verschueren). Het onderzoek zal resulteren in een conceptueel model en bijhorend instrumentarium waarmee effectiviteit van geboden begeleiding aan scholen nagegaan kan worden.

Om het conceptuele model verder te verfijnen, nodigen wij u graag uit om deel te nemen aan het eerste deel van dit onderzoek. Wij hebben uw naam gekregen via de pedagogische begeleidingsdienst. Vanuit uw expertise als pedagogisch begeleider zijn wij ervan overtuigd dat u hiervoor een meerwaarde kan betekenen.

Meer concreet willen we u vragen om deel te nemen aan een studie die als doel heeft een conceptueel model op punt te stellen met bouwstenen om de effectiviteit van begeleidingsinterventies in kaart te brengen. Deze studie vindt online plaats en is volledig anoniem. De Delphi-studie zal bestaan uit **drie rondes** die elk een **half uur** duren. In de eerste ronde (juni '21) leggen we een voorlopig conceptueel model voor aan verschillende deelnemers en vragen we hen elk individueel feedback te geven bij dit model. Wat vind je goed aan het model? Wat mis je nog? We reflecteren ook samen over het begrip 'begeleiding'. Wat betekent dit voor jou? In de tweede ronde (september '21) koppelen we de gebundelde feedback terug aan alle deelnemers met de vraag om de belangrijkste suggesties van aanpassingen te selecteren en te rangschikken van meest naar minst belangrijk. In de derde ronde (oktober '21) koppelen we deze rangschikking terug met oog op het bereiken van een consensus en het op punt stellen van een finaal model. Indien er geen consensus bereikt wordt, organiseren we nog een of meer extra rondes.

Alle rondes vinden online en schriftelijk plaats en worden uitgevoerd op een moment dat u past binnen een bepaalde periode van 2 weken. U zal telkens schriftelijke instructies krijgen en een invuldocument

dat u ons terug bezorgt. In de eerste ronde gaan we daarnaast ook graag kort in gesprek over uw reflecties bij het voorlopig model. We plannen hiervoor een Teams-overleg in, in de periode van 14 tot 30 juni. U kan via deze link een tijdslot opgeven (link om overleg in te plannen: [link](#)). Gelieve dit zo snel als mogelijk te doen, graag voor 14 juni.

We hopen in dit onderzoek op uw expertise te mogen rekenen. Gelieve uw bereidheid om deel te nemen te bevestigen als reply op deze mail ([aster.vanmieghem@uantwerpen.be](mailto:aster.vanmieghem@uantwerpen.be)). Mocht u toch belet zijn, dan willen we u vragen om een collega aan te reiken waarvan u denkt dat hij/zij een meerwaarde kan betekenen voor dit onderzoek en die we hierover mogen aanspreken.

Indien u nog vragen hebt, aarzel niet ons te contacteren via mail ([aster.vanmieghem@uantwerpen.be](mailto:aster.vanmieghem@uantwerpen.be)).

Met vriendelijke groet,

Prof. dr. Elke Struyf & Prof. dr. Karine Verschueren - promotoren  
Dr. Aster Van Mieghem – wetenschappelijk medewerker

---

## **Bijlage 2**

### **Startdocument Delphi-ronde 1**

---

Beste deelnemer,

Eerst en vooral hartelijk dank voor uw deelname aan dit onderzoek en om uw expertise met ons te delen. Deze eerste ronde van de Delphi-studie is opgebouwd aan de hand van drie thema's: (1) recente ervaringen met interventies die je als pedagogisch begeleider hebt uitgevoerd, waar je als stafmedewerker van een pedagogische begeleidingsdienst kennis van hebt, of die je als (lid van het) school(team) doorlopen hebt; (2) het voorlopige conceptuele model om de effectiviteit van geboden begeleidingsinterventies van pedagogische begeleidingsdiensten in kaart te brengen; en (3) een voorlopige omschrijving van het begrip 'begeleiding' zoals verstrekt door pedagogische begeleidingsdiensten. De thema's bouwen op elkaar voort; u doorloopt de thema's dus best in de deze volgorde. Elk thema bevat enkele concrete vragen.

Graag wijzen we u erop dat dit document een eerste werkversie is. Zowel het conceptuele model, als de omschrijving van begeleiding bieden een aanzet tot reflectie en dienen nog op punt gezet te worden. Daarvoor hebben we juist uw inbreng nodig. We kijken uit naar uw bedenkingen en reflecties.

**Schrap wat niet van toepassing is: Ik ben pedagogisch begeleider / verbonden aan een pedagogische begeleidingsdienst / lid van een schoolteam.**

#### **Recente ervaringen**

**Omschrijf kort de laatste interventies die je als pedagogisch begeleider hebt uitgevoerd, uitgewerkt of ondersteund, of die je als (lid van het) school(team) met je pedagogisch begeleider hebt doorlopen (maximum 5)<sup>1</sup>. Als je stafmedewerker bent bij de pedagogische begeleidingsdienst, omschrijf dan maximum 5 interventies die als eerste bij je opkomen en waar je pedagogische begeleidingsdienst op inzet:**

1. \_
2. \_
3. \_
4. \_
5. \_

**Kijk met deze bril in je achterhoofd naar het conceptueel model en bijhorende uitleg en ga na of al deze interventies hierin te plaatsen zijn.**

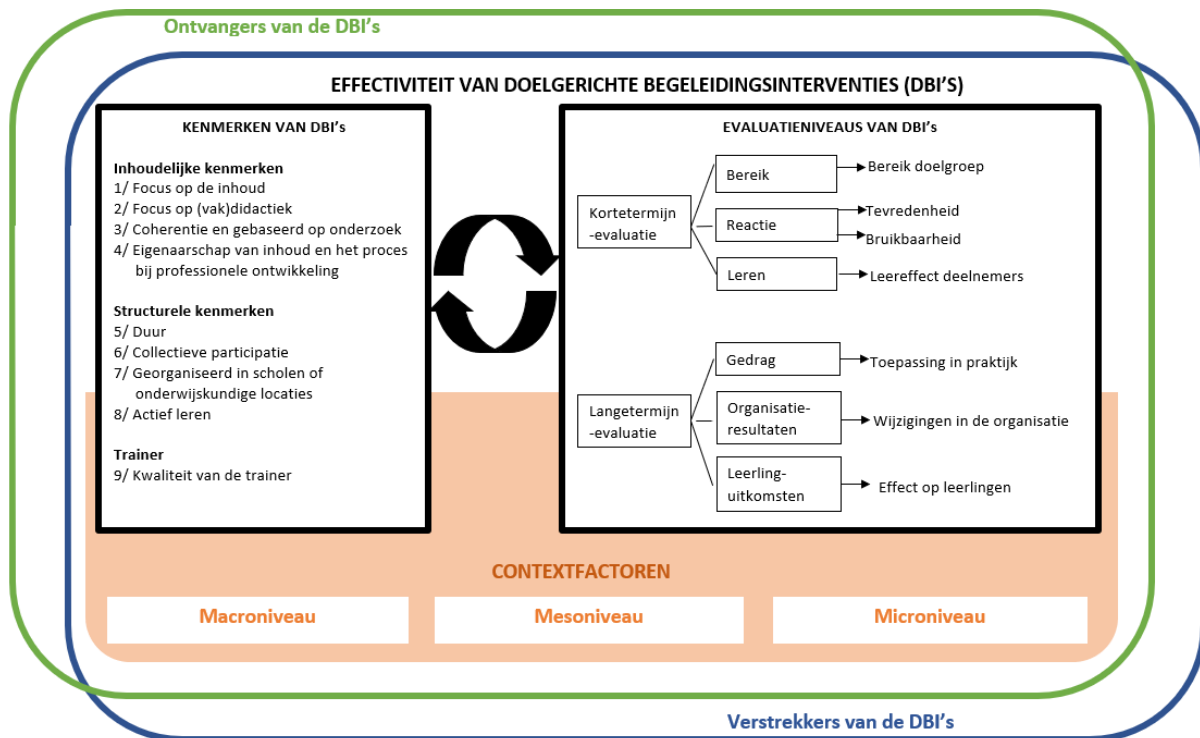
#### **Conceptueel model**

---

<sup>1</sup> We zijn er ons van bewust dat bepaalde geplande interventies door Covid-19 niet zijn kunnen doorgaan. Het kan daarom relevant zijn om wat verder terug te gaan in de tijd.

Pedagogische begeleidingsdiensten hebben als kerntaak om onderwijskwaliteit te verbeteren, onder meer door het beleid van scholen te versterken en via professionalisering van het onderwijspersoneel. Dit doen ze door **doelgerichte begeleidingsinterventies (DBI's)** op te zetten.

Over de **kenmerken** van DBI's met het oog op professionalisering en het **evalueren** van de doeltreffendheid ervan is al heel wat geschreven. In Figuur 1 brengen we enkele relevante kaders visueel samen, die we graag toetsen aan de Vlaamse realiteit.



Figuur 1. Aanzet voor een generiek conceptueel model voor het meten van effectiviteit van doelgerichte begeleidingsinterventies (DBI's)<sup>2</sup>

**Links in de figuur** verwijzen we naar het werk van Merchie en collega's (2016). Zij ontwikkelden een generiek raamwerk om de impact van professionaliseringsinitiatieven voor leraren in kaart te brengen. In hun raamwerk verwijzen zij onder meer naar **negentien kenmerken** die de effectiviteit van deze interventies bepalen. Deze zijn ook relevant voor succesvolle begeleidingsinterventies:

- (1) focus op inhoud: de inhoud moet toepasbaar zijn in of gerelateerd zijn aan de praktijk van deelnemers en geïntegreerd kunnen worden in leergebieden en vakken;
- (2) focus op (vak)didactiek: inzicht bieden in hoe deelnemers inhouden dienen te onderwijzen;
- (3) coherent en gebaseerd op onderzoek: wat aangereikt wordt, dient aan te sluiten bij de doelen van deelnemers en het ruimere school- en onderwijsbeleid en gebaseerd op wetenschappelijke onderzoeksbevindingen;
- (4) eigenaarschap: de inhoud en het proces zijn betekenisvoller voor deelnemers wanneer deze beantwoorden aan zelf aangegeven noden en interesses;
- (5) duur: om veranderingen teweeg te brengen zijn uitgebreide en intensieve interventies nodig;

<sup>2</sup> Gebaseerd op Alliger, Tannenbaum, Bennett, Traver, en Shotland (1997), Tracey, Hinkin, Tannenbaum, en Mathieu (2001), Commissie Monard (2019), Grohmann en Kauffeld (2013), Kirkpatrick en Kirkpatrick (2016), Merchie, Tuytens, Devos, en Vanderlinde (2016), Wang en Wilcox (2006).

- (6) collectieve participatie: dit verwijst naar het gezamenlijk deelnemen van leraren (i.c. schoolteams), met aandacht voor onderlinge interactie, samenwerking, overleg en feedback;
- (7) georganiseerd in scholen: de interventie is ingebed in of vindt plaats in de dagelijkse werkomgeving;
- (8) actief leren: deelnemers zijn co-creator van kennis in plaats van louter consument;
- (9) kwaliteit van de trainer: deze bezit gepaste inhoudelijke kennis en vaardigheden.

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

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

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

- (5) de uitkomsten op niveau van de leerling, wat verwijst naar de effecten van de interventie op de leerlingen (affectief, socio-emotioneel, academisch, psychomotorisch, ...).

De eerste twee niveaus verwijzen naar effecten op korte termijn, de laatste vergen een langere implementatietermijn.

Naast deze evaluatieniveaus nemen we in de figuur, in navolging van een aanbeveling uit het rapport van de Commissie Monard (2019)<sup>3</sup>, ook het '*bereik*' van de DBI's op: 'Worden de beoogde deelnemers bereikt?'

Het effect van een begeleidingsinterventie zal ook beïnvloed worden door **contextfactoren (onderaan in de figuur)**. Deze situeren zich op macro (maatschappelijke context, bv. eindtermen), meso (schoolcontext, bv. schoolleiderschap) en microniveau (klascontext, bv. leerkracht-leerlingrelatie).

Om de nodige informatie te verkrijgen over de kenmerken en evaluatieniveaus van een DBI, is het in de eerste plaats van belang de '*ontvangers*' van (of deelnemers aan) de begeleidingsinterventie te bevragen, meer bepaald de individuele leraren of schoolteams. Daarnaast kunnen ook de '*verstreckers*' van de interventie – de pedagogische begeleidingsdiensten – het effect inschatten. Daarnaast zullen zij in de eerste instantie de verkregen data analyseren, interpreteren en hanteren om toekomstige initiatieven bij te sturen. Ook terugkoppeling van de inzichten over het DBI naar de ontvangers is wenselijk.

---

<sup>3</sup> In 2019 vond een tweede evaluatie van de pedagogische begeleidingsdiensten (PBD's) plaats. De toenmalige commissie van deskundigen (onder voorzitterschap van Georges Monard) stelden een evaluatierapport op van de PBD's op basis van documenten van de PBD's zelf, wetenschappelijk onderzoek, gesprekken en observaties.

Met de vijf eerder vermeldde interventies in het achterhoofd:

Vermeld (minstens) 3 sterktes van het conceptueel model en beargumenteer deze sterktes.

1. \_
2. \_
3. \_

Vermeld (minstens) 3 kanttekening bij dit conceptueel model en beargumenteer welke aanpassingen nodig zouden zijn om deze kanttekening weg te werken. Wat mis je in de figuur?

1. \_
2. \_
3. \_

U mag verder nog uw reflecties geven bij de diverse componenten uit het model:

- De kenmerken van effectieve DBI's (links): welke zijn voor u het meest essentieel?
- De evaluatiemomenten en evaluatieniveaus (rechts): wat vindt u vooral belangrijk en wat houden deze niveaus voor u concreet in?
- De contextfactoren op macro-, meso- en microniveau (onderaan): op basis van uw ervaring, welke contextfactoren lijken u vooral bepalend?

### Voorlopige omschrijving 'begeleiding'

Pedagogische begeleidingsdiensten kunnen inzetten op een divers pallet aan begeleidingsinitiatieven. Toch wagen we een poging om het begrip 'begeleiding' allesomvattend te omschrijven. Vanuit algemene essentiële kenmerken van begeleiding door de pedagogische begeleidingsdienst (links) en inspirerende omschrijvingen uit de literatuur (rechts), komen we tot volgende voorlopige omschrijving van 'begeleiding':



Begeleiding vanuit een PBD kan omschreven worden als:	
Vorm	Een initiatief, op vraag of als aanbod, ontwikkeld en gegeven door een begeleider, van korte of langere duur, ingebed in een schoolnabije relatie,
Doel	met als doel tot schoolontwikkeling te komen en de kennis, vaardigheden, attitudes, en het handelen van schoolteamleden te beïnvloeden om de individuele, team- en organisatorische doeltreffendheid te verbeteren met oog op het bevorderen van de academische en sociale participatie van leerlingen,
Werkwijze	via onder meer coaching, nascholingen, intervisiesessies, lerende netwerken of professionele leergemeenschappen, maar bijvoorbeeld ook via visie- en materiaalontwikkeling.

Aguinis, H. & Kraiger, K. (2009). Benefits of training and development for individuals and teams, organizations, and society. *Annual Review of Psychology*, 60, 451-74.  
 Van Gasse, R., Vanhooft, J., Mahieu, P., & Van Petegem, P. (2015). *Informatiegebruik door schoolleiders en leerkrachten*. Maklu.  
 Visscher, A., & Ehren, M. (2011). *De eenvoud en complexiteit van opbrengstgericht werken*, Vakgroep Onderwijsorganisatie- en -management, Universiteit Twente.

Welke 3 elementen uit deze omschrijving zijn voor jou het meest herkenbaar?

1. \_
2. \_
3. \_



Welke elementen mis je nog? Beargumenteer waarom.

1. –
2. –
3. –
4. ...

Welke elementen roepen vragen op of herken je niet?

Heel veel dank voor uw deelname aan deze ronde. U mag het ingevulde formulier terugsturen naar [aster.vanmieghem@uantwerpen.be](mailto:aster.vanmieghem@uantwerpen.be). Gelieve via volgende link ook een moment in te vullen om bovenstaande antwoorden mondeling toe te lichten: doodle.

Door dit formulier in te vullen en terug te sturen, gaat u akkoord met de verzameling, verwerking en het gebruik van de verkregen gegevens. Uw gegevens worden volledig anoniem verwerkt. Ook willen we u erop wijzen dat u uw deelname aan deze studie op elk ogenblik mag stopzetten nadat u de uitvoerende onderzoeker hierover hebt ingelicht, zonder dat dit u enig nadeel zal berokkenen.

Met hartelijke groet,

Prof. dr. Elke Struyf en Prof. dr. Karine Verschueren – promotoren

Dr. Aster Van Mieghem – Wetenschappelijk medewerker



**Uitnodiging voor deelname aan 2<sup>e</sup> ronde van onderzoek naar de 'Begeleiding van leraren(teams): ontwikkeling van een model en instrumentarium om de effectiviteit van begeleidingsinterventies in kaart te brengen' (OBPWO 21.02)**

Beste heer/mevrouw,

Op het einde van vorig schooljaar nam u deel aan een onderzoek dat als doel heeft om een instrumentarium te ontwikkelen om de effectiviteit van door pedagogische begeleidingsdiensten geboden begeleiding in kaart te brengen. We hebben u toen een voorlopige definitie van begeleiding en een voorlopig conceptueel model voorgelegd. We willen u nogmaals bedanken voor de tijd die u toen vrijmaakte om hierover in gesprek te gaan en voor uw waardevolle inbreng. In de vakantieperiode zijn we met uw feedback aan de slag gegaan en hebben we ook een gerichte literatuurstudie uitgevoerd.

Dit heeft geleid tot een herwerkte definitie van begeleiding en een herwerkt model, met telkens een uitgebreide toelichting hierbij. In deze tweede feedbackronde, willen we u vragen om opnieuw naar deze onderdelen te kijken en per onderdeel aan te geven of u met de herwerking akkoord gaat, deels akkoord gaat, of niet akkoord gaat. Indien u deels of niet akkoord gaat, vragen we u om aan te geven welke concrete wijzigingen u nog wenst. Met deze feedback gaan wij dan opnieuw aan de slag om u in een derde ronde (voorzien in oktober '21) een definitieve tekst met definitie en conceptueel model voor te leggen.

Deze tweede ronde vindt – in tegenstelling tot vorige keer - schriftelijk plaats. In bijlage vindt u een document met daarin de herwerkte definitie en het conceptuele model. We vragen u om dit document door te nemen op een rustig moment en het ons ingevuld terug te bezorgen tegen uiterlijk 30 september als reply op deze mail ([aster.vanmieghem@uantwerpen.be](mailto:aster.vanmieghem@uantwerpen.be)). We vermoeden dat het doornemen van de tekst ongeveer 30 minuten in beslag neemt.

Indien u nog vragen hebt, aarzel niet ons te contacteren via mail ([aster.vanmieghem@uantwerpen.be](mailto:aster.vanmieghem@uantwerpen.be)).

Met vriendelijke groet,

Dr. Aster Van Mieghem – wetenschappelijk medewerker  
Prof. dr. Elke Struyf & Prof. dr. Karine Verschueren - promotoren

---

## Bijlage 4

### Resultaten Delphi-ronde 1: Pedagogische begeleiders en stafmedewerkers

---

#### INLEIDING

*Deze tekst is ontstaan na het voeren van 10 afzonderlijke gesprekken met pedagogisch begeleiders en stafmedewerkers van de pedagogische begeleidingsdienst (PBD) - waaronder u - en een gerichte literatuurstudie. De onderzoekers legden aan elk van jullie een voorlopige definitie van het begrip begeleiding voor en een voorlopig conceptueel model dat beoogt de effectiviteit van begeleidingsinterventies in kaart te brengen. Jullie gaven hierop kritische reflecties. Op basis van deze reflecties en inzichten uit de gerichte literatuurstudie hebben we de definitie en het hierbij aansluitende conceptueel model herwerkt.*

*Deze tekst dient als input voor een tweede individuele en schriftelijke feedbackronde (september '21). Meer bepaald krijgt u de mogelijkheid om zowel de definitie van begeleiding als elk onderdeel van het herwerkte conceptuele model (effectieve kenmerken van doelgerichte begeleidingsinterventies (DBI's), evaluatieniveaus van DBI's, contextfactoren, en participanten en verstrekkers), met hierbij telkens een uitgebreide toelichting, een groen, oranje of rood licht te geven. **Groen wil zeggen dat u akkoord gaat met de herwerkingen. Oranje geeft aan dat u deels akkoord gaat, maar nog enkele kleine suggesties heeft. Rood geeft aan dat u nog een grondige herwerking verwacht van het tekstgedeelte. Zowel bij oranje als rood vragen we u concreet aan te geven wat u gewijzigd wenst te zien en waarom (dit mag ook via track changes in de tekst).** Jullie voorstellen tot wijzigingen zullen we opnieuw ter harte nemen, op basis hiervan zullen we de definitie en het model finaliseren en in een derde schriftelijke feedbackronde (voorzien in oktober '21) opnieuw aan u voorleggen ter goedkeuring.*

*Algemene noten:*

*In voorliggende tekst omvat de formulering 'school' zowel school, centrum als academie.*

*Tekst in italic dient niet beoordeeld te worden.*

#### DEFINITIE VAN BEGELEIDING (VERSIE 2)

*Aan elk van jullie vroegen we om vijf interventies op te sommen (zie bijlage 1 voor een overzicht). Uit deze inventaris blijkt dat een interventie gericht kan zijn op een individu (bv. directeur) of een groep (bv. schoolteam). Het kan gaan om interventies die binnen een school plaatsvinden of net schooloverstijgend vormgegeven worden. Sommige interventies zijn van korte en sommige van lange duur. Interventies kunnen vertrekken vanuit gesignaleerde ondersteuningsnoden (vraaggericht), maar PBD's bieden ook zelf een scala aan interventies aan (aanbodgestuurd). Meer dan een niet-koepelgebonden begeleidings- of nascholingscentrum, kent de PBD de school en haar context, geschiedenis, en visie en missie. De PBD heeft daardoor doorgaans meer zicht op de behoeften en noden van de school en bouwt bijgevolg een meer schoolnabije relatie uit. In deze optiek is de positie van een pedagogisch begeleider uniek. Een respondent verwoordde het als volgt "Het vertrekt vanuit een wisselwerking van professionele afstand en nabijheid, en vanuit een gemeenschappelijk gedragen onderwijsconcept: noch evaluerend, noch commercieel." Een definitie van begeleiding door een PBD dient deze kenmerken te omvatten.*

*Tijdens de gevoerde gesprekken in juni legden we een definitie van begeleiding voor. Jullie gaven aan de veelzijdigheid en complexiteit van begeleiding hierin te herkennen, de duidelijke verwijzing naar de Vlaamse context te appreciëren, evenals de gelaagdheid in het doel. De duidelijke onderverdeling tussen vorm, doel en werkwijze werd ook als een pluspunt ervaren. Toch werden nog enkele aanpassingen en verduidelijkingen gevraagd. Deze hebben we zo maximaal mogelijk meegenomen in*

een nieuwe definitie en bijhorende toelichtende tekst. Hieronder geven we eerst de nieuwe definitie gevolgd door wat meer uitleg. De blauwe woorden zijn toevoegingen of aanpassingen.

## Toelichting

### Algemeen

Begeleiding vanuit een PBD vertrekt vanuit de visie van de eigen netwerkorganisatie en een respectvolle grondhouding met aandacht voor de autonomie van de participant en geloof in groeikracht. Evaluatie maakt inherent onderdeel uit van het begeleidingswerk van PBD's, waaruit constante bijstellingen voortvloeien.

### Kruis aan wat voor u van toepassing is:

Akkoord	<input type="checkbox"/>	Indien 'deels akkoord' of 'niet akkoord' bent, schrijf dan hier neer welke concrete wijzigingen u nog wenst en waarom.
Deels akkoord	<input type="checkbox"/>	
Niet akkoord	<input type="checkbox"/>	

### Vorm

Een interventie wordt in eerste instantie op vraag of als aanbod uitgewerkt. Vervolgens blijven begeleiders de coherentie van de interventie met de noden van de participanten bewaken. Naast deze interne constante afstemming is er ook een wisselwerking tussen wat als vraag of als aanbod uitgewerkt wordt. Het ontwikkelde aanbod houdt immers ook rekening met de actuele vragen van de schoolteamleden. Daarnaast wordt het ontwikkeld, gegeven, en/of gefaciliteerd door een begeleider. De interventie kan van korte of van lagere duur zijn en is doorgaans ingebed in een schoolnabije relatie. Naast het gegeven dat een PBD voor een school bereikbaar dient te zijn (de school moet de weg kennen), aanspreekbaar dient te zijn (de school moet de vraag kunnen stellen), en beschikbaar dient te zijn (iemand neemt de vraag op), kent de PBD de ondersteuningsbehoeften, geschiedenis en context van de school.

### Kruis aan wat voor u van toepassing is:

Akkoord	<input type="checkbox"/>	Indien 'deels akkoord' of 'niet akkoord' bent, schrijf dan hier neer welke concrete wijzigingen u nog wenst en waarom.
Deels akkoord	<input type="checkbox"/>	
Niet akkoord	<input type="checkbox"/>	

### Doel

Vertrekkend vanuit de reële beginsituatie heeft de interventie steeds als doel om tot schoolontwikkeling te komen. Schoolontwikkeling omvat hierbij onder meer het ondersteunen van onderwijsinstellingen bij het realiseren van hun eigen pedagogisch project; bevorderen van de onderwijskwaliteit; en het aanreiken, stimuleren, en ondersteunen van onderwijsinnovaties (Decretale taken PBD). Schoolontwikkeling kan betrekking hebben op mensen, cultuur, structuur, en systemen (Kommers & Dresen, 2010). Hierbij beoogt de PBD kennis, inzicht, vaardigheden, attitudes, en handelen van schoolteamleden te beïnvloeden. Kennis (met inbegrip van inzicht), vaardigheden, en attitudes zijn deelcomponenten van het begrip 'competenties'. Competenties kunnen we omschrijven als persoonlijke bekwaamheden die zichtbaar worden door succesvol gedrag in een specifieke situatie. Een competentie kan veranderen doorheen de tijd en is tot op zekere hoogte ontwikkelbaar (Dochy &

Nickmans, 2005). Het beïnvloeden van kennis, inzicht, vaardigheden, attitudes, en handelen dient om individuele, team-, en organisatorische doeltreffendheid te verbeteren, waarbij de autonomie van de participant bewaakt wordt. Met als ultieme doel: het bevorderen van aspecten van de totale ontwikkeling van leerlingen. Totale ontwikkeling is een alomvattend begrip, waaronder een breed spectrum aan aspecten vallen variërend van leerprestaties tot welbevinden, maar ook zelfregulatie, creativiteit, maken van vriendschappen, enzovoort.

**Kruis aan wat voor u van toepassing is:**

Akkoord		Indien 'deels akkoord' of 'niet akkoord' bent, schrijf dan hier neer welke concrete wijzigingen u nog wenst en waarom.
Deels akkoord		
Niet akkoord		

**Werkwijze**

Het scala aan werkwijzen dat de PBD hanteert varieert van specifieke nascholingsessies tot schooloverstijgende lerende netwerken. Ook op visie- en materiaalontwikkeling wordt sterk ingezet.

**Kruis aan wat voor u van toepassing is:**

Akkoord		Indien 'deels akkoord' of 'niet akkoord' bent, schrijf dan hier neer welke concrete wijzigingen u nog wenst en waarom.
Deels akkoord		
Niet akkoord		

**Definitie van begeleiding**

Begeleiding vanuit een PBD kan omschreven worden als:	
Vorm	Een interventie, op vraag of als aanbod, die ontwikkeld, gegeven, <i>en/of gefaciliteerd</i> wordt door een begeleider, die van korte of langere duur is en ingebed is in een schoolnabije relatie,
Doel	met als doel tot schoolontwikkeling te komen en kennis, <i>inzicht</i> , vaardigheden, attitudes, en handelen van schoolteamleden te beïnvloeden om individuele, team- en organisatorische doeltreffendheid te verbeteren, met het oog op het bevorderen van <i>aspecten van de totale ontwikkeling</i> van leerlingen,
Werkwijze	via onder meer coaching, nascholingen, intervisiesessies, lerende netwerken of professionele leergemeenschappen, visie- en materiaalontwikkeling.

**Kruis aan wat voor u van toepassing is:**

Akkoord		Indien 'deels akkoord' of 'niet akkoord' bent, schrijf dan hier neer welke concrete wijzigingen u nog wenst en waarom.
Deels akkoord		

## CONCEPTUEEL MODEL (VERSIE 2)

*Op basis van jullie feedback en de gerichte literatuurstudie brachten we eveneens wijzigingen aan in het model dat we eerder voorlegden. Globaal genomen wil het model richtinggevend zijn om bedoelde effecten van doelgerichte begeleidingsinterventies (DBI's) in kaart te brengen. Omdat een model altijd een vereenvoudiging is van een complexe realiteit, beoogt het model niet om allesomvattend te zijn. Niet alle nuances die jullie aanbrachten, kunnen in het model worden opgenomen; wel beoogt het model de essentie weer te geven waarin elke PBD zich kan vinden. Het mag dan ook de werking van een PBD niet tegenspreken.*

*Het model dient gelezen te worden als een dynamisch geheel van componenten en is in meer of mindere mate van toepassing op specifieke vormen van begeleiding. Wanneer het gaat om een korte interventie (bv. reflectief gesprek) dan zal een minimum aan elementen (kenmerken van DBI's en evaluatieniveaus) hierop betrekking hebben. Wanneer het gaat om een interventie van langere duur, dan zullen meerdere elementen (kenmerken van DBI's en evaluatieniveaus) hierop van toepassing zijn. Het model zal de basis vormen voor het instrumentarium dat uitgewerkt zal worden om de effectiviteit van DBI's in kaart te brengen. Eveneens heeft dit instrumentarium niet als doel alomvattend te zijn. Het instrumentarium zal ingezet kunnen worden om bepaalde aspecten uit het model te bevragen. Niet alle aspecten zullen met een eenvoudig instrumentarium kunnen bevraagd worden. Effecten op leerlingen bijvoorbeeld zijn afhankelijk van vele variabelen, en kunnen betrekking hebben op diverse aspecten, die moeilijk via één instrument gevat kunnen worden. De instrumenten die ontwikkeld zullen worden, moeten doordacht ingezet worden om zowel datadumping bij verstrekkers als bevragsingsmoeheid bij participanten te vermijden. 'Wat meten we en waarvoor beogen we de bekomen data in te zetten?' Dit maakt deel uit van de PDCA-cyclus (plan, do, check, act). Het instrumentarium beoogt formele evaluatietools aan te reiken. Daarnaast blijven ook informele evaluatiemomenten belangrijk.*

*Uit de gesprekken maakten we op dat jullie het een meerwaarde vinden dat het model dynamisch inzetbaar is. De verschillende componenten en de opdeling hierin, zowel bij de kenmerken van effectieve DBI's (inhoudelijk en structureel) als de evaluatieniveaus (korte termijn en lange termijn), geeft jullie de mogelijkheid om eigen accenten te leggen bij het uitvoeren en evalueren van interventies. Daarnaast wordt het model als herkenbaar ervaren doordat gekende kaders opgenomen zijn. Jullie waarderen de aandacht voor de context waarin begeleiding plaatsvindt.*

*Daarnaast plaatsen jullie nog enkele kanttekeningen bij het model die zowel betrekking hebben op de visuele voorstelling als de toelichtende tekst. Het gaat onder meer om het toevoegen van een extra evaluatieniveau, het ombuigen van de kenmerken van DBI's naar meer beleidsgerichte kenmerken, en aandacht voor het profiel van de participant en de ondersteuning vanuit de onderwijsinstelling. Heel wat van deze kanttekeningen hebben we verwerkt in het nieuwe model en de verduidelijkende tekst.*

## Toelichting

In deze toelichting omschrijven we het nieuwe model. Deze toelichting is opgebouwd aan de hand van de 4 componenten van het model: (1) kenmerken van DBI's, (2) evaluatieniveaus van DBI's, (3) contextfactoren, en (4) verstrekkers en participanten van DBI's.

Het model dient gelezen te worden als een dynamisch geheel. In functie van het DBI dienen relevante kenmerken en evaluatieniveaus in acht genomen te worden. Kenmerken van DBI's vormen bouwstenen die de effectiviteit van DBI's en dus hun evaluatie ervan ten goede kunnen komen. Maar niet alle kenmerken van DBI's zijn op alle interventies van toepassing.

### Kruis aan wat voor u van toepassing is:

Akkoord		Indien 'deels akkoord' of 'niet akkoord' bent, schrijf dan hier neer welke concrete wijzigingen u nog wenst en waarom.
Deels akkoord		
Niet akkoord		

### Kenmerken van DBI's

**Links in de figuur** worden effectieve kenmerken van DBI's weergegeven. Deze zijn gebaseerd op het generiek raamwerk van Merchie en collega's (2016) om de impact van professionaliseringsinterventies voor leraren in kaart te brengen. In hun raamwerk verwijzen zij onder meer naar **kenmerken** die de effectiviteit van deze interventies bepalen. Deze kenmerken werden herzien – ook op basis van de literatuurstudie – waarbij we terminologie en toelichting afstemmen op een DBI, zoals verstrekt door een PBD. In het bijgewerkte model onderscheiden we volgende kenmerken:

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

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

**Kruis aan wat voor u van toepassing is:**

Akkoord		Indien 'deels akkoord' of 'niet akkoord' bent, schrijf dan hier neer welke concrete wijzigingen u nog wenst en waarom.
Deels akkoord		
Niet akkoord		

**Evaluatieniveaus van DBI's**

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

- (1) de reactie van **participanten** (*reaction*), wat onder meer verwijst naar hun 'tevredenheid' over de begeleidingsinterventie (bv. duur, kwaliteit van de trainer, locatie, ...) en de 'gepercipieerde bruikbaarheid' ervan;
- (2) het leren van **participanten** (*learning*), wat verwijst naar kennis, **inzicht**, vaardigheden, en attitudes die ze verwerven tijdens de interventie. Op dit niveau wordt het (gepercipieerde) leereffect van de interventie bij de **participanten** nagegaan en de **intentie tot gedragsverandering, waaronder ook hun doelmatigheidsbeleving**.
- (3) het gedrag van **participanten** (*behavior*), wat verwijst naar 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 de **doelmatigheidsbeleving** hierbij, en
- (4) de resultaten op organisatieniveau (*results*), wat verwijst naar wijzigingen in de **onderwijsinstelling** van de **participanten** als gevolg van de interventie.

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

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

De eerste twee niveaus ('reaction' en 'learning') verwijzen naar effecten op korte termijn, de laatste vergen een langere implementatietermijn. **Een duidelijke tijdsindicatie om een onderscheid te maken tussen wanneer we effecten op korte en lange termijn meten is er niet, maar het model voor onderwijsverandering van Main en Pendergast (2017) geeft wel indicaties: initiatiefase (1-2 jaar), ontwikkelingsfase (3-5 jaar), en consolidatiefase (5-7 jaar).** De eerste twee niveaus kunnen, indien wenselijk, ook reeds gemonitord worden bij aanvang en/of tijdens het DBI. Hieruit kunnen onmiddellijke bijsturingen voortvloeien voor het DBI.

Naast deze evaluatieniveaus nemen we in de figuur, in navolging van een aanbeveling uit het rapport van de Commissie Monard (2019), ook het '*bereik*' van de DBI's op. **Bereik verwijst volgens Borg (2018)**



naar het aantal personen dat beïnvloed wordt door een DBI. Het gaat hierbij zowel om het directe effect, de invloed op de participanten zelf, als het indirecte effect, de invloed op bijvoorbeeld de leerlingen van leraren die deelnamen aan het DBI.

**Kruis aan wat voor u van toepassing is:**

Akkoord	<input type="checkbox"/>	Indien 'deels akkoord' of 'niet akkoord' bent, schrijf dan hier neer welke concrete wijzigingen u nog wenst en waarom.
Deels akkoord	<input type="checkbox"/>	
Niet akkoord	<input type="checkbox"/>	

**Contextfactoren**

Het effect van een DBI wordt ook beïnvloed door **contextfactoren (in het midden en onderaan in de figuur)**. Deze situeren zich op micro- (profiel van de participant), meso- (ondersteuning vanuit de onderwijsinstelling) en macroniveau (maatschappelijke context).

Het profiel van de participant en de ondersteuning vanuit de onderwijsinstelling hebben een directe invloed op de effecten van een interventie. Onder het profiel van de participant verstaan we onder meer het engagement, motivatie en verwachtingen tegenover de interventie en anderzijds ook de achtergrondkenmerken van deze persoon (geslacht, aantal jaar ervaring in het onderwijs, en kwalificatieniveau) (Borg, 2018; Celestin & Yungfei, 2018; King, 2014; King, 2016; Klieger & Yakobovitch, 2012; Merchie et al., 2018; Sonmez & Haurly, 2011). Onder ondersteuning vanuit de onderwijsinstelling valt onder meer leiderschap, tijd en middelen, structuren en procedures, schoolklimaat, personeelsbeleid, en de sociaal-economische status van het leerlingenpubliek van de onderwijsinstelling (zie onder meer Merchie et al., 2018).

De maatschappelijke context speelt ook een rol. Onder maatschappelijke context verstaan we het onderwijsbeleid in Vlaanderen (bv. hervormingen, arbeidsomstandigheden van leraren en historische feiten) (Merchie et al., 2018).

**Kruis aan wat voor u van toepassing is:**

Akkoord	<input type="checkbox"/>	Indien 'deels akkoord' of 'niet akkoord' bent, schrijf dan hier neer welke concrete wijzigingen u nog wenst en waarom.
Deels akkoord	<input type="checkbox"/>	
Niet akkoord	<input type="checkbox"/>	

**Verstrekkers en participanten van de DBI's**

Om de nodige informatie te verkrijgen over de kenmerken en evaluatieniveaus van een DBI is een **wisselwerking tussen verstrekkers en participanten<sup>4</sup> nodig**. 'Participanten' van de begeleidingsinterventie - de individuele leraren, directieleden of schoolteams - worden bevraagd over het DBI. Ook de 'verstrekkers' van de interventie – de pedagogische begeleidingsdiensten – kunnen

---

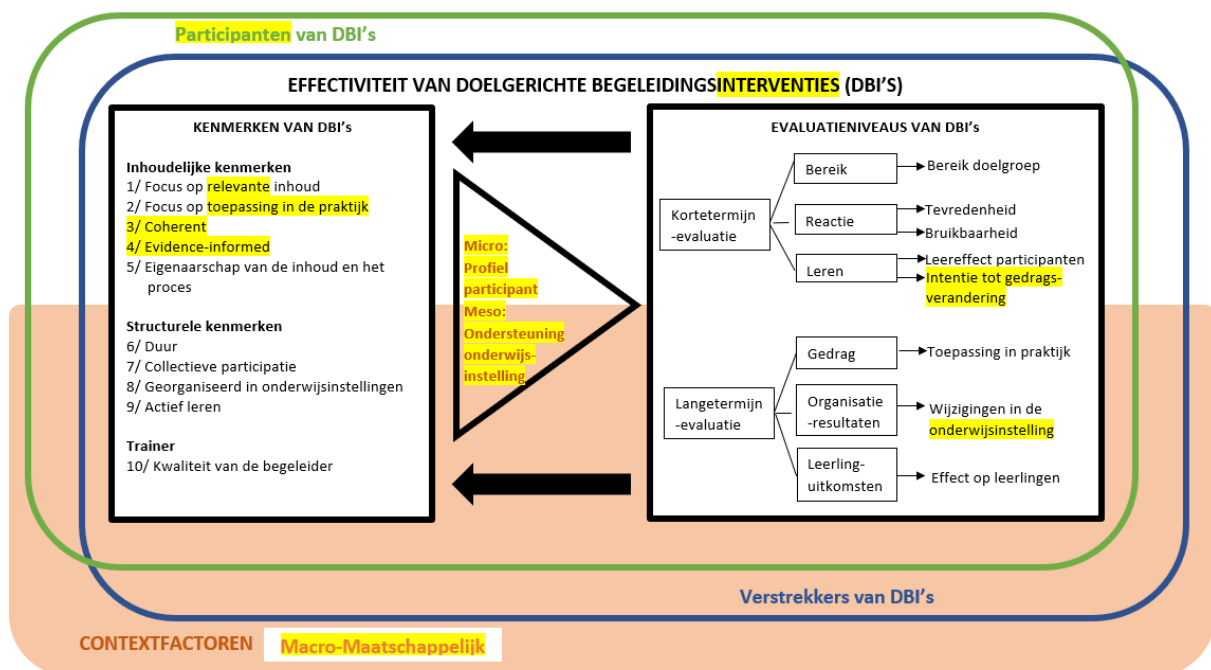
<sup>4</sup> We hebben ervoor gekozen om over participanten te praten in plaats van het eerder passieve woord 'ontvanger', om ook de wisselwerking tussen verstrekkers en participanten meer kracht bij te zetten.

het bekomen effect inschatten. De verstrekkers zullen in eerste instantie de verkregen data analyseren, interpreteren en hanteren om toekomstige interventies bij te sturen. Maar ook terugkoppeling van de inzichten over het DBI naar de participanten is wenselijk.

**Kruis aan wat voor u van toepassing is:**

Akkoord		Indien 'deels akkoord' of 'niet akkoord' bent, schrijf dan hier neer welke concrete wijzigingen u nog wenst en waarom.
Deels akkoord		
Niet akkoord		

**Nieuwe model**



**Kruis aan wat voor u van toepassing is:**

Akkoord		Indien 'deels akkoord' of 'niet akkoord' bent, schrijf dan hier neer welke concrete wijzigingen u nog wenst en waarom.
Deels akkoord		
Niet akkoord		

## REFERENTIES

- Borg, S. (2018). Evaluating the impact of professional development. *RELC Journal*, 49(2), 195-216. DOI: <https://doi.org/10.1177/0033688218784371>.
- Celestin, B., N. & Yungfei, S.Y. (2018). The impact of learner characteristics on training transfer expectation: a survey of Thai teachers' perception of cloud computing tools. *International Journal of Training and Development*, 22(4), 256-273. DOI:10.1111/ijtd.12137
- Commissie Monard (2019). *Evaluatie van de pedagogische begeleidingsdiensten en de permanente ondersteuningscellen: overkoepelend rapport*. Brussel: Departement Onderwijs & Vorming.
- Dochy, F., & Nickmans, G. (2005). *Competentiegericht opleiden en toetsen: theorie en praktijk van flexibel leren*. Lemma, Utrecht, 2005.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. California: Corwin press.
- King, F. (2014). Evaluating the impact of teacher professional development: An evidence-based framework. *Professional development in education*, 40(1), 89-111. DOI: [10.1080/19415257.2013.823099](https://doi.org/10.1080/19415257.2013.823099).
- King, F. (2016). Teacher professional development to support teacher professional learning: Systemic factors from Irish case studies. *Teacher development*, 20(4), 574-594. DOI:10.1080/13664530.2016.1161661.
- Kirkpatrick, J. D., & Kirkpatrick, W. K. (2016). *Kirkpatrick's four levels of training evaluation*. Association for Talent Development.
- Klieger, A., & Jakobovitch, A. (2012). Contribution of professional development to standards implementation. *Teacher development*, 16(1), 77-88. DOI: 10.1080/13664530.2012.674290.
- Kommers, H & Dresen, M. (2010) *Teamwerken is teamleren*. Heerlen, Open Universiteit.
- Main, K., & Pendergast, D. (2017). Evaluating the effectiveness of a large-scale professional development programme. *Professional development in education*, 43(5), 749-769. DOI:10.1080/19415257.2016.1241817.
- 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.
- SÖNMEZ, D., & Haury, D. (2011). The bridge between motivation and implementation; an inside look to professional development. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(40), 353-362.

## BIJLAGEN

### Bijlage 1: Overzicht vermelde interventies

Vorm	Wie	Inhoud
Visie- en materiaal-ontwikkeling	schoolteams	<ul style="list-style-type: none"><li>• schrijven van leerplannen en opstellen van lestabellen</li><li>• ontwikkelen van een gemeenschappelijk kader voor het zorgbeleid en de trajectbegeleiding</li><li>• uitzoeken van een gepast leerlingvolgsysteem</li><li>• ontwikkelen van een getrapte cursistenbevraging</li></ul>
Sessies/vormingen	schoolteams, aanvangsbegeleiders, directieteam, bestuur, scholengroep, scholengemeenschap, lerarenteam,	<ul style="list-style-type: none"><li>• over opmaak van goede bevragingen in het kader van interne kwaliteitszorg</li><li>• rond datageletterdheid (intro)</li><li>• verdieping rond modernisering secundair onderwijs</li><li>• over flexibele organisatiestructuur</li></ul>

	personeelsleden van een specifieke onderwijsvorm Vlaanderenbreed	<ul style="list-style-type: none"> <li>• rond outputbeleid aangaande media-educatie</li> <li>• op het vlak van leerlingenbegeleiding: verbindend gezag</li> <li>• rond polariteit coachen: evaluerende versus coachende vaardigheden</li> <li>• rond didactische werkvormen, klasmanagement, ...</li> </ul>
Ondersteuning en coaching  <i>(via participatie in stuurgroep, reflectiegesprekken, uitwerken pedagogische studiedag, ...)</i>	nieuw aangestelde directeur, individuele leraar (op vraag van de directie), directieteam, scholengemeenschap	<ul style="list-style-type: none"> <li>• in digivaardig maken</li> <li>• bij implementatie van nieuwe eindtermen</li> <li>• bij het schrijven van een Erasmus-plus KA2-project</li> <li>• bij transformatie, bij crisis ...</li> <li>• rond kwaliteitsontwikkeling</li> <li>• in inzetten van expertise van BuO in reguliere scholen</li> <li>• in bepalen beleidsprioriteiten</li> <li>• in bepalen ondersteuningsaanbod</li> <li>• in blootleggen pijnpunten in operationalisering van visie in de praktijk</li> <li>• groepsbevordering lerarenteam</li> <li>• in uitstippelen van groeiproject na negatief advies</li> </ul>
Langdurige trajecten	beleidsteam, lerarenteam	<ul style="list-style-type: none"> <li>• sterk leesonderwijs</li> <li>• mindshift van leren studeren naar leren leren</li> <li>• thematrajecten i.f.v. speerpunten van het begeleidingsplan</li> <li>• netwerken kwaliteitsvol vormgeven en systematiek van effectmeting ontwikkelen</li> </ul>



**Uitnodiging voor deelname aan 3<sup>e</sup> ronde van onderzoek naar de 'Begeleiding van leraren(teams): ontwikkeling van een model en instrumentarium om de effectiviteit van begeleidingsinterventies in kaart te brengen' (OBPWO 21.02)**

Beste heer/mevrouw,

U nam reeds aan twee rondes deel van dit onderzoek dat als doel heeft om een instrumentarium te ontwikkelen om de effectiviteit van door pedagogische begeleidingsdiensten geboden begeleiding in kaart te brengen. We willen u hartelijk danken dat we uw kennis en ervaringen mogen meenemen in dit onderzoek en voor uw doordachte en constructieve inbreng. We zijn de voorbije twee weken aan de slag gegaan met uw feedback uit de tweede ronde.

Dit heeft geleid tot een herwerkte definitie van begeleiding en een herwerkt model, met telkens een uitgebreide toelichting hierbij. In deze derde – en laatste - feedbackronde, willen we u vragen om opnieuw naar deze onderdelen te kijken en per onderdeel aan te geven of u met de herwerking akkoord gaat, deels akkoord gaat, of niet akkoord gaat. Indien u deels of niet akkoord gaat, vragen we u om aan te geven welke concrete wijzigingen u nog wenst. Liefst zo gedetailleerd mogelijk.

Deze laatste ronde vindt – net zoals de tweede ronde - schriftelijk plaats. In bijlage vindt u een document met daarin de herwerkte definitie en het conceptuele model. We vragen u om dit document door te nemen op een rustig moment en het ons ingevuld terug te bezorgen tegen **uiterlijk 29 oktober** als reply op deze mail ([aster.vanmieghem@uantwerpen.be](mailto:aster.vanmieghem@uantwerpen.be)). We vermoeden dat het doornemen van de tekst ongeveer 30 minuten in beslag neemt.

Indien u nog vragen hebt, aarzel niet ons te contacteren via mail ([aster.vanmieghem@uantwerpen.be](mailto:aster.vanmieghem@uantwerpen.be)).

Met vriendelijke groet,

Dr. Aster Van Mieghem – wetenschappelijk medewerker  
Prof. dr. Elke Struyf & Prof. dr. Karine Verschueren - promotoren

---

## Bijlage 6

### Resultaten Delphi-ronde 2: Pedagogische begeleiders en stafmedewerkers

---

#### INLEIDING

*Deze tekst is ontstaan na het doornemen van schriftelijke feedback op de tekst die voorgelegd werd in de tweede ronde van de Delphi-studie. Deze tekst bevat een herwerkte definitie van het begrip begeleiding en een herwerkt conceptueel model dat beoogt de effectiviteit van begeleidingsinterventies in kaart te brengen.*

*Deze tekst dient als input voor een derde individuele en schriftelijke feedbackronde (oktober '21). U krijgt opnieuw de mogelijkheid om op **gewijzigde onderdelen** van zowel de definitie van begeleiding als van het herwerkte conceptuele model (effectieve kenmerken van doelgerichte begeleidingsinterventies (DBI's), evaluatieniveaus van DBI's, contextfactoren, en participanten en begeleiders), met hierbij telkens een uitgebreide toelichting, een groen, oranje of rood licht te geven. **Groen wil zeggen dat u akkoord gaat met de herwerkingen. Oranje geeft aan dat u deels akkoord gaat, maar nog enkele kleine suggesties heeft. Rood geeft aan dat u nog een grondige herwerking verwacht van het tekstgedeelte. Zowel bij oranje als rood vragen we u concreet aan te geven wat u gewijzigd wenst te zien en waarom (dit mag ook via track changes in de tekst). Jullie voorstellen tot wijzigingen zullen we opnieuw ter harte nemen, op basis hiervan zullen we de definitie en het model finaliseren.***

Algemene noten:

*In voorliggende tekst omvat de formulering 'school' zowel school, centrum als academie.*

*Tekst in italic dient niet beoordeeld te worden.*

#### DEFINITIE VAN BEGELEIDING (VERSIE 3)

*Aan elk van jullie vroegen we om de onderdelen per definitie te beoordelen op 'akkoord', 'deels akkoord', en 'niet akkoord'. Wanneer je deels of niet akkoord ging, werd gevraagd om ook te beargumenteren waarom en wat een mogelijke oplossing kan zijn. Met deze feedback zijn we aan de slag gegaan wanneer deze feedback bijdroeg aan het generaliserend karakter dat de definitie beoogt te hebben (over alle koepels heen, voor alle mogelijke vorming van begeleiding die geboden worden door PBD'en) en wanneer er nog onduidelijkheid bleek te zijn over termen in deze definitie. Eveneens willen we bewaken dat de toelichting zo kort mogelijk blijft.*

#### Toelichting

##### Algemeen

Begeleiding vanuit een PBD vertrekt vanuit de visie van het eigen onderwijsnet en een respectvolle grondhouding met aandacht voor de autonomie van de participant en geloof in groeikracht. ~~Evaluatie maakt inherent onderdeel uit van het begeleidingswerk van PBD's, waaruit constante bijstellingen voortvloeien.~~

#### Feedback 2<sup>e</sup> Delphi-ronde:

Akkoord: 3 | Deels akkoord: 5 | Niet akkoord 1

##### Samenvattend:

Het woord 'evaluatie' vormt een struikelblok. De toelichtende tekst was mogelijks te veel toegespitst op het grotere doel van het project waarvan deze studie onderdeel uitmaakt. In dit project beogen we het effect van begeleidingsinterventies in kaart te brengen, waarbinnen

evaluaties een meer prominente plaats krijgen. Dit hoeft echter geen deel uit te maken van de definitie van begeleiding. Omwille van deze redenen opteren we ervoor om dit stuk tekst te schrappen. Daarnaast gaf iemand de voorkeur aan de term 'onderwijsnet' (ipv netwerkorganisatie). Dit vonden we ook terug in het rOK-kader, waardoor we geopteerd hebben om dit over te nemen.

**Kruis aan wat voor u van toepassing is:**

Akkoord	<input type="checkbox"/>	
Deels akkoord	<input type="checkbox"/>	
Niet akkoord	<input type="checkbox"/>	

**Vorm**

Een interventie wordt in eerste instantie op vraag of als aanbod uitgewerkt. Vervolgens blijven begeleiders de coherentie van de interventie met de noden van de participanten bewaken. Naast deze interne constante afstemming is er ook een wisselwerking tussen wat als vraag of als aanbod uitgewerkt wordt. Het ontwikkelde aanbod houdt immers ook rekening met de actuele vragen van de participanten. Daarnaast wordt het ontwikkeld, gegeven, en/of gefaciliteerd door een begeleider, met oog voor eigenaarschap bij participanten. [De participanten kunnen bestaan uit een volledig schoolteam, een \(klein\) deel van het schoolteam, of een enkele deelnemer vanuit een schoolteam. Schoolteamleden kunnen ook schooloverstijgend samengebracht worden \(bv. op basis van hun functie, of op basis van een vastgestelde ondersteuningsnood\).](#) De interventie kan van korte of van langere duur zijn en is doorgaans ingebed in een schoolnabije relatie waarbij de PBD de ondersteuningsbehoeften, geschiedenis en context van de school kent.

**Feedback 2<sup>e</sup> Delphi-ronde:**

Akkoord: 6 | Deels akkoord: 3 | Niet akkoord 0

**Samenvattend:**

De meerderheid gaat akkoord met de toelichting bij het onderdeel 'vorm' van de definitie van begeleiding. Toch werden nog enkele zinvolle aanvullingen geformuleerd. Zo werd meer informatie over de participanten opgenomen. Ook de uitbreiding rond schoolnabije relatie werd in vraag gesteld, waarna we ervoor geopteerd hebben om deze te schrappen, eveneens in functie van de lengte van de tekst. Tot slot werd gevraagd om nog meer de nadruk te leggen opdat interventies gezamenlijk met de participanten worden uitgewerkt. Hier zijn we niet op ingegaan met het oog op de toepasbaarheid van de definitie op alle mogelijke vormen van begeleiding die de PBD verstrekt, al dan niet in nauwe samenwerking met de school uitgewerkt. Later bij 'werkwijze' voegen we dit wel toe.

**Kruis aan wat voor u van toepassing is:**

Akkoord	<input type="checkbox"/>	
Deels akkoord	<input type="checkbox"/>	
Niet akkoord	<input type="checkbox"/>	

## Doel

Vertrekkend vanuit de reële beginsituatie heeft de interventie steeds als doel om individuele, team-, en organisatorische competenties te versterken. Op individueel en teamniveau beoogt de PBD kennis, inzicht, vaardigheden, attitudes, en handelen van participanten te beïnvloeden. Kennis (met inbegrip van inzicht), vaardigheden, en attitudes zijn deelcomponenten van het begrip ‘competenties’. Competenties kunnen we omschrijven als persoonlijke bekwaamheden die zichtbaar worden door succesvol gedrag in een specifieke situatie. Een competentie kan veranderen doorheen de tijd en is tot op zekere hoogte ontwikkelbaar (Dochy & Nickmans, 2005). Op organisatorisch niveau kan ingezet worden op het versterken van cultuur, structuren en systemen (Kommers & Dresen, 2010). Meer concreet kan het bijvoorbeeld gaan om visie-ontwikkeling, het bevorderen van het beleidsvoerend vermogen van de school, samenwerkingscompetenties, het reflectief vermogen van de school, enzovoort. Via deze drie niveaus tracht de PBD de onderwijskwaliteit, zoals omschreven in het referentiekader Onderwijskwaliteit<sup>5</sup>, te verhogen. Met als ultieme doel: het bevorderen van (aspecten) van de totale ontwikkeling van leerlingen. Totale ontwikkeling is een alomvattend begrip, waaronder een breed spectrum aan aspecten vallen variërend van leerprestaties tot welbevinden, maar ook zelfregulatie, creativiteit, maken van vriendschappen, enzovoort. Doelen van een interventie worden bepaald vanuit een reële beginsituatie. Om coherent te blijven inspelen op de vastgestelde noden dienen deze vooropgestelde doelen soms bijgesteld te worden doorheen de interventie.

### Feedback 2<sup>e</sup> Delphi-ronde:

Akkoord: 4 | Deels akkoord: 5 | Niet akkoord 0

#### Samenvattend:

De meerderheid geeft aan deels akkoord te zijn met de toelichting bij het onderdeel ‘doel’ van de definitie omtrent begeleiding. Enkele aanvullingen werden geformuleerd, zoals het opnemen van het agogisch project naast het pedagogisch project. Dit staat eveneens vermeld in de decretale taken van PBD’ën waardoor we ervoor geopteerd hebben om dit inderdaad op te nemen.

Eveneens hebben we er – op basis van jullie feedback – voor gekozen om de autonomie van de schoolteamleden te vermelden bij de toelichting van de ‘vorm’ (eigenaarschap van de participanten). Dit onderdeel komt daar meer tot zijn recht en heeft minder betrekking op het algemenere doel van begeleiding. Ook hebben we de dynamiek die achter het bepalen van doelen schuilgaat opgenomen in deze toelichting.

Eveneens hebben we – op basis van jullie feedback – ervoor gekozen om de definitie als volgt te wijzigen:

*met als doel het versterken van individuele, team-, en organisatorische competenties, met het oog op het bevorderen van onderwijskwaliteit in functie van (aspecten van) de totale ontwikkeling van leerlingen,*

Hierin stellen we een driedeling van individuele, team, en organisatorische competenties meer centraal, met het oog op het bevorderen van onderwijskwaliteit in functie van (aspecten van) de totale ontwikkeling van leerlingen. We beogen hiermee te benadrukken dat we niet enkel inzetten op persoonlijke competenties.

<sup>5</sup> Voor meer informatie over het referentiekader Onderwijskwaliteit zie:

[https://www.onderwijsinspectie.be/sites/default/files/atoms/files/OK-magazine\\_0.pdf](https://www.onderwijsinspectie.be/sites/default/files/atoms/files/OK-magazine_0.pdf)



**Kruis aan wat voor u van toepassing is:**

Akkoord	<input type="checkbox"/>	
Deels akkoord	<input type="checkbox"/>	
Niet akkoord	<input type="checkbox"/>	

**Werkwijze**

De werkwijze wordt gekozen in functie van het achterliggende doel en zoveel als mogelijk op maat en in samenwerking met de school uitgewerkt. Het scala aan werkwijzen dat de PBD hanteert varieert van specifieke nascholingsessies tot schooloverstijgende lerende netwerken. Ook op visie- en materiaalontwikkeling wordt sterk ingezet.

**Feedback 2<sup>e</sup> Delphi-ronde:**

Akkoord: 4 | Deels akkoord: 5 | Niet akkoord 0

**Samenvattend:**

De meerderheid gaat deels akkoord met de toelichting bij het onderdeel werkwijze. Samenvattend kunnen we stellen dat de opsomming onvolledig oogt. We beogen echter niet volledig te zijn. Dat is gezien het brede scala aan werkwijzen onmogelijk. Eveneens willen we deze toelichting zo kort mogelijk houden om een zekere laagdrempeligheid voor daadwerkelijk gebruik van deze definitie te waarborgen. Om dezelfde redenen waken we ervoor om nog nieuwe termen op te nemen waarvoor een toelichting noodzakelijk is. We benadrukken daarom dat het om een breed scala gaat aan mogelijke werkwijzen en vermelden enkele voorbeelden om dit toch voldoende concreet te maken. Daarnaast gaf een respondent aan dat de werkwijzen steeds gekoppeld zijn aan het doel van de interventie. Deze toevoeging hebben we opgenomen. Ook werd gevraagd om het 'maatwerk' expliciet op te nemen. Dit hebben we opgenomen in de toevoeging. We vullen het aan met 'in samenwerking'.

*Dit deel van de definitie werd als volgt gewijzigd:*

via **diverse methodieken zoals** coaching, nascholingen, intervisiesessies, lerende netwerken of professionele leergemeenschappen, visie- en materiaalontwikkeling.

**Kruis aan wat voor u van toepassing is:**

Akkoord	<input type="checkbox"/>	
Deels akkoord	<input type="checkbox"/>	
Niet akkoord	<input type="checkbox"/>	

## Definitie van begeleiding

Begeleiding vanuit een PBD kan omschreven worden als:	
Vorm	Een interventie, op vraag of als aanbod, die ontwikkeld, gegeven, en/of gefaciliteerd wordt door een begeleider, die van korte of langere duur is en ingebed is in een schoolnabije relatie,
Doel	met als doel het versterken van individuele, team-, en organisatorische competenties, met het oog op het bevorderen van onderwijskwaliteit in functie van (aspecten van) de totale ontwikkeling van leerlingen,
Werkwijze	via diverse methodieken zoals coaching, nascholingen, intervisiesessies, lerende netwerken of professionele leergemeenschappen, visie- en materiaalontwikkeling.

### Feedback 2<sup>e</sup> Delphi-ronde:

Akkoord: 4 | Deels akkoord: 5 | Niet akkoord 0

#### Samenvattend:

De meerderheid gaat deels akkoord met de definitie van begeleiding. Samenvattend kunnen we stellen dat voornamelijk nog toevoegingen beoogd worden in functie van eerder vermelde feedback op de toelichting van de onderdelen. Deze toevoegingen werden opgenomen – indien gunstig voor het generaliseerbare karakter van deze definitie – in de toelichtende teksten.

### Kruis aan wat voor u van toepassing is:

Akkoord	<input type="checkbox"/>	
Deels akkoord	<input type="checkbox"/>	
Niet akkoord	<input type="checkbox"/>	

## CONCEPTUEEL MODEL (VERSIE 2)

*Op basis van jullie feedback uit de tweede Delphi-ronde brachten we eveneens wijzigingen aan in het conceptuele model dat we eerder voorlegden. Globaal genomen wil het model richtinggevend zijn om bedoelde effecten van doelgerichte begeleidingsinterventies (DBI's) in kaart te brengen. We willen nogmaals benadrukken dat een model altijd een vereenvoudiging is van een complexe realiteit. Niet alle nuances die jullie aanbrachten, kunnen in het model worden opgenomen; wel beoogt het model de essentie weer te geven waarin elke PBD zich kan vinden. Het mag dan ook de werking van een PBD niet tegenspreken. Eveneens willen we ook opnieuw benadrukken dat het model gelezen dient te worden als een dynamisch geheel van componenten die in meer of mindere mate van toepassing op specifieke vormen van begeleiding. Wanneer het gaat om een korte interventie (bv. reflectief gesprek) dan zal een minimum aan elementen (kenmerken van DBI's en evaluatieniveaus) hierop betrekking hebben. Wanneer het gaat om een interventie van langere duur, dan zullen meerdere elementen (kenmerken van DBI's en evaluatieniveaus) hierop van toepassing zijn. Het model zal de basis vormen voor het instrumentarium dat uitgewerkt zal worden om de effectiviteit van DBI's in kaart te brengen. Eveneens heeft dit instrumentarium niet als doel alomvattend te zijn. Het instrumentarium zal ingezet kunnen worden om bepaalde aspecten uit het model te bevragen.*

## Toelichting

In deze toelichting omschrijven we het nieuwe model. [Dit model beoogt de \(gepercipieerde\) effecten van begeleidingsinterventies in kaart te brengen](#). Deze toelichting is opgebouwd aan de hand van de 4 componenten van het model: (1) kenmerken van DBI's, (2) evaluatieniveaus van DBI's, (3) contextfactoren, en (4) begeleiders en participanten van DBI's.

Het model dient gelezen te worden als een dynamisch geheel. In functie van het DBI dienen relevante kenmerken en evaluatieniveaus in acht genomen te worden. Kenmerken van DBI's vormen bouwstenen die de effectiviteit van DBI's en dus hun evaluatie ervan ten goede kunnen komen. Maar niet alle kenmerken van DBI's zijn op alle interventies van toepassing.

### Feedback 2<sup>e</sup> Delphi-ronde:

Akkoord: 8 | Deels akkoord: 1 | Niet akkoord 0

#### Samenvattend:

De meerderheid gaat akkoord. Eén iemand ging deels akkoord, maar deze feedback past meer bij het onderdeel 'contextfactoren' en werd bijgevolg daar opgenomen.

## Kenmerken van DBI's

**Links in de figuur** worden effectieve kenmerken van DBI's weergegeven. Deze zijn gebaseerd op het generiek raamwerk van Merchie en collega's (2016) om de impact van professionaliseringsinterventies voor leraren in kaart te brengen. In hun raamwerk verwijzen zij onder meer naar **kenmerken** die de effectiviteit van deze interventies bepalen. Deze kenmerken werden herzien – ook op basis van de literatuurstudie – waarbij we terminologie en toelichting afstemmen op een DBI, zoals verstrekt door een PBD. In het bijgewerkte model onderscheiden we volgende kenmerken:

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

(10)kwaliteit van de trainer: deze bezit gepaste inhoudelijke kennis, vaardigheden en attitudes om het DBI vorm te geven (bv. inhoudelijk) en te leiden (bv. veiligheid onder participanten waarborgen).

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

### Feedback 2<sup>e</sup> Delphi-ronde:

Akkoord: 5 | Deels akkoord: 4 | Niet akkoord 0

#### Samenvattend:

De meerderheid gaat akkoord met de toelichting bij het onderdeel bij Kenmerken van DBI's. Er werd onder meer nog feedback gegeven op wanneer een aspect wel of niet van toepassing is op een specifieke DBI. Zoals eerder vermeld bij de algemene toelichting, dienen relevante kenmerken en evaluatieniveaus in functie van een DBI in acht genomen te worden, waarbij dus het doel ook bepalend is. Kenmerken van DBI's vormen belangrijke bouwstenen die de effectiviteit van DBI's en dus hun evaluatie ervan ten goede komen. Maar niet alle kenmerken van DBI's zijn op alle interventies van toepassing. Zo kan het mogelijk zijn dat het net interessant is om schoolteamleden uit hun dagelijkse werkomgeving te halen om hen over deze omgeving te laten reflecteren (bv. in lerende netwerken). Toch opteren we ervoor om in het model alle kenmerken te vermelden, zoals ze ook beschreven staan in de wetenschappelijke literatuur.

Om het eerste element zo breed mogelijk te houden, werd 'toepasbare inhoud' geschrapt. We houden wel vast aan 'toepassing in de praktijk' als tweede element. Echter dit mag heel breed gezien worden. Het mag ook gaan over het geven van inspiratie om dit om te zetten in de praktijk. Het hoeft niet te gaan over de klaspraktijk, het mag ook gaan over de schoolpraktijk bijvoorbeeld. Van zodra het op welke manier dan ook gerelateerd is aan de praktijk, zelfs indien gedwongen door een verplichte opvolging na een negatief doorlichtingsverslag, blijft het nog steeds gerelateerd aan de klas/schoolpraktijk. Bij evidence-informed vermelden we nu ook 'de bredere opzet van de interventie' naast de werkvorm, omdat dit breder is dan enkel de 'werkvorm'. Zoals ook later gemotiveerd, kiezen we in de omschrijvingen niet meer voor 'verstrekkers', maar voor 'begeleiders'.

#### Kruis aan wat voor u van toepassing is:

Akkoord	<input type="checkbox"/>	
Deels akkoord	<input type="checkbox"/>	
Niet akkoord	<input type="checkbox"/>	

#### Evaluatieniveaus van DBI's

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

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

Guskey (2000) benoemt in zijn model ook nog ‘*leerlinguitkomsten*’ (*student learning outcomes*),

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

De eerste twee niveaus (‘*reaction*’ en ‘*learning*’) verwijzen naar effecten op korte termijn, de andere niveaus vergen doorgaans een langere implementatietermijn<sup>6</sup>. De eerste drie niveaus kunnen, indien wenselijk, ook reeds gemonitord worden bij aanvang en/of tijdens het DBI. Hieruit kunnen onmiddellijke bijsturingen voortvloeien voor het DBI.

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

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

#### Feedback 2<sup>e</sup> Delphi-ronde:

Akkoord: 5 | Deels akkoord: 4 | Niet akkoord 0

#### Samenvattend:

De meerderheid gaat akkoord met de toelichting bij de evaluatieniveaus van DBI’s. Echter worden er nog vragen gesteld bij doelmatigheidsbeleving. Doelmatigheidsbeleving gaat over het geloof in het eigen kunnen. We plaatsen dit in het model zowel bij ‘leren’ als bij ‘gedrag’. Het geloof in het

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

eigen kunnen is immers een belangrijke opstap naar het werkelijk implementeren van nieuwe aangereikte kennis en inzichten. In de literatuur wordt het omwille van deze reden als niveau bij 'leren' geplaatst en niet bij 'gedrag'. Echter, ook na implementatie van het geleerde in de praktijk is het zinvol om de doelmatigheidsbeleving opnieuw te meten. Dit omdat het toepassen van het geleerde in de praktijk opnieuw een invloed kan hebben op het geloof in eigen kunnen. Ook werd motivatie toegevoegd als element, zelfvertrouwen zit vervat in 'hoe competent je jezelf voelt' (= doelmatigheidsbeleving). Eveneens hebben we bij organisatieniveau aangevuld dat het kan gaan om het beïnvloeden van cultuur, structuren, en systemen. Verder waren er vragen bij het extra niveau dat Guskey benoemt. Door dit als vijfde niveau apart te benoemen wekt het de indruk dat leerlinguitkomsten enkel maar bereikt kunnen worden indien ook de organisatie veranderd. Dit is inderdaad niet noodzakelijk zo. Er hoeven niet steeds wijzigingen in de organisatie aangebracht zijn om ook wijzigingen in de resultaten van leerlingen te zien. Als een leraar met nieuw aangereikte inzichten in zijn klas aan de slag gaat, kan dit ook een effect hebben op (aspecten van) de ontwikkeling van leerlingen. We voeren daarom hierover een zin toe. Via al deze evaluatieniveaus, die voortbouwen op de eerder genoemde driedeling van het inzetten op individuele, team-, en organisatiecompetenties, wordt beoogd de onderwijskwaliteit te bevorderen. Vandaar dat we er expliciet voor opteren om het 'organisatieniveau' in het model te behouden. Eveneens opteren we ervoor om evaluatie op korte en lange termijn te behouden, omdat uit de eerdere ronde blijkt dat dit door velen als een sterkte werd gezien van het model. Het maakt zichtbaar dat voor verschillende doelen, wellicht andere vormen van evaluatie nodig zijn.

**Kruis aan wat voor u van toepassing is:**

Akkoord	<input type="checkbox"/>	
Deels akkoord	<input type="checkbox"/>	
Niet akkoord	<input type="checkbox"/>	

**Contextfactoren**

Het effect van een DBI wordt ook beïnvloed door **contextfactoren (in het midden en onderaan in de figuur)**. Deze situeren zich op micro- (profiel van de participant), meso- (ondersteuning vanuit de onderwijsinstelling; school, scholengroep, en scholengemeenschap) en macroniveau (maatschappelijke context).

Het profiel van de participant en de ondersteuning vanuit de onderwijsinstelling hebben een directe invloed op de effecten van een interventie. Onder het profiel van de participant verstaan we onder meer het engagement, motivatie en verwachtingen tegenover de interventie en anderzijds ook de achtergrondkenmerken van deze persoon (aantal jaar ervaring in het onderwijs, kwalificatieniveau, en gender) (Borg, 2018; Celestin & Yungfei, 2018; King, 2014; King, 2016; Klieger & Jakobovitch, 2012; Merchie et al., 2018; Sonmez & Haury, 2011). Onder ondersteuning vanuit de onderwijsinstelling valt onder meer leiderschap, tijd en middelen, structuren en procedures, schoolklimaat, personeelsbeleid, en de sociaal-economische status van het leerlingenpubliek van de onderwijsinstelling (zie onder meer Merchie et al., 2018).

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

maatschappelijke context bepaalt mee welke DBI's uitgewerkt worden en vormen bijgevolg als het ware het 'bad' waarin DBI's ondergedompeld worden.

### Feedback 2<sup>e</sup> Delphi-ronde:

Akkoord: 3 | Deels akkoord: 5 | Niet akkoord: 1

#### Samenvattend:

De meerderheid gaat deels akkoord met de toelichting bij de evaluatieniveaus van DBI's. We willen hierbij benadrukken dat onder contextfactoren zowel de elementen op micro- (profiel van de participant), meso- (ondersteuning vanuit de onderwijsinstelling) als macroniveau (maatschappelijke context) vallen, wat we in de eerste zin van de toelichting duiden. Het gaat dus niet enkel om macro-factoren. We willen benadrukken dat diverse elementen, op zowel micro-meso als macroniveau een invloed kunnen hebben op de evaluatieniveaus. Verschillenden onder jullie geven aan nog meer te verstaan onder 'maatschappelijke context'. Hiervoor werden aanvullingen gedaan. De maatschappelijke context blijven we zien als het 'bad' waarin het DBI plaatsvindt. Bij mesocontext werd de scholengroep en scholengemeenschap toegevoegd. Daarnaast omvat mesocontext ook allerlei situaties 'van het moment', zoals een van u het omschreef: *'de doorlichting die op bezoek komt (afhankelijk van hoe je het bekijkt heeft dit te maken met leiderschap, tijd en middelen, structuren en procedures, schoolklimaat, en personeelsbeleid), de leraar die uitvalt (= personeelsbeleid), de leerling die een ongeluk krijgt (= onderdeel van schoolklimaat en hoe hiermee omgegaan wordt?), het dorpsfeest (= schoolklimaat) ...'* Op microniveau werd 'geslacht' gewijzigd naar 'gender' en achteraan het rijtje gezet om hier minder waarde aan te geven. Opnieuw willen we benadrukken dat de elementen in deze opsomming expliciet in wetenschappelijke literatuur terug te vinden zijn. Indien bepaalde kenmerken niet benoemd worden, dan is dat omdat we deze niet in de literatuur terugvonden. Tot slot willen we ook hier herhalen dat we voor er omschrijvingen voor opteren om deze zo generiek mogelijk te houden. Soms werden suggesties geuit die naar ons aanvoelen de omschrijving 'enger' interpreteerbaar maakten. In dat geval bestaat de kans dat anderen zich niet meer in de omschrijving herkennen.

#### Kruis aan wat voor u van toepassing is:

Akkoord	<input type="checkbox"/>
Deels akkoord	<input type="checkbox"/>
Niet akkoord	<input type="checkbox"/>

#### Begeleiders en participanten van de DBI's

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

### Feedback 2<sup>e</sup> Delphi-ronde:

Akkoord: 8 | Deels akkoord: 1 | Niet akkoord: 0

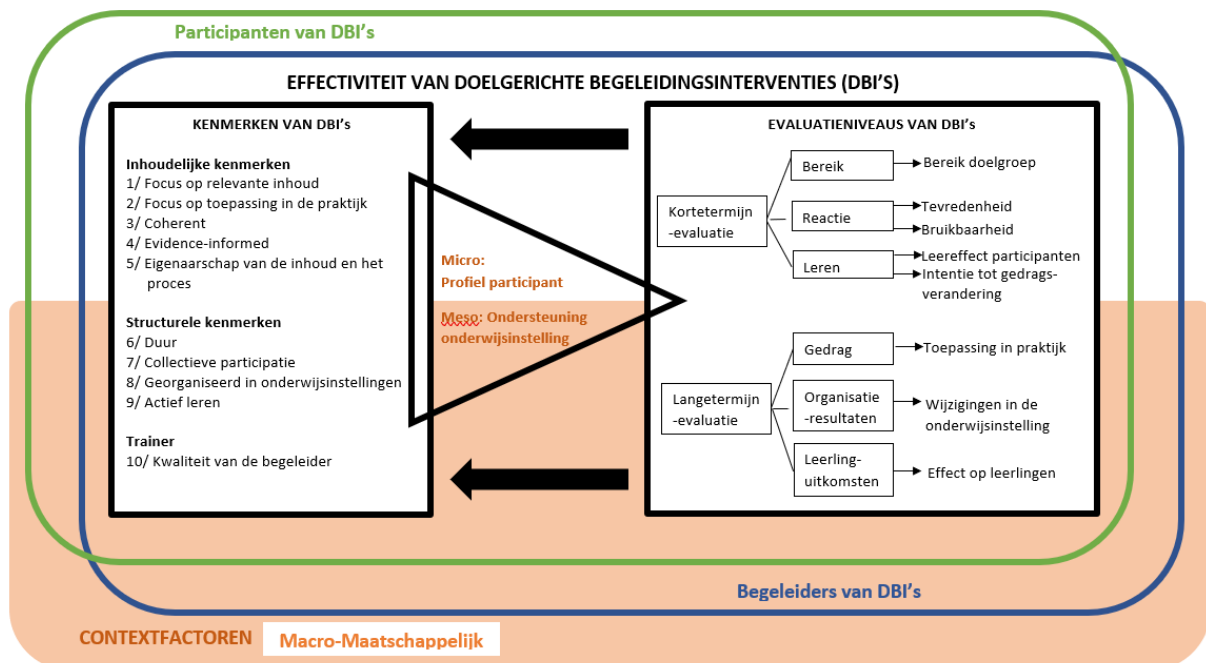
#### Samenvattend:

De grote meerderheid gaat akkoord met de toelichting bij de participanten en verstrekkers van DBI's. Eén iemand gaf nog als feedback om te spreken over schoolteamleden en begeleiders in plaats van verstrekkers en participanten om de herkenbaarheid te verhogen. We behouden de term 'participant', maar vinden de vervanging van verstrekker naar begeleider wel zinvol. Op die manier is nog meer duidelijk dat dit project als doel heeft om effectieve kenmerken van interventies van PBD's in kaart te brengen (en niet van andere organisaties).

#### Kruis aan wat voor u van toepassing is:

Akkoord	<input type="checkbox"/>	
Deels akkoord	<input type="checkbox"/>	
Niet akkoord	<input type="checkbox"/>	

### Nieuwe model



### Feedback 2<sup>e</sup> Delphi-ronde:

Akkoord: 5 | Deels akkoord: 4 | Niet akkoord: 0

#### Samenvattend:

De meerderheid gaat akkoord met de uitwerking van het conceptuele model. Toch zagen we enkele gedeelde zorgen omtrent de uitwerking van de contextfactoren. Onder zij die deels akkoord waren werd vermeld dat de contextfactoren op micro- en mesoniveau ook bepalend kunnen zijn voor de uitwerking van het DBI en dus de kenmerken van de DBI's kunnen



beïnvloeden. Omwille hiervan hebben we ervoor geopteerd om de driehoek te vergroten, zodat dit samenspel meer visueel kracht krijgt. Wel stellen we in dit model de kenmerken van DBI's en de evaluatieniveaus ervan centraal. Zoals we bij aanvang vermelden is een conceptueel model een vereenvoudiging van de werkelijkheid. Het Macro-maatschappelijk gegeven wordt als een bad geduid waarin het DBI plaatsvindt. De contextfactoren op meso- en microniveau hebben een meer directe impact op de evaluatieniveaus. Omwille van deze reden opteren we er nog steeds voor om de contextfactoren ertussen te plaatsen. Andere vermeldingen werden in de toelichtingen eerder opgenomen.

**Kruis aan wat voor u van toepassing is:**

Akkoord	<input type="checkbox"/>	
Deels akkoord	<input type="checkbox"/>	
Niet akkoord	<input type="checkbox"/>	

## REFERENTIES

- Borg, S. (2018). Evaluating the impact of professional development. *RELC Journal*, 49(2), 195-216. DOI: 10.1177/0033688218784371.
- Celestin, B., N. & Yungfei, S.Y. (2018). The impact of learner characteristics on training transfer expectation: a survey of Thai teachers' perception of cloud computing tools. *International Journal of Training and Development*, 22(4), 256-273. DOI:10.1111/ijtd.12137
- Commissie Monard (2019). *Evaluatie van de pedagogische begeleidingsdiensten en de permanente ondersteuningscellen: overkoepelend rapport*. Brussel: Departement Onderwijs & Vorming.
- Dochy, F., & Nickmans, G. (2005). *Competentiegericht opleiden en toetsen: theorie en praktijk van flexibel leren*. Lemma, Utrecht, 2005.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. California: Corwin press.
- King, F. (2014). Evaluating the impact of teacher professional development: An evidence-based framework. *Professional development in education*, 40(1), 89-111. DOI:10.1080/19415257.2013.823099.
- King, F. (2016). Teacher professional development to support teacher professional learning: Systemic factors from Irish case studies. *Teacher development*, 20(4), 574-594. DOI:10.1080/13664530.2016.1161661.
- Kirkpatrick, J. D., & Kirkpatrick, W. K. (2016). *Kirkpatrick's four levels of training evaluation*. Association for Talent Development.
- Klieger, A., & Jakobovitch, A. (2012). Contribution of professional development to standards implementation. *Teacher development*, 16(1), 77-88. DOI: 10.1080/13664530.2012.674290.
- Kommers, H & Dresen, M. (2010) Teamwerken is teamleren. Heerlen, Open Universiteit.
- Main, K., & Pendergast, D. (2017). Evaluating the effectiveness of a large-scale professional development programme. *Professional development in education*, 43(5), 749-769. DOI:10.1080/19415257.2016.1241817.
- 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.
- SÖNMEZ, D., & Haury, D. (2011). The bridge between motivation and implementation; an inside look to professional development. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(40), 353-362.

## BIJLAGEN

### Bijlage 1: Overzicht vermelde interventies

Vorm	Wie	Inhoud
Visie- en materiaal-ontwikkeling	schoolteams	<ul style="list-style-type: none"><li>• schrijven van leerplannen en opstellen van lestabellen</li><li>• ontwikkelen van een gemeenschappelijk kader voor het zorgbeleid en de trajectbegeleiding</li><li>• uitzoeken van een gepast leerlingvolgsysteem</li><li>• ontwikkelen van een getrapte cursistenbevraging</li></ul>
Sessies/vormingen	schoolteams, aanvangsbegeleiders, directieteam, bestuur, scholengroep, scholengemeenschap, lerarenteam, personeelsleden van een specifieke onderwijsvorm Vlaanderenbreed	<ul style="list-style-type: none"><li>• over opmaak van goede bevragingen in het kader van interne kwaliteitszorg</li><li>• rond datageletterdheid (intro)</li><li>• verdieping rond modernisering secundair onderwijs</li><li>• over flexibele organisatiestructuur</li><li>• rond outputbeleid aangaande media-educatie</li><li>• op het vlak van leerlingenbegeleiding: verbindend gezag</li><li>• rond polariteit coachen: evaluerende versus coachende vaardigheden</li><li>• rond didactische werkvormen, klasmanagement, ...</li></ul>
Ondersteuning en coaching  <i>(via participatie in stuurgroep, reflectiegesprekken, uitwerken pedagogische studiedag, ...)</i>	nieuw aangestelde directeur, individuele leraar (op vraag van de directie), directieteam, scholengemeenschap	<ul style="list-style-type: none"><li>• in digivaardig maken</li><li>• bij implementatie van nieuwe eindtermen</li><li>• bij het schrijven van een Erasmus-plus KA2-project</li><li>• bij transformatie, bij crisis ...</li><li>• rond kwaliteitsontwikkeling</li><li>• in inzetten van expertise van BuO in reguliere scholen</li><li>• in bepalen beleidsprioriteiten</li><li>• in bepalen ondersteuningsaanbod</li><li>• in blootleggen pijnpunten in operationalisering van visie in de praktijk</li><li>• groepsbevordering lerarenteam</li><li>• in uitstippelen van groeiproject na negatief advies</li></ul>
Langdurige trajecten	beleidsteam, lerarenteam	<ul style="list-style-type: none"><li>• sterk leesonderwijs</li><li>• mindshift van leren studeren naar leren leren</li><li>• thematrajecten i.f.v. speerpunten van het begeleidingsplan</li><li>• netwerken kwaliteitsvol vormgeven en systematiek van effectmeting ontwikkelen</li></ul>



**Resultaat van onderzoek naar de 'Begeleiding van leraren(teams): ontwikkeling van een model en instrumentarium om de effectiviteit van begeleidingsinterventies in kaart te brengen' (OBPWO 21.02)**

Beste heer/mevrouw,

U nam deel aan de Delphi-studie dat als doel heeft om een definitie van begeleiding te ontwikkelen en een conceptueel model om de effectiviteit van door pedagogische begeleidingsdiensten geboden begeleiding in kaart te brengen. We willen u hartelijk danken dat we uw kennis en ervaringen mogen meenemen in dit onderzoek en voor uw doordachte en constructieve inbreng. We zijn de voorbije twee weken aan de slag gegaan met uw feedback uit de derde en laatste ronde.

Dit heeft geleid tot een herwerkte definitie van begeleiding en een herwerkt model, met telkens een uitgebreide toelichting hierbij. Deze finale herwerking sturen wij u graag toe, zodat u zicht heeft op het eindresultaat van dit onderzoeksdeel. We willen hierbij benadrukken dat alles wat in dit document staat in vertrouwen doorgestuurd wordt en niets hieruit mag meegedeeld worden aan derden.

Indien u nog vragen hebt, aarzel niet ons te contacteren via mail ([aster.vanmieghem@uantwerpen.be](mailto:aster.vanmieghem@uantwerpen.be)).

Met vriendelijke groet,

Dr. Aster Van Mieghem – wetenschappelijk medewerker  
Prof. dr. Elke Struyf & Prof. dr. Karine Verschueren - promotoren

---

## Bijlage 8

### Resultaten Delphi-ronde 3: Pedagogische begeleiders en stafmedewerkers

---

#### INLEIDING

*Deze tekst is ontstaan na het doornemen van de schriftelijke feedback op de tekst die voorgelegd werd in de derde ronde van de Delphi-studie. Jullie voorstellen tot wijzigingen hebben we opnieuw ter harte genomen. Op basis hiervan hebben we de definitie en het model gefinaliseerd.*

*Deze tekst dient als input voor het uitwerken van een breed inzetbaar en wetenschappelijk onderbouwd instrumentarium dat beoogt de (gepercipieerde) effectiviteit van begeleidingsinterventies in kaart te brengen. Deze uitwerking zal gebeuren via focusgroepsgesprekken, zowel met stafleden van de pedagogische begeleidingsdienst (PBD) en pedagogisch begeleiders als met schoolteamleden.*

Algemene noten:

In voorliggende tekst:

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

#### Feedback 3<sup>e</sup> Delphi-ronde: ALGEMEEN

Er kwamen nog enkele algemene punten van feedback, die we graag terugkoppelen aangevuld met onze reflecties.

(1) Eén iemand geeft aan dat de tekst die nu voorligt een eerder academische tekst is, die toch wel wat jargon-kennis veronderstelt en die niet zo leesbaar/herkenbaar is voor 'veldwerkers' in onderwijs.

*De voorliggende tekst is onderdeel van een onderzoeksproject en bouwt ook verder op wetenschappelijke inzichten. Dit project heeft immers als doel om een wetenschappelijk onderbouwd conceptueel model uit te werken. Het aanreiken van academische bronnen en bijgevolg academisch taalgebruik gaat hiermee gepaard.*

(2) Twee respondenten stelden zich vragen over de verhouding van deze tekst tegenover de (lopende) herziening van de kerntaken van de PBD's?

*We kunnen we niet vooruit lopen op de zaken. Wat nog in ontwikkeling is, kunnen we moeilijk meenemen.*

(3) Eén iemand geeft aan dat het 'schoolnabije' aspect waar de PBD's sterk op inzetten, nog meer naar voor mag komen in de tekst: "deze langdurige, stabiele betrokkenheid op een bepaalde school/centrum/academie specifiek voor een begeleidingsdienst, iets wat ons onderscheidt van andere meer tijdelijke (vaak commerciële) partners".

*Wat het model betreft, daar vertrekken we vanuit wetenschappelijke literatuur, waardoor dit element hier minder expliciet tot uiting komt. Het schoolnabije karakter maakt wel expliciet deel uit van de definitie van begeleiding en de bijhorende toelichtende tekst.*

(4) Eén iemand wees ons erop dat begeleiding ook gebeurt in de centra voor volwassenenonderwijs waar niet gesproken wordt van leerlingen maar cursisten. Een mogelijke oplossing hiervoor was spreken over 'de lerende' in plaats van de leerling.

*We gaan helemaal akkoord met deze bedenking en hebben de oefening gemaakt om de term 'de lerende' in plaats van 'de leerling' te gebruiken. Bij het maken van deze oefening merkten we dat*

*omwille van het feit dat het om begeleiding gaat die gericht is op schoolteamleden, waarbij zij 'de lerenden' zijn, het gebruik van deze term tot verwarring zou leiden. Daarom opteren we ervoor om een 'noot' toe te voegen bij aanvang van de tekst die het begrip 'leerling' duidt.  
"In de voorliggende tekst omvat de formulering 'leerling' ook cursist."*

### **DEFINITIE VAN BEGELEIDING (VERSIE 3)**

*Aan elk van jullie vroegen we om de onderdelen per definitie te beoordelen op 'akkoord', 'deels akkoord', en 'niet akkoord'. Wanneer je deels of niet akkoord ging, werd gevraagd om ook te beargumenteren waarom en wat een mogelijke oplossing kan zijn. Met deze feedback zijn we aan de slag gegaan wanneer deze feedback bijdroeg aan het generaliserend karakter dat de definitie beoogt te hebben (over alle koepels heen, voor alle mogelijke vorming van begeleiding die geboden worden door PBD'en) en wanneer er nog onduidelijkheid bleek te zijn over termen in deze definitie. Eveneens willen we bewaken dat de toelichting zo kort mogelijk blijft.*

#### **Toelichting**

##### **Algemeen**

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

#### **Feedback 3<sup>e</sup> Delphi-ronde:**

Akkoord: 9 | Deels akkoord: 0 | Niet akkoord: 0

##### **Vorm**

Een interventie wordt in eerste instantie op vraag of als aanbod uitgewerkt. Vervolgens blijven begeleiders de coherentie van de interventie met de noden van de participanten bewaken. Naast deze interne constante afstemming is er ook een wisselwerking tussen wat als vraag of als aanbod uitgewerkt wordt. Het ontwikkelde aanbod houdt immers ook rekening met actuele vragen van de participanten. Daarnaast wordt een interventie ontwikkeld, gegeven, en/of gefaciliteerd door een begeleider, met oog voor eigenaarschap bij participanten. De participanten kunnen bestaan uit een volledig schoolteam, een (klein) deel van het schoolteam, of een enkele deelnemer vanuit een schoolteam. Schoolteamleden kunnen ook schooloverstijgend samengebracht worden (~~bv. op basis van hun functie, of op basis van een vastgestelde ondersteuningsnood~~). De interventie kan van korte of van langere duur zijn en is doorgaans ingebed in een schoolnabije relatie waarbij de PBD de ondersteuningsbehoeften, geschiedenis en context van de school kent.

#### **Feedback 3<sup>e</sup> Delphi-ronde:**

Akkoord: 8 | Deels akkoord: 1 | Niet akkoord: 0

##### **Samenvattend:**

De meerderheid van de respondenten gaat akkoord met de toelichtende tekst bij het onderdeel 'Vorm' van de definitie van begeleiding. Eén respondent vraagt zich af wat de meerwaarde is van het toevoegen van voorbeelden bij 'schooloverstijgend' en vermoedt dat hierin een risico schuilt tot verenging van het woord. Omwille hiervan hebben we de toevoeging verwijderd. Eveneens vroeg een andere respondent om na 'schoolteam' ook directie en beleidsteam toe te voegen. Onder het woord schoolteam verstaan we alle mogelijke leden van een schoolteam. Deze verduidelijking is belangrijk voor de tekst en werd daarom bij aanvang van de tekst opgenomen:

- *omvat de formulering 'school' zowel school, centrum als academie;*
- *omvat de formulering 'leerling' ook cursist;*

- *omvat de term schoolteam alle mogelijke leden van een schoolteam, variërend van leraren tot directieleden.*

## Doel

Vertrekkend vanuit de reële beginsituatie heeft de interventie steeds als doel om individuele en teamcompetenties te versterken of de school verder te ontwikkelen<sup>7</sup>, en organisatorische competenties te versterken. Op individueel en teamniveau beoogt de PBD kennis, inzicht, vaardigheden, attitudes, en handelen van participanten te beïnvloeden. ~~Kennis (met inbegrip van inzicht), vaardigheden, en attitudes zijn deelcomponenten van het begrip 'competenties'. Competenties kunnen we omschrijven als persoonlijke bekwaamheden die zichtbaar worden door succesvol gedrag in een specifieke situatie. Een competentie kan veranderen doorheen de tijd en is tot op zekere hoogte ontwikkelbaar (Dochy & Nickmans, 2005).~~ Op organisatorisch schoolniveau kan ingezet worden op het versterken van de fundamenteën van schoolontwikkeling, zoals leiderschap, processen, en visie, missie en strategie en/of in te spelen op de vier pijlers: mensen (bv. samenwerkingscompetenties), cultuur (bv. reflectief vermogen), structuren (bv. overlegstructuren) en systemen (bv. professionaliseringsplanning) (Kommers & Dresen, 2010). ~~Meer~~ Daarnaast ~~concreet~~ kan het bijvoorbeeld ook gaan om ~~visie ontwikkeling, het bevorderen van het beleidsvoerend vermogen van de school, samenwerkingscompetenties, het reflectief vermogen van de school, ingrepen aan infrastructuur, enzovoort.~~ Via deze drie niveaus (individu, team, school) tracht de PBD de onderwijskwaliteit, zoals omschreven in het referentiekader Onderwijskwaliteit<sup>8</sup>, te verhogen. Met als ultieme doel: het bevorderen van (aspecten) van de totale ontwikkeling van leerlingen. Totale ontwikkeling is een alomvattend begrip, waaronder een breed spectrum aan aspecten vallen variërend van leerprestaties tot welbevinden, maar ook zelfregulatie, creativiteit, maken van vriendschappen, enzovoort. Doelen van een interventie worden bepaald vanuit een reële beginsituatie. Om coherent te blijven inspelen op de vastgestelde noden dienen deze vooropgestelde doelen soms bijgesteld te worden doorheen de interventie.

### Feedback 3<sup>e</sup> Delphi-ronde:

Akkoord: 5 | Deels akkoord: 4 | Niet akkoord: 0

#### Samenvattend:

*De meerderheid gaat akkoord met de toelichting bij het onderdeel 'Doel' van de definitie van begeleiding. Toch geven nog vier respondenten aan maar deels akkoord te gaan. Deze feedback hebben we dan ook ter harte genomen, waardoor meerdere wijzigingen in de tekst hebben plaatsgevonden.*

*Een eerste opmerking betreft de term 'organisatorische competenties' en de suggestie om deze te vervangen door de term 'schoolontwikkeling'. De respondent geeft aan dat 'competenties een individueel gegeven zijn, een persoonlijk resultaat en geen kenmerk van een systeem.' Daarom is het beter om bij de term 'schoolontwikkeling' te blijven. Hierin kunnen we ons vinden. Een organisatie heeft inderdaad geen competenties, er bestaan wel individuele en teamcompetenties. Dit leidde tot aanpassingen in zowel in de definitie als in de toelichting erbij.*

*Een andere respondent haalde aan dat we ook aandacht dienen te hebben voor de infrastructuur waarbinnen gewerkt wordt. Hieruit is een toevoeging in de toelichtende tekst gevolgd 'ingrepen aan infrastructuur'.*

<sup>7</sup> Werken op het niveau van de school impliceert ook het werken via individuen en teams.

<sup>8</sup> Voor meer informatie over het referentiekader Onderwijskwaliteit zie:

[https://www.onderwijsinspectie.be/sites/default/files/atoms/files/OK-magazine\\_0.pdf](https://www.onderwijsinspectie.be/sites/default/files/atoms/files/OK-magazine_0.pdf)

Nog een andere respondent haalde aan dat we de theorie van Kommers & Dresen die bestaat uit een tempel met de vier steunpilaren: mensen, cultuur, structuur, en systemen, en waarvan één van de elementen die het fundament vormen van deze tempel 'visie-ontwikkeling' is, verkeerdelijk weergegeven werd. We geven visie-ontwikkeling immers als voorbeeld van wat kan plaatsvinden op organisatorisch/school niveau. Om de theorie van Kommers & Dresen in de tekst op te nemen, hebben we enkele wijzigingen aangebracht.

Tot slot gaf één respondent nog aan dat de uitleg rond competenties ook in een voetnoot geplaatst kan worden. Hiermee gaan we akkoord, dit maakt de tekst ook korter.

## Werkwijze

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

### Feedback 3<sup>e</sup> Delphi-ronde:

Akkoord: 9 | Deels akkoord: | Niet akkoord:

## Definitie van begeleiding

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

### Feedback 3<sup>e</sup> Delphi-ronde:

Akkoord: 7 | Deels akkoord: 2 | Niet akkoord:

#### Samenvattend:

De meerderheid gaat akkoord met de huidige invulling van de definitie van begeleiding. Eén respondent geeft aan liever het woord 'veranderingstraject' en 'professionaliseringsinitiatief' te zien staan, omdat dit alomvattender is. We voeren deze wijziging omwille van twee redenen niet door: ten eerste dekken deze twee begrippen niet de volledige lading van de begeleidingsinterventies die PBD aanbieden (bv. Coachende gesprekken); ten tweede zijn deze termen heel specifiek verbonden aan een bepaalde koepel en daardoor mogelijk breder minder herkenbaar.

Een andere respondent geeft aan liever de aanpassingen die we maakten bij de toelichting van 'werkwijzen' ook te zien in de definitie zelf. Meer bepaald dat de werkwijze vaak op maat wordt bepaald, vaak samen met de participant. Omdat in de vorige ronde ook veel feedback kwam op de opsomming van methodieken, maar we toen geen beter alternatief vonden, lijkt ons dit wel een goede suggestie. We nemen de opsomming die er staat wel op in de toelichting bij 'werkwijzen'.

### CONCEPTUEEL MODEL (VERSIE 3)

*Op basis van jullie feedback uit de derde Delphi-ronde brachten we eveneens wijzigingen aan in het conceptuele model dat we eerder voorlegden. Globaal genomen wil het model richtinggevend zijn om bedoelde effecten van doelgerichte begeleidingsinterventies (DBI's) in kaart te brengen. We willen nogmaals benadrukken dat een model altijd een vereenvoudiging is van een complexe realiteit. Niet alle nuances die jullie aanbrachten, kunnen in het model worden opgenomen; wel beoogt het model de essentie weer te geven waarin een PBD zich kan vinden. Het mag dan ook de werking van een PBD niet tegenspreken. Eveneens willen we ook opnieuw benadrukken dat het model gelezen dient te worden als een dynamisch geheel van componenten die in meer of mindere mate van toepassing zijn op specifieke vormen van begeleiding. Wanneer het gaat om een korte interventie (bv. reflectief gesprek) dan zal een minimum aan elementen (kenmerken van DBI's en evaluatieniveaus) hierop betrekking hebben. Wanneer het gaat om een interventie van langere duur, dan zullen meerdere elementen (kenmerken van DBI's en evaluatieniveaus) hierop van toepassing zijn. Het model zal de basis vormen voor het instrumentarium dat uitgewerkt zal worden om de effectiviteit van DBI's in kaart te brengen. Eveneens heeft dit instrumentarium niet als doel alomvattend te zijn. Het instrumentarium zal ingezet kunnen worden om bepaalde aspecten uit het model te bevragen.*

#### Toelichting

In deze toelichting omschrijven we het nieuwe model. Dit model beoogt de (gepercipieerde) effecten van begeleidingsinterventies in kaart te brengen. Deze toelichting is opgebouwd aan de hand van de 4 componenten van het model: (1) kenmerken van DBI's, (2) evaluatieniveaus van DBI's, (3) contextfactoren, en (4) begeleiders en participanten van DBI's.

Het model dient gelezen te worden als een dynamisch geheel. In functie van de DBI dienen relevante kenmerken en evaluatieniveaus in acht genomen te worden. Kenmerken van DBI's vormen bouwstenen die de effectiviteit van DBI's ~~en dus hun evaluatie ervan~~ ten goede kunnen komen. Maar ~~niet alle kenmerken deze bouwstenen van DBI's~~ zijn niet op alle interventies van toepassing.

#### Kenmerken van DBI's

**Links in de figuur** worden effectieve kenmerken van DBI's weergegeven. Deze kenmerken zijn gebaseerd op het generiek raamwerk van Merchie en collega's (2016) om de impact van professionaliseringsinterventies voor leraren in kaart te brengen. In hun raamwerk verwijzen zij onder meer naar **kenmerken** die de effectiviteit van deze interventies bepalen. Deze kenmerken werden herzien – ook op basis van de literatuurstudie – waarbij we terminologie en toelichting afstemden op een DBI, zoals verstrekt door een PBD. In het bijgewerkte model onderscheiden we volgende kenmerken:

- (1) focus op relevante inhoud: de inhoud moet gerelateerd zijn aan de praktijk van participanten en geïntegreerd kunnen worden in de dagelijkse werking;



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

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

### Feedback 3<sup>e</sup> Delphi-ronde:

Akkoord: 9 | Deels akkoord: | Niet akkoord:

#### Samenvattend:

Allen waren akkoord met deze paragraaf. Eén respondent vroeg wel nog expliciet om het zinnetje 'de bouwstenen zijn niet op alle DBI's van toepassing' voor de opsomming te zetten om dit meer kracht bij te zetten. Deze zin staat echter ook vermeld bij de algemene toelichting van het model die vlak boven de paragraaf over de kenmerken van DBI's staat. We hebben ervoor gekozen om het dynamische aspect van het model, en dat dus niet alle bouwstenen – ofwel kenmerken van DBI's - op alle interventies van toepassing zijn, daar te verduidelijken.

### Evaluatieniveaus van DBI's

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

- (1) de reactie van participanten (*reaction*), wat onder meer verwijst naar hun 'tevredenheid' over de begeleidingsinterventie (bv. duur, kwaliteit van de trainer, locatie, ...) en de 'gepercipieerde bruikbaarheid' ervan;

- (2) het leren van participanten (*learning*), wat verwijst naar kennis, inzicht, vaardigheden, en attitudes die ze verwerven tijdens de interventie. Op dit niveau wordt het (gepercipieerde) leereffect van de interventie bij de participanten nagegaan en de intentie tot gedragsverandering, met inbegrip van hun [doelmatigheidsbeleving](#) en motivatie [en geloof in eigen kunnen](#). [Doelmatigheidsbeleving verwijst naar hun geloof in eigen kunnen](#).
- (3) het gedrag van participanten (*behavior*), wat verwijst naar 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 [de doelmatigheidsbeleving het geloof in eigen kunnen](#) hierbij, en
- (4) de resultaten op organisatieniveau (*results*), wat verwijst naar wijzigingen in de [visie, missie, strategie, kernprocessen, en schoolleiderschap, evenals mensen, cultuur, structuren, en systemen in de onderwijsinstelling-school](#) van de participanten als gevolg van de interventie.

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

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

De eerste twee niveaus ('reaction' en 'learning') verwijzen naar effecten op korte termijn, de andere niveaus vergen doorgaans een langere implementatietermijn<sup>9</sup>. De eerste drie niveaus kunnen, indien wenselijk, ook reeds gemonitord worden bij aanvang en/of tijdens de DBI. Hieruit kunnen onmiddellijke bijstellingen voortvloeien voor de DBI.

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

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

### Feedback 3<sup>e</sup> Delphi-ronde:

Akkoord: 7 | Deels akkoord: 2 | Niet akkoord: 0

#### Samenvattend:

De meerderheid van de respondenten geeft aan akkoord te gaan met de toelichting rond het onderdeel 'evaluatie-niveaus van DBI's'. Twee respondenten geven aan deels akkoord te zijn. Eén van hen geeft aan niet akkoord te gaan met de wijziging van 'Guskey onderscheidt in zijn model ook nog leerlinguitkomsten' naar 'Guskey benoemt...'. Deze respondent geeft aan dat het vijfde niveau dat Guskey toevoegt 'leerlinguitkomsten' immers wel degelijk een onderscheiden categorie is. We gaan hiermee akkoord en wijzigen het terug naar 'Guskey onderscheidt...'.  
 \_\_\_\_\_

<sup>9</sup> Een duidelijke tijdsindicatie om een onderscheid te maken tussen wanneer we effecten op korte en lange termijn meten is er niet, maar het model voor onderwijsverandering van Main en Pendergast (2017) geeft wel indicaties: initiatiefase (1-2 jaar), ontwikkelingsfase (3-5 jaar), en consolidatiefase (5-7 jaar).

Daarnaast haalde de respondent aan dat de toevoeging dat leerlinguitkomsten het resultaat kunnen zijn van wijzigingen in het gedrag van schoolteamleden en/of de organisatie wat kort door de bocht is. Hiermee gaan we akkoord. We hebben dan ook aangegeven dat het om een verbetering van leerlinguitkomsten gaat die 'onder meer' het resultaat kunnen zijn van wijziging in het gedrag van schoolteamleden en/of de organisatie.

Ook werd aangegeven dat het begrip 'doelmatigheidsbeleving' nog steeds voor verwarring zorgt. We hebben er daarom voor geopteerd om dit woord weg te laten en het te vervangen door 'het geloof in eigen kunnen'.

Een andere respondent geeft aan dat de toevoeging die bij resultaten op organisatieniveau werd aangebracht een verenging is. Daarom opteren we ervoor om dit niveau generiek te omschrijven. Tot slot uitte één respondent bezorgdheid over of alle doelen bereikt zouden moeten worden. Dit wordt verder opgenomen in het tweede onderzoeksdeel van dit project waarin het effectieve instrumentarium uitgewerkt wordt. We willen hierbij nogmaals benadrukken dat het model een dynamisch model is, en het dus de bedoeling is dat evaluatieniveaus gelinkt worden aan het doel van de interventie. Eveneens streven we er bijvoorbeeld niet naar om 'leerlinguitkomsten' effectief in kaart te brengen. Hiervoor spelen te veel variabelen mee.

### Relatie tussen kenmerken en evaluatieniveaus

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

### Contextfactoren

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

Het profiel van de participant en de ondersteuning vanuit de ~~onderwijsinstelling~~school hebben een directe invloed op de effecten van een interventie. Onder het profiel van de participant verstaan we onder meer het engagement, motivatie en verwachtingen tegenover de interventie en anderzijds ook de achtergrondkenmerken van deze persoon (aantal jaar ervaring in het onderwijs, kwalificatieniveau, en gender) (Borg, 2018; Celestin & Yungfei, 2018; King, 2014; King, 2016; Klieger & Jakobovitch, 2012; Merchie et al., 2018; Sonmez & Haurry, 2011). Onder ondersteuning vanuit de ~~onderwijsinstelling~~school valt onder meer **het engagement vanuit de instelling-school uit (zoals veranderingsbereidheid, nakomen van gemaakte afspraken, gedragenheid van de begeleidingsvraag)**, leiderschap, tijd en middelen, structuren en procedures, schoolklimaat, personeelsbeleid, en de sociaal-economische status van het leerlingenpubliek van de ~~onderwijsinstelling~~school (zie onder meer Merchie et al., 2018). Ook willen we benadrukken dat gebeurtenissen, al dan niet toevallig, ongewild een invloed kunnen hebben op de ondersteuning vanuit de ~~onderwijsinstelling~~school (bv. een doorlichting, onvoorzien personeelstekort, een ongeluk, een dorpsfeest, enzovoort).

Op macroniveau heeft de maatschappelijke context ook een bepalende rol. Onder maatschappelijke context verstaan we enerzijds het onderwijsbeleid in Vlaanderen (bv. hervormingen,

arbeidsomstandigheden van leraren, ...) (Merchie et al., 2018) en anderzijds maatschappelijk-historische veranderingen (politieke klimaat, evoluties zoals digitalisering of globalisering, ...). Deze maatschappelijke context bepaalt mee welke DBI's uitgewerkt worden en vormen bijgevolg als het ware het 'bad' waarin DBI's ondergedompeld worden.

### Feedback 3<sup>e</sup> Delphi-ronde:

Akkoord: 8 | Deels akkoord: 0 | Niet akkoord: 1

#### Samenvattend:

Het merendeel gaat akkoord met de toelichting bij het onderdeel 'contextfactoren' van het conceptueel model. Eén respondent geeft te kennen niet akkoord te gaan omwille van twee redenen:

De eerste reden is dat het mesoniveau niet beperkt is tot de ondersteuning vanuit de school. Het zijn allemaal (al dan niet toevallig) gebeurtenissen die de school overkomen, die soms grote impact hebben op de effectiviteit van interventies, zoals 'de reactie/omgang van de school op de doorlichting/onvoorzien personeelstekort/ ongeluk/ dorpsfeest/..., het gaat om de gebeurtenis an sich die een rechtstreekse impact heeft op de effectiviteit van het begeleidingswerk'. In functie hiervan hebben we een toevoeging gedaan in de toelichtende tekst.

Als tweede reden geeft de respondent aan dat ook het engagement van de school nog niet opgenomen is in de tekst. Hierop doelden we echter wel met de huidige toelichting, wat ons ertoe heeft aangezet om nog een concrete aanvulling hierover toe te voegen.

*"Onder ondersteuning vanuit de school valt onder meer **het engagement vanuit de school uit (veranderingsbereidheid, nakomen van gemaakte afspraken, gedragenheid van de begeleidingsvraag), leiderschap, tijd en middelen, structuren en procedures, schoolklimaat, personeelsbeleid, en de sociaal-economische status van het leerlingenpubliek van de school (zie onder meer Merchie et al., 2018).**"*

Een andere respondent geeft later bij het eigenlijke model nog volgende feedback over dit tekstdeeltje: 'het begrip 'context' is een begrip dat samenspel, beïnvloeding suggereert. Het begrip 'contextfactoren' zijn eerder een explicitering in apart identificeerbare entiteiten, die niet te vatten zijn in een afgebakend limitatief lijstje. In de tekst worden context en contextfactoren door elkaar gebruikt.' Om aan deze feedback tegemoet te komen, hebben we wijzigingen in de tekst aangebracht.

Eveneens willen we benadrukken dat we bij het profiel van de participant en ondersteuning vanuit de school zelf ook aangeven dat het om een niet exhaustief lijstje gaat, aangezien we aangeven dat het 'onder meer' om deze specifieke contextfactoren gaat die we vervolgens vermelden.

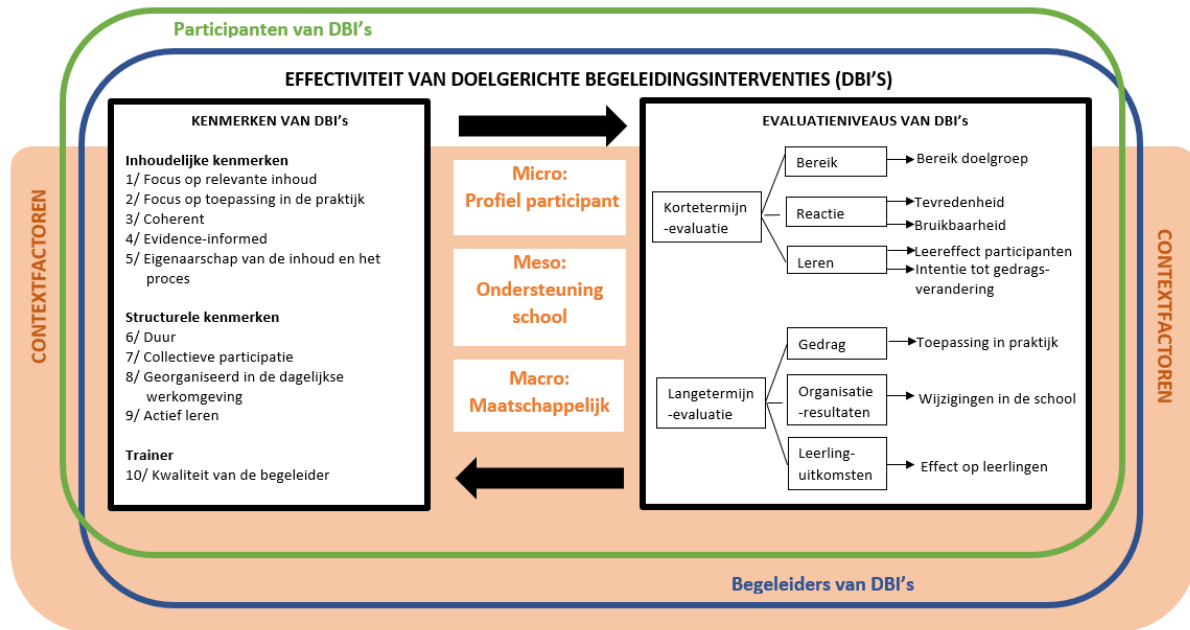
### Begeleiders en participanten van de DBI's

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

### Feedback 3<sup>e</sup> Delphi-ronde:

Akkoord: 9 | Deels akkoord: 0 | Niet akkoord: 0

## Nieuwe model



### Feedback 3<sup>e</sup> Delphi-ronde:

Akkoord: 7 | Deels akkoord: 1 | Niet akkoord: 1

De meerderheid van de respondenten gaat akkoord met de visuele voorstelling van het conceptuele model. Eén respondent geeft aan deels akkoord te gaan, en één respondent gaat niet akkoord.

Eén respondent vraagt zich af waarom het bad van de contextfactoren niet tot het micro-niveau rijkt. Omwille hiervan hebben we het bad nog voller laten lopen.

Een andere respondent geeft aan dat – overeenkomstig met feedback gegeven bij de toelichting bij contextfactoren – het mesoniveau niet enkel de ondersteuning vanuit de school bevat, maar ook specifieke gebeurtenissen. Dit werd opgenomen in de toelichtende tekst bij contextfactoren. Dezelfde respondent geeft aan dat de driehoek een aparte factor zou moeten zijn (met linken naar 'kenmerken' van DBI's, omdat die kenmerken daarop worden afgestemd), en met een interactiepijl naar de effecten) en geen mediërende factor. Deze feedback was mede de aanleiding om de driehoek te verwijderen en de contextfactoren allen tussen de kenmerken en evaluatieniveaus van DBI's te plaatsen.

Dezelfde respondent geeft nog aan dat de richting en betekenis van de twee zwarte pijlen onduidelijk is. In het oorspronkelijke model, gaan deze allebei vanuit 'effecten' naar 'kenmerken van DBI's'. Dit was omdat we de driehoek die eerder in het oorspronkelijke model stond, zagen als pijl van de kenmerken van DBI's naar de evaluatieniveaus. Dit werd echter nergens geëxpliciteerd. We hebben wijzigingen aangebracht in het model, waardoor de driehoek verdwenen is. De pijlen hebben we behouden, maar er gaat er ééntje van de kenmerken van DBI's naar evaluatieniveaus en eentje van de evaluatieniveaus naar de kenmerken van DBI's. De eerste pijl vertrekt dus van het idee dat DBI's met bepaalde kenmerken een effect hebben op bereik, leeruitkomsten, ... De omgekeerde pijl betekent dat je je DBI ook aanpast als uitkomsten onvoldoende bereikt worden bijvoorbeeld. Om deze pijlen te verduidelijken voegen we nog een paragraaf toe waarin we de relatie tussen kenmerken van DBI's en evaluatieniveaus duiden.

## REFERENTIES

- Borg, S. (2018). Evaluating the impact of professional development. *RELC Journal*, 49(2), 195-216. DOI: 10.1177/0033688218784371.
- Celestin, B., N. & Yungfei, S.Y. (2018). The impact of learner characteristics on training transfer expectation: a survey of Thai teachers' perception of cloud computing tools. *International Journal of Training and Development*, 22(4), 256-273. DOI:10.1111/ijtd.12137
- Commissie Monard (2019). *Evaluatie van de pedagogische begeleidingsdiensten en de permanente ondersteuningscellen: overkoepelend rapport*. Brussel: Departement Onderwijs & Vorming.
- Dochy, F., & Nickmans, G. (2005). *Competentiegericht opleiden en toetsen: theorie en praktijk van flexibel leren*. Lemma, Utrecht, 2005.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. California: Corwin press.
- King, F. (2014). Evaluating the impact of teacher professional development: An evidence-based framework. *Professional development in education*, 40(1), 89-111. DOI:10.1080/19415257.2013.823099.
- King, F. (2016). Teacher professional development to support teacher professional learning: Systemic factors from Irish case studies. *Teacher development*, 20(4), 574-594. DOI:10.1080/13664530.2016.1161661.
- Kirkpatrick, J. D., & Kirkpatrick, W. K. (2016). *Kirkpatrick's four levels of training evaluation*. Association for Talent Development.
- Klieger, A., & Jakobovitch, A. (2012). Contribution of professional development to standards implementation. *Teacher development*, 16(1), 77-88. DOI: 10.1080/13664530.2012.674290.
- Kommers, H & Dresen, M. (2010) Teamwerken is teamleren. Heerlen, Open Universiteit.
- Main, K., & Pendergast, D. (2017). Evaluating the effectiveness of a large-scale professional development programme. *Professional development in education*, 43(5), 749-769. DOI:10.1080/19415257.2016.1241817.
- 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.
- SÖNMEZ, D., & Haury, D. (2011). The bridge between motivation and implementation; an inside look to professional development. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(40), 353-362.

## BIJLAGEN

### Bijlage 1: Overzicht vermelde interventies

Vorm	Wie	Inhoud
Visie- en materiaal-ontwikkeling	schoolteams	<ul style="list-style-type: none"> <li>• schrijven van leerplannen en opstellen van lestabellen</li> <li>• ontwikkelen van een gemeenschappelijk kader voor het zorgbeleid en de trajectbegeleiding</li> <li>• uitzoeken van een gepast leerlingvolgsysteem</li> <li>• ontwikkelen van een getrapte cursistenbevraging</li> </ul>
Sessies/vormingen	schoolteams, aanvangsbegeleiders, directieteam, bestuur, scholengroep, scholengemeenschap, lerarenteam,	<ul style="list-style-type: none"> <li>• over opmaak van goede bevragingen in het kader van interne kwaliteitszorg</li> <li>• rond datageletterdheid (intro)</li> <li>• verdieping rond modernisering secundair onderwijs</li> <li>• over flexibele organisatiestructuur</li> <li>• rond outputbeleid aangaande media-educatie</li> </ul>

	personeelsleden van een specifieke onderwijsvorm Vlaanderenbreed	<ul style="list-style-type: none"> <li>• op het vlak van leerlingenbegeleiding: verbindend gezag</li> <li>• rond polariteit coachen: evaluerende versus coachende vaardigheden</li> <li>• rond didactische werkvormen, klasmanagement, ...</li> </ul>
Ondersteuning en coaching  <i>(via participatie in stuurgroep, reflectiegesprekken, uitwerken pedagogische studiedag, ...)</i>	nieuw aangestelde directeur, individuele leraar (op vraag van de directie), directieteam, scholengemeenschap	<ul style="list-style-type: none"> <li>• in digivaardig maken</li> <li>• bij implementatie van nieuwe eindtermen</li> <li>• bij het schrijven van een Erasmus-plus KA2-project</li> <li>• bij transformatie, bij crisis ...</li> <li>• rond kwaliteitsontwikkeling</li> <li>• in inzetten van expertise van BuO in reguliere scholen</li> <li>• in bepalen beleidsprioriteiten</li> <li>• in bepalen ondersteuningsaanbod</li> <li>• in blootleggen pijnpunten in operationalisering van visie in de praktijk</li> <li>• groepsbevordering lerarenteam</li> <li>• in uitstippelen van groeiproject na negatief advies</li> </ul>
Langdurige trajecten	beleidsteam, lerarenteam	<ul style="list-style-type: none"> <li>• sterk leesonderwijs</li> <li>• mindshift van leren studeren naar leren leren</li> <li>• thematrajecten i.f.v. speerpunten van het begeleidingsplan</li> <li>• netwerken kwaliteitsvol vormgeven en systematiek van effectmeting ontwikkelen</li> </ul>