

PEDAGOGISCHE BEGELEIDING HEEFT IMPACT OP SCHOLEN

Als pedagogische begeleidingsdienst van Katholiek Onderwijs Vlaanderen stimuleren wij scholen om de effecten van hun onderwijs zichtbaar te maken. We beseffen dat dat niet vanzelfsprekend is, maar toch vinden we het erg belangrijk: zicht krijgen op de eigen effectiviteit is immers een belangrijke stap in de kwaliteitsontwikkeling van elke school.

Datzelfde geldt ook voor onze eigen werking. Om kwaliteit te kunnen bieden, streven we ernaar om als begeleidingsdienst te groeien tot een 'lerende organisatie'. Zo namen we in ons nieuwe begeleidingsplan¹ het voornemen op om onze effecten in kaart te brengen om te kunnen borgen wat goed is en bij te sturen waar dat nodig blijkt. Dat doen we via uiteenlopende maar complementaire methodieken, zoals de warme evaluaties na een begeleidingsinterventie of tevredenheidsenquêtes bij het afsluiten van een nascholing. Aan het eind van vorig schooljaar organiseerden we – voor het eerst – een algemene bevraging van scholen die door ons begeleid werden.

Resultaten bevraging

In onze nieuwsbrieven riepen we directies op om ons via een online bevraging te informeren over de effecten van begeleiding op de schoolwerking. Maar liefst 491 directies over heel Vlaanderen vulden die vragenlijst in. In dit artikel bespreken we de resultaten daarvan.

De feedback van die 491 directies stemt ons globaal tot tevredenheid: het werk van de pedagogisch begeleiders van Katholiek Onderwijs Vlaanderen heeft impact!

We bevroegen acht mogelijke effecten, telkens twee keer, op een zespuntenschaal: een eerste keer voor de impact op de directie zelf, en een tweede keer vroegen we de directies om een inschatting te maken van de impact van begeleiding op hun schoolteam. Bij elk van de 16 items laat tussen 79,2% en 91,3% van de directies zich positief tot uitermate positief uit over de bereikte effecten (zie tabel 1).

Tabel 1: Percentage (eerder) positieve antwoorden per item

Items 'directeur': Door de begeleiding...		Items 'schoolteam': Door de begeleiding...	
• is mijn expertise groter geworden.	91,3%	• is de expertise van (leden van) het schoolteam groter geworden.	88,3%
• voel ik mij nu zelfverzekerder dan tevoren.	84,1%	• voelen (leden van) het schoolteam zich nu zelfverzekerder dan tevoren.	81,0%
• voel ik mij beter gewapend om mijn job uit te voeren.	84,5%	• voelen (leden van) het schoolteam zich beter gewapend om hun job uit te voeren.	84,1%
• ben ik een betere directeur geworden.	79,2%	• zijn (leden van) het schoolteam in mijn school betere professionals geworden.	81,1%
• is in onze school iets veranderd aan het schoolbeleid.	82,5%	• is in mijn school iets veranderd aan de onderwijsleerpraktijk van (leden van) het schoolteam	82,4%
• pak ik bepaalde zaken nu beter aan.	83,9%	• pakken (leden van) het schoolteam bepaalde zaken nu beter aan.	82,9%
• werk ik nu op een betere manier dan voor de begeleiding.	81,0%	• werken (leden van) het schoolteam nu op een betere manier dan voor de begeleiding.	80,7%
De begeleiding heeft tot concrete actiepunten geleid.	85,3%	De begeleiding van (leden van) het schoolteam heeft tot concrete actiepunten geleid.	82,9%

Directies schatten de impact van de begeleiding op zichzelf significant hoger in dan de impact van begeleiding op hun schoolteam ($p < .01$). Het gaat om een verschil met een zeer grote effectgrootte ($d = 1.31$)². Er zijn ook verschillen tussen onderwijsniveaus. De directies secundair onderwijs schatten de globale impact van begeleiding op het lerarenteam hoger in dan hun collega's uit het basisonderwijs ($p < .001$, $d = 0.46$). Dat wil niet zeggen dat de impact laag is in het basisonderwijs: ook daar spreekt bij elk item minimaal drie kwart van de directies zich positief tot uitermate positief uit. De gemiddelde inschatting van effecten in het buitengewoon onderwijs ligt iets lager, maar die verschillen zijn – mogelijk door de kleinere respons – niet statistisch significant.

Een breed gamma aan effecten

In een open vraag gaven we directies de kans om een voorbeeld te geven van concrete veranderingen in de praktijk van hun school als gevolg van de begeleiding. Zo verzamelden we 513 voorbeelden. Die codeerden we op een open manier. Inzake het onderwijsleerproces springen twee categorieën eruit: uit 75 voorbeelden blijkt dat de begeleiding het *doelgericht en leerplangericht werken* versterkte. Daarnaast noemen directies 60 voorbeelden waarbij de begeleiding geleid heeft tot veranderingen in de *didactische aanpak* van het onderwijsleerproces, zoals een sterkere binnenklasdifferentiatie of co-teaching. Veel directies rapporteren ook een sterke impact op leerlingeva- ▶

luatie (met veel aandacht voor breed evalueren), op zorg voor leerlingen en op talig onderwijs.

Ook onze effecten op het schoolbeleid zijn niet te onderschatten. Zo gaan vele scholen *meer planmatig en systematisch* tewerk als gevolg van onze begeleidingsinterventies (47 voorbeelden). Elk van de volgende effecten werd door minimaal 15 directies spontaan genoemd: een versterkte reflectie of reflectief vermogen, betere of meer samenwerking tussen personeelsleden, een sterkere uitwerking van de visie tot op de klasvloer, een grotere betrokkenheid van het personeelsteam bij het beleid, sterkere mechanismen voor interne kwaliteitsontwikkeling en omgaan met data, een meer geïntegreerde werking, en een versterkt personeels- en professionaliseringsbeleid.

De grote diversiteit aan effecten geeft aan dat onze begeleidingsdienst ingaat op een breed gamma van vragen vanuit scholen. Bovendien is het een goed teken dat die effecten inhoudelijk een sterke overeenkomst vertonen met de thema's die onze stakeholders in eerder onderzoek (Behoeftbevraging Katholiek Onderwijs Vlaanderen, 2016) als ondersteuningsbehoeften vernoemden.

Ruimte voor verbetering

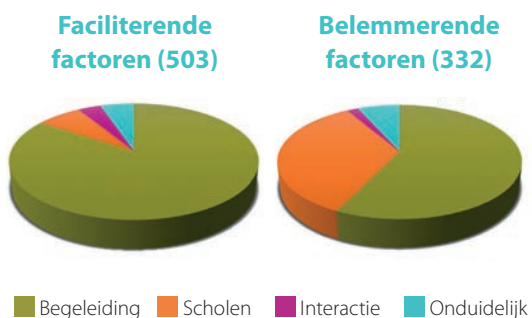
De tevredenheid over onze effecten leidt ons evenwel niet tot zelfgenoegzaamheid. Er is immers nog ruimte voor verbetering. Zo geven enkele respondenten aan dat begeleiding op een aantal items helemaal géén impact gehad heeft. Dat aandeel varieert van 1,0% (bij het item 'door de begeleiding is mijn expertise (als directeur) groter geworden') tot maximaal 3,7% (bij het item 'door de begeleiding werken leden van het schoolteam nu op een betere manier dan vóór de begeleiding').

Ook al beseffen we dat een maximale impact niet mogelijk is – we zijn bij het bereiken van effecten nu eenmaal afhankelijk van wat leraren en scholen in hun drukke alledaagse bezigheden met onze impulsen willen en kunnen aanvangen – toch, willen we ook met die negatieve feedback aan de slag.

Sleutelfactoren in de effectiviteit van begeleiding

Over hoe we ons begeleidingsaanbod kunnen verbeteren, leren we veel uit de antwoorden van directies op twee open vragen. Het gaat over de vragen naar welke factoren de positieve effecten van de begeleiding gefaciliteerd hebben, en welke factoren die positieve effecten net belemmerd hebben.

388 respondenten benoemden samen 503 factoren die een positief effect hadden op de effectiviteit van de begeleiding ('faciliterende factoren'). 290 respondenten noemden samen 332 belemmerende factoren. Zeven directies gaven expliciet aan geen faciliterende factoren te kunnen aanwijzen; 56 directies gaven expliciet aan geen belemmerende factoren te kunnen benoemen. We vinden het opvallend dat veel directies erg streng zijn voor de eigen school: terwijl slechts 35 van de genoemde faciliterende factoren (7%) duidelijk te linken zijn aan de school (tegenover 84% van de factoren aan de begeleiding), noemen ze bij de belemmerende factoren 114 voorbeelden uit de eigen school (34%), tegen 190 voorbeelden gelinkt aan de begeleiding (57%) – zie ook figuur 1.



Een aantal zaken komt zowel bij de faciliterende factoren als bij de belemmerende factoren prominent naar boven. Dat zijn dus sleutelfactoren in het bepalen van onze effectiviteit.

De directies schatten vaak de *inhoudelijke expertise* van onze begeleiders hoog in. 68 directies geven aan dat positieve effecten mogelijk ge-

maakt werden door de sterke expertise van de begeleider. Een effectieve begeleiding wordt geboden door een begeleider met zowel een gedegen basiskennis alsook gerichte gespecialiseerde deskundigheid. Het hoeft dan ook niet te verbazen dat een minder positieve ervaring met de inhoudelijke expertise van de begeleider een belemmerende factor is. In totaal gaven 26 directies feedback in die richting.

Vele scholen gaan meer planmatig en systematisch tewerk als gevolg van onze begeleidingsinterventies.

De effectiviteit van de begeleiding wordt ook sterk beïnvloed door de mate waarin de begeleider heel *concrete en praktijkgerichte ondersteuning* biedt. Theorie wordt gewaardeerd, maar moet wel toegepast worden en verrijkt met concrete voorbeelden en praktische tips. 54 directies gaven daarvan een positief voorbeeld; 31 directies gaven aan dat ze in een bepaalde situatie de input van de begeleider als onvoldoende concreet ervoeren.

Vaak werken we al *op maat van de school* (respons van 30 directies), maar 16 directies gaven een voorbeeld van een situatie waarin dat onvoldoende gelukt is. Het is logisch dat ook dat een sleutelfactor tot succes is. Dat geldt ook voor een *adequate begeleidingsstijl* gekenmerkt door onder meer openheid, enthousiasme, engagement, flexibiliteit en empathie. We stellen vast dat we bij die factor een heel mooi rapport krijgen van de directies (106 positieve voorbeelden, tegenover 15 vermeldingen als belemmerende factor).

De investering die we momenteel al doen om goede relaties met elke school op te bouwen, zetten we ook in de toekomst verder. Een *vertrouwensband tussen school en begeleider* werkt impactverhogend: 18 directies benoemden de 'klik' tussen begeleider en school als dé factor die

de effectiviteit verhoogde, terwijl 6 directies een mindere verstandhouding tussen beide partijen als een belemmering ervoeren.

Daarnaast draagt het sterk bij tot de effectiviteit van ons begeleidingswerk wanneer de begeleider *samen met de directie en het schoolteam* – op gelijke voet, ieder vanuit de eigen expertise – nadacht over een uitdaging, samen materiaal ontwikkelde, of samen oplossingen uitwerkte op maat van de school. 23 directies spreken hun appreciatie uit over die manier van samen denken, werken en leren.

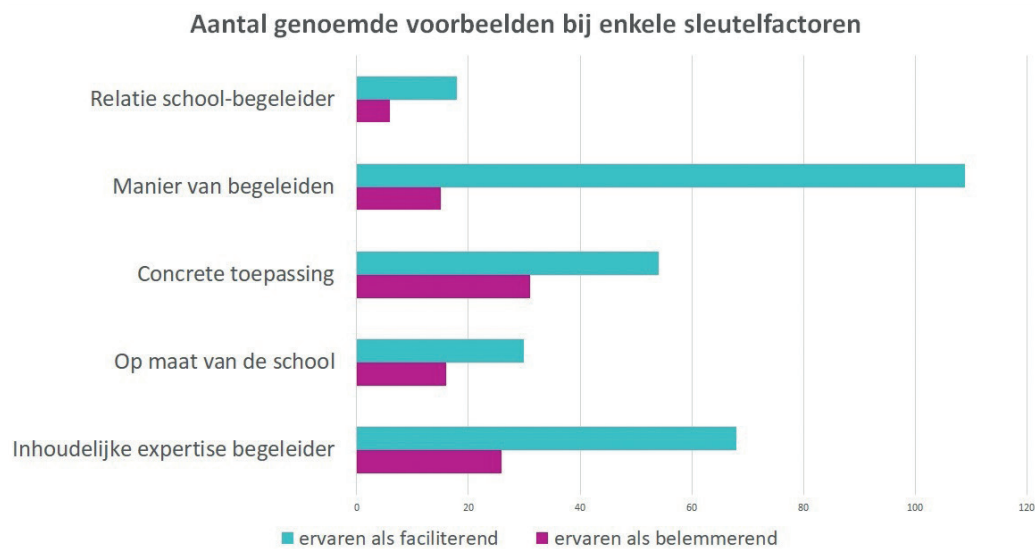
Als andere faciliterende factoren identificeren we onder meer het trajectmatig werken, de planmatige begeleiding (volgens een duidelijke visie), het werken met kernteams, de coherentie tussen vak-, taal-, competentie- en schoolbegeleiding in eenzelfde school en het bijeenbrengen van leraren of directies uit verschillende scholen in een netwerk.

De resultaten schetsen een positief en hartverwarmend beeld van de effecten van ons begeleidingswerk.

32 directies gaven dan weer aan dat hun begeleiders *te sterk bevraagd* zijn, zodat ze onvoldoende of te weinig intensief op de begeleiding een beroep kunnen doen: de druk gevulde agenda's van hun begeleiding hebben belemmerend gewerkt voor de kwaliteitsprocessen in hun school.

Belemmerende factoren in de school zijn groten-deels in twee categorieën onder te brengen: 51 directies noemden de *weerstand in het lerarenteam* als de belangrijkste belemmering voor een grotere impact. Daarnaast klaagden 34 directies aan dat het hen en hun lerarenteam ontbreekt aan voldoende *tijd om de adviezen van de begeleiding echt in de praktijk om te zetten*. Ze ervaren dat er door het grote aantal (vaak externe) inputs en verplichtingen te weinig tijd overblijft om veranderingsprocessen met voldoende aandacht te kunnen implementeren.

Figuur 2 bevat een overzicht van de mate waarin enkele sleutelfactoren als faciliterend en belemmerend ervaren werden.



Figuur 2. Overzicht van het voorkomen van enkele sleutelfactoren

Linken met andere studies

Onze resultaten vertonen gelijkenissen, maar ook verschillen met de resultaten van enkele eerdere onderzoeken. Zo geven onze resultaten sterke tegenevidentie voor een van de kritische conclusies van het onderzoek voorbereidend op de eerste doorlichting van de begeleidingsdiensten (in 2013)³ – met name dat begeleidingsdiensten (gezamenlijk met andere koepels) een ‘neutraal effect’ op het leren en handelen van scholen zouden hebben. Zoals we eerder vermeldden, leidt het werk van onze begeleiders in de meeste gevallen tot een verhoogde expertise en zelfvertrouwen bij directies en leraren, en tot concrete veranderingen in beleid en praktijk van de scholen. We herkennen wel de bevinding van die studie dat de ingeschatte impact op het leren en handelen van directies globaal groter is dan de impact op leraren(teams).

De faciliterende en belemmerende factoren vertonen een grote gelijkheid met de conclusies van het onderzoek van Merchie, Tuytens, Devos en Vanderlinde (2016)⁴ naar factoren die effec-

tieve professionalisering van leraren mogelijk maken. Toch is er ook een verschil: zo besluiten Merchie et al. onder meer dat de professionalisering gericht moet zijn op ‘wat leerlingen leren’ en op ‘vakdidactiek’. Veel van onze effecten zijn inderdaad gericht op leerplanrealisatie en didactische aspecten, maar de thema’s waarin we begeleiden (mét effect) zijn heel wat ruimer dan de louter direct output-gerelateerde inhoud. Zo hebben we ook veel impact op factoren op schoolniveau, wat eveneens tot tevredenheid bij de bevrageerde directies leidt.

Ten slotte herkennen we overeenkomsten met de (mondelijke) feedback die we ontvingen van de commissie-Monard na de doorlichting van de begeleidingsdienst in maart 2018. We leerden daaruit dat er veel kwaliteit aanwezig is in de begeleidingsdienst en dat begeleiders veel en goed werk leveren, maar dat leraren en directies nog verschillen zien in de kwaliteit van begeleiding.

De boodschap voor onze begeleidingsdienst is dan ook om verder in te zetten op de al genoem-

de sleutelfactoren voor een succesvolle begeleiding, bij álle begeleiders in élk begeleidings-traject, met bijkomende focus op die scholen waarbij we moeilijker tot het gewenste resultaat lijken te komen.

Uitdagingen voor de begeleidingsdienst

De bevraging onthult een uitgebreide lijst van (positief en negatief) beïnvloedende factoren op de effectiviteit van begeleiding. Het realiseren van die factoren is echter niet zo vanzelfsprekend en stelt onze organisatie voor verschillende uitdagingen. Zo bevestigt de bevraging ons in de wetenschap dat intensieve trajecten het meest zinvol zijn. Tegelijk is echter een van de belangrijkste belemmerende factoren net dat we door overvolle agenda's onvoldoende intensief in scholen aanwezig kunnen zijn. Al helemaal uitdagend wordt het met de vraag van (enkele) directies om nog vaker in de klassen aanwezig te zijn. Tijdens de voorbije jaren hebben we immers al sterk ingezet op een grotere aanwezigheid in scholen.

Tegelijk blijkt ook de nood om (nog) meer te investeren in professionalisering en onderlinge uitwisseling om de brede expertise van elke begeleider blijvend te actualiseren, in combinatie met het uitbouwen van een gerichte diepgaande expertise over een of meer specialisatie domeinen. De tijd die begeleiders spenderen aan eigen professionalisering en bijscholing om hun expertise blijvend op peil te houden, kan uiteraard niet worden ingezet in de actieve begeleiding in de scholen of in de klaslokalen. Bovendien is het aantal thema's waarrond scholen van ons expertise aangeboden krijgen, ontzettend breed. Tot welke beleidskeuzes ons dat dwingt, moeten we verder onderzoeken.

Daarnaast maken de resultaten van de bevraging ons ervan bewust dat we de enkele minder goed lopende begeleidingstrajecten tussentijds moeten identificeren en bijsturen. Tussentijdse evaluatie wordt (nog) belangrijker. Het gegeven dat onze kwaliteitsvolle input soms op weerstand in het schoolteam botst, plaatst ons voor de uitdaging om beter op die weerstand te anticiperen en de handelingsbereidheid van schoolteams positief te beïnvloeden. Zo voorzien we sinds dit schooljaar in ons intern professionaliseringsaanbod in een lerend netwerk voor begeleiders inzake het hanteren van weerstanden in hun begeleidingswerk, en het ombuigen van die weerstanden in leerkansen voor leraren en scholen.

Nood aan gerichte bevragingen

De bevraging van directies over de effecten van onze begeleidingsdienst was een eerste 'try-out'. We hebben uit dat proces veel geleerd om dat soort bevragingen in de toekomst nog gericht en daardoor nog waardevoller te maken.

Met de resultaten zijn we tevreden: ze schetsen een positief en hartverwarmend beeld van de effecten van ons begeleidingswerk. Tegelijk krijgen we inzicht in de factoren die de directe betrokkenen als belangrijk ervaren, en zien we waarop we bijkomend kunnen inzetten om in een steeds veranderende context ook in de toekomst een meerwaarde te blijven voor de leraren en directies die we met hart en ziel begeleiden. ◀◀

Maarten Penninckx
maarten.penninckx@katholiekonderwijs.vlaanderen
Stafmedewerker kwaliteitsontwikkeling
Dienst Identiteit & kwaliteit

EINDNOTEN

1. Beschikbaar op onze website: <https://pincette.vsko.be/meta/properties/dc-identifier/Intr-20180703-25>
2. We gebruikten hiertoe Cohen's *d*. De 'cut-off' scores van Cohen *d* zijn voor een 'kleine effectgrootte' $|d| \geq 0.20$, voor een 'medium effectgrootte' $|d| \geq 0.50$, en voor een 'grote effectgrootte' $|d| \geq 0.80$.
3. Edubron & Centrum voor Onderwijseffectiviteit en -evaluatie (2012). *Werking, bereik en effecten van pedagogische begeleidingsdiensten in Vlaanderen*. Universiteit Antwerpen en KULeuven.
4. Merchie, E., Tuytens, M., Devos, G., & Vanderlinde, R. (2016). *Hoe kan je de impact van professionalisering voor leraren in kaart brengen?* Gent: Universiteit Gent.