



C-lever.org
Collaborative leverage towards inclusive development

Tussentijdse evaluatie Wereldburgerschapseducatie VIA Don Bosco 2019

Programma DGD 2017-2021

EVALUATIERAPPORT Finale versie mei 2020

Adres: m-Village; Paleizenstraat 44 (postbus 66)
1030 Brussel; BELGIË

Telefoon: 0032 (0)2 290 28 19

E-mail: info@c-lever.org

N° onderneming/btw: 0671900192

Bankrekeningnummer: TRIODOS Bank n° BE95 5230 8085 7558 (code BIC: TRIOBEBB)

Inhoudstafel

Lijst afkortingen	4
1. Managementsamenvatting	5
2. Context van de evaluatie	8
2.1 Algemene situatieschets van het programma	8
2.2 Specifieke situatieschets van de evaluatieopdracht	10
3. Evaluatieopdracht en methodologie	11
3.1 Doelstellingen van de evaluatie	11
3.2 Methodiek en verloop van de evaluatie	12
3.2.1 Methodologische keuzes	12
3.2.2 De uitvoering van de opdracht	13
3.2.3 Beperkingen bij de uitvoering van de evaluatie	14
3.3 Verfijning van de evaluatievragen en meta-analyse	15
3.3.1 Verfijning evaluatievragen	15
3.3.2 Meta-analyse	15
4. Analyse en verfijning van de interventielogica of veranderingstheorie (Theory of Change)	16
4.1 Appreciatie van de situatie “ex-ante”	16
4.2 Actoren en hypotheses die de veranderingstheorie onderbouwen	18
4.3 Toetsing en observaties in verband met de hypotheses	21
4.4 Rollenverdeling en hefboomen in perspectief geplaatst	25
5. Appreciatie per evaluatiecriterium en antwoord op de specifieke evaluatievragen	26
5.1 Relevantie en pertinentie van het VDB-programma 2017-2021	26
5.2 Doeltreffendheid van de aanpak en duurzaam effect van de ondersteuning en begeleiding van de leerkrachten	29
Het conceptueel model als leidraad	29
5.2.1 Factoren die de transfer naar de klas potentieel beïnvloeden (zowel in positieve als in negatieve zin)	30
Specifieke evaluatievraag 1	30
5.2.2 Invloed van de individuele en contextuele factoren op integratie van WBE in de klaspraktijk	33
Specifieke evaluatievraag 2	33
5.2.3 Kenmerken van het aanbod van VIA Don Bosco voor een succesvolle transfer naar de klaspraktijk	35
Specifieke evaluatievraag 3	35
5.2.4 Bijdrage van VIA DB aan duurzame integratie van WBE in de klaspraktijk	36
Specifieke evaluatievraag 4	36
5.2.5 Global dialogue	39
Specifieke evaluatievraag 5	39
6. Conclusies en aanbevelingen	42

7. Bijlagen	46
7.1 Bijlage 1 – Lijst van de geconsulteerde documentatie	46
7.2 Bijlage 2 – Verfijning evaluatievragen	46
7.3 Bijlage 3 – Meta-analyse	46
7.4 Bijlage 4 – Illustratie van de ToC-analyse	46
7.5 Bijlage 5 – Detailrapport online enquête en dieptebevraging	46
7.6 Bijlage 6 – Herstructurering specifieke evaluatievragen van VIA DB	46
7.7 Bijlage 7 – Bijkomende relevante info uit de meta-analyse per specifieke evaluatievraag	46

Lijst afkortingen

GCA	Gemeenschappelijke Contextanalyse
GSK	Gemeenschappelijk Strategisch Kader
PI	Professionaliseringsinitiatief Een PI wordt gedefinieerd als: “activiteiten expliciet ontworpen voor en gebracht aan leraren om hun eigen kennis, vaardigheden en houding en die van hun leerlingen te versterken.”
SDG	Sustainable Development Goal
SPRONG	Algemenen noemer voor het VIA Don Bosco programma: “Skills Development: sleutel tot S ociale en P rofessionele integratie van jONG eren als actieve leden van de maatschappij”
VDB	VIA Don Bosco
WBE	Wereldburgerschapseducatie

1. Managementsamenvatting

In 2017 ging het nieuwe vijfjarenprogramma van Via Don Bosco van start, gesubsidieerd door DGD. Onder de algemene noemer “**SPRONG**-programma – Skills Development: sleutel tot Sociale en **PR**ofessionele integratie van **jONG**eren als actieve leden van de maatschappij”, realiseert Via Don Bosco een DGD-programma 2017-2021 dat past binnen de totale werking van Via Don Bosco.

Dit rapport heeft betrekking op de tussentijdse evaluatie van het **Noordluik**, het component **Werelburgerschapeducatie (WBE)** van het DGD-programma, waarmee VIA Don Bosco de mondiale competenties van jongeren wil versterken en hen wil stimuleren om op actieve wijze bij te dragen tot de uitbouw van een rechtvaardige en duurzame wereld.

Deze evaluatie focust op een deelaspect van het programma m.n. **de doeltreffendheid en het (duurzaam) effect van de ondersteuning en begeleiding van de leerkrachten**.

De details van de aanpak die gehanteerd werd tijdens deze evaluatie, worden weergegeven onder §2. *Context van de evaluatie* en §3. *Evaluatieopdracht en methodologie*. Het evaluatieproces heeft verschillende stadia doorlopen die hieronder op een beknopte wijze worden gepresenteerd:

1. Eerst en vooral heeft het evaluatieteam de relevante **documentatie** omtrent het programma **geconsulteerd en geanalyseerd** (zie §7.1. *Bijlage 1 – Lijst van de geconsulteerde documentatie*).

De conclusies en resultaten van dit onderdeel van de opdracht werden meteen gebruikt voor de verfijning van de vraagstelling van de evaluatie (zie §7.2. *Bijlage 2 - Verfijning evaluatievragen*).

2. Voortbouwend op de verfijning van de evaluatievragen (en bijbehorende nummering van de documentatie) heeft het evaluatieteam een **meta-analyse** gerealiseerd van reeds bestaand onderzoek **rond effectieve contextfactoren en randvoorwaarden**: alle informatie die (gedeeltelijke) antwoorden bieden op de evaluatievragen, werd verzameld en gestructureerd in een tabel (zie §7.3. *Bijlage 3 – Meta-analyse*).

De meta-analyse draagt ook bij tot antwoorden op de specifieke evaluatievragen en geeft onderbouwing van de conclusies en aanbevelingen.

3. Op basis van de analyse van de documentatie en de meta-analyse, heeft het evaluatieteam de **veranderingstheorie geanalyseerd en verder verfijnd**.

Dit resulteert in een bondige herformulering van de hypothesen die aan de basis liggen van de ToC en in systemisch inzicht omtrent de rolverdeling van de actoren die betrokken zijn bij het programma van VDB (zie §4. *Analyse en verfijning van de interventielogica of veranderingstheorie (Theory of Change)*). De toetsing en observaties in verband met de hypothesen onderbouwen ook de antwoorden op de specifieke evaluatievragen (zie §5 *Appreciatie per evaluatiecriterium en antwoord op de specifieke evaluatievragen*, evenals §6. *Conclusies en Aanbevelingen*). Bovendien heeft het evaluatieteam hefbomen geïdentificeerd waar VDB extra op kan inspelen om de doeltreffendheid en duurzaamheid van het project te versterken. Deze zijn de volgende: (a) de keuze van de scholen en van de leerkrachten waarmee wordt samengewerkt, (b) de keuze van de uitgewerkte projecten waarin geïnvesteerd wordt, (c) het uitwerken van kwalitatief & adaptief pedagogisch materiaal, (d) het invoeren van inspirerende praktijken en vernieuwende werkvormen alsook (e) de mate waarin procesbegeleiding ontwikkeld wordt. Dit wordt extra geïllustreerd in de uitgewerkte figuur in §7.4. *Bijlage 4 – Illustratie van de ToC analyse*, die gebaseerd is op de analyse en verfijning van de interventielogica of veranderingstheorie (Theory of Change) uitgewerkt in hoofdstuk §4.

4. Een **online enquête** werd uitgevoerd **bij een statistisch relevante steekproef** van leerkrachten uit het secundair onderwijs die in het schooljaar 2017-2018 van het aanbod van VIA Don Bosco gebruik maakten. Op basis van de analyse van de resultaten van de online enquête, werd een **dieptebevraging** uitgevoerd **bij een kleinere steekproef** van leerkrachten.

De gedetailleerde resultaten van de online enquête en dieptebevraging werden gebundeld in een detailrapport, zie §7.5. *Bijlage 5 – Detailrapport online enquête en dieptebevraging*.

5. Op basis van de resultaten uit de voorgaande stadia, formuleert het evaluatieteam **antwoorden op de specifieke evaluatievragen**.

Met de documentstudie, meta-analyse, analyse en verfijning van de ToC, online enquête en dieptebevraging heeft het evaluatieteam de daadwerkelijke implementatie van het DGD-programma van VIA Don Bosco in België (Wereldburgerschapseducatie) kunnen situeren, analyseren en beoordelen in een totaalkader. Het programma werd bovendien met een constructief-kritische en onafhankelijke bril tegen het licht gehouden dankzij de combinatie van drie invalshoeken: analyse van beschikbare documenten, de eigen perceptie van betrokken actoren en doelgroepen alsook de expert-invalshoek van het evaluatieteam. Dit resulteerde in concrete **antwoorden op de specifieke evaluatievragen** (zie §5. *Appreciatie per evaluatiecriterium en antwoord op de specifieke evaluatievragen*).

6. In een laatste stadium werden de leerpunten en conclusies uit de eerdere stappen in de realisatie van de opdracht geïntegreerd tot samenhangende **conclusies en aanbevelingen** (zie §6 *Conclusies en aanbevelingen*).

Globaal genomen komt deze evaluatie tot de **conclusie** dat het component Wereldburgerschapseducatie (ook Noordluik genoemd) van het vijfjarenprogramma van VIA Don Bosco, van het DGD-programma, opgestart in 2017, **een heel waardevol programma** is.

De **cruciale *sterkten*** die het meest in het oog springen zijn:

- ✓ De unieke, pertinente en geapprecieerde rol die VDB vervult ter ondersteuning van wereldburgerschapseducatie in het Belgische secundair onderwijs, in het bijzonder in het beroeps- en technisch onderwijs en van een beperkte maar succesvolle Zuid-mobiliteit van leerlingen uit het Belgische secundair onderwijs.
- ✓ De hoge tevredenheid van belanghebbenden omtrent de VDB-dienstverlening en ondersteuning.
- ✓ De onmiskenbare toegevoegde waarde van VDB voor integratie van WBE in de school, via de ondersteuning van de leerkrachten.
- ✓ Tevredenheid over de aansluiting van het aanbod van VDB op de behoeften van de leerkrachten die het aanbod grotendeels als concreet, bruikbaar en dus pertinent beschouwen.
- ✓ Positieve scores voor de werkbaarheid van de veranderingstheorie et m.b.t. de realisatie van de specifieke doelstelling die wijst op een positieve impact (behalve wat actiegerichtheid betreft) en goede ‘value for money’ van het VDB-programma.

Enkele aandachtspunten moeten echter in overweging genomen worden voor de interpretatie van de conclusies van de bevraging (online enquête en dieptebevraging). Er is namelijk een belangrijke vertekening aangezien het de meest gemotiveerde leerkrachten zijn die hebben deelgenomen aan de enquête en aan de dieptebevraging. Bovendien zijn er zijn heel weinig negatieve observaties, al worden een paar heel interessante opmerkingen geformuleerd waar rekening mee gehouden moet worden en waar VIA Don Bosco aan zou moeten werken. Deze evaluatie stelt dan ook dat het **potentieel** van het Noordluik van de VDB-werking nog **niet ten volle tot zijn recht** komt en dat er aspecten zijn waar verbetering mogelijk is.

De belangrijkste **opportunities voor verbetering** zijn o.a.:

- ✓ Meer verbondenheid creëren voor leerlingen zodat zij zich daadwerkelijk betrokken voelen bij de aangehaalde thema's.

- ✓ Rekening houden met de diversiteit van de leerlingenpopulatie en het daarmee samenhangend potentieel voor ontwikkeling van mondiale en andere competenties, zodat integratie van WBE in de klaspraktijk wordt vergroot.
- ✓ Meer inzetten op de verankering van WBE op school, identificeer één of meerdere strategieën om tot verankering te komen.
- ✓ Behoud en versterking van de identiteit en het aanbod van VIA DB.
- ✓ Heroriëntatie van global dialogue en actiegerichtheid.

Uiteraard zijn er nog andere sterkten, aandachtspunten en opportuniteiten voor verbetering; deze zijn samengevat in de verschillende onderdelen van hoofdstuk §4 *Analyse en verfijning van de interventielogica of veranderingstheorie (Theory of Change)* en worden daarna verder gedetailleerd in hoofdstuk 5. Voor de conclusies en aanbevelingen voor de verderzetting van het WBE-component van het DGD-programma, verwijzen wij naar hoofdstuk 6.

2. Context van de evaluatie

2.1 Algemene situatieschets van het programma

In 2017 ging het nieuwe vijfjarenprogramma van VIA Don Bosco van start, gesubsidieerd door DGD. Onder de algemene noemer “**SPRONG**-programma – Skills Development: sleutel tot Sociale en **P**rofessionele integratie van **jONG**eren als actieve leden van de maatschappij”, realiseert VIA Don Bosco een DGD-programma 2017-2021 dat past binnen de totale werking van VIA Don Bosco.

Dit evaluatierapport betreft het **Noordluik**, het component **Wereldburgerschapeducatie (WBE)** van het DGD-programma, waarmee VIA Don Bosco jongeren competenties wil bijbrengen inzake mondiale vorming en hen wil stimuleren om op een actieve wijze bij te dragen tot de uitbouw van een rechtvaardige en duurzame wereld.

WBE valt binnen het kader van formeel en niet-formeel onderwijs waarbij het schoolmilieu als prioritaire doelgroep beschouwd wordt in België.¹ De specificiteit van VIA Don Bosco is dat zij, in lijn met hun visie en missie, hun aandacht richten op technisch en beroepsonderwijs. Ze focussen daarbij op procesbegeleiding van scholen bij de implementatie van WBE in hun onderwijs; middels trajectbegeleidingen en dankzij “Global Dialogue”, bieden ze jongeren de mogelijkheid om zich te engageren, over grenzen heen, voor een betere wereld.²

Dit vijf jaar durend programma kadert in een bredere context. De wet betreffende de Belgische Ontwikkelingssamenwerking (2013)³ definieert het doel van deze samenwerking met aandacht voor capaciteitsversterking van de partners inzake ontwikkeling op alle niveaus en erkenning van de ontwikkelingsdoelstellingen van de Verenigde Naties (Artikel 3). De Belgische ontwikkelingsamenwerking engageert zich dus om in dit kader bij te dragen tot de algemene doelstelling van ontwikkeling en versterking van de democratie en van de rechtsstaat, met inbegrip van goed bestuur, alsook tot het respecteren van de menselijke waardigheid, van de rechten van de mens in al hun dimensies en van de fundamentele vrijheden, met een bijzondere aandacht voor het bestrijden van elke vorm van discriminatie (Artikel 4). In overeenstemming met deze wet positioneert VIA Don Bosco zich in een -onder andere- op rechten gebaseerde benadering, geïnspireerd op het “Verdrag inzake de Rechten van het Kind”⁴ en gebaseerd op het “Internationaal Verdrag inzake economische, sociale en culturele rechten”⁵ alsook het “Handvest van de Grondrechten van de Europese Unie”⁶. Hierbij wil VIA Don Bosco jongeren sensibiliseren rond specifieke kernthematieken, nl. recht op onderwijs, gender, milieu en internationale dialoog; het beoogde effect hiervan is dat jongeren zich (kunnen) ontplooiën tot kritische, solidaire, actieve en verantwoordelijke wereldburgers.⁷

Het programma van VIA Don Bosco is eveneens in lijn met de Gemeenschappelijke Contextanalyse (GCA Noord, 2015) en het Gemeenschappelijk Strategisch Kader België (GSK, 2016) die ontwikkeld werden voor de implementatie van projecten in België, gefinancierd door de Belgische Ontwikkelingssamenwerking. In het bijzonder, verhoogt VIA Don Bosco de toegang van leerlingen tot hun recht op solidaire wereldburgerschapeducatie⁸. Hierbij richt VDB zich tot de volgende doelgroepen: i) de leerlingen van alle leeftijden en alle richtingen/ disciplines – met specifieke aandacht

¹ Referentiekader ECMS, ACODEV, september 2016 en GCA België 2015.

² Programmadocument WBE en Jaarverslag 2017.

³ http://www.ejustice.just.fgov.be/cgi_loi/change_lg.pl?language=nl&la=N&cn=2013031906&table_name=wet

⁴ “Verdrag inzake de Rechten van het Kind”, aangenomen door de Algemene Vergadering van de Verenigde Naties op 20 november 1989,

https://www.kinderrechtencommissariaat.be/sites/default/files/bestanden/kinderrechtenverdrag_officiële_nederlandse_vertaling.pdf

⁵ http://www.ejustice.just.fgov.be/cgi_loi/change_lg.pl?language=nl&la=N&cn=1966121930&table_name=wet

⁶ https://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_nl.pdf

⁷ VIA Don Bosco, Jaarverslag 2017.

⁸ GSK België, 2016, p. 7.

voor het beroeps- en technisch onderwijs, ii) het onderwijzend personeel, iii) de onderwijsinstellingen en, in mindere mate, iv) instituties (institutionele actoren: ministerie, onderwijskoepels – en netten)⁹.

De GCA Noord merkt echter ook op dat de aanpak in de toekomst waarschijnlijk meer gestructureerd moet zijn: “om verankering te realiseren bij de verschillende sub-doelgroepen binnen het onderwijs wordt er steeds meer een multi-level aanpak uitgebouwd waarbij eerste (leerlingen), tweede (leraren) en derdelijnswerk (onderwijsinstellingen) wordt gecombineerd en op elkaar inspeelt”¹⁰. Deze tendens naar een multi-level aanpak en meer samenwerking wordt geïllustreerd door de wijze waarop en de inhoud van vele onderzoeken en evaluaties die uitgevoerd werden op het vlak van WBE.

Het is in deze context en binnen het hierboven omschreven werkkader dat VIA Don Bosco leerlingen competenties wil bijbrengen inzake wereldburgerschap en hen wil stimuleren om op een actieve manier bij te dragen tot de uitbouw van een duurzame wereld. Bij de invulling van deze missie, richt VIA Don Bosco zich vooral tot twee doelgroepen, nl. de leerkrachten en de directies. De eindbegunstigden zijn de leerlingen, met prioriteit voor leerlingen uit het beroeps- en technisch onderwijs. Het programma zet in op capaciteitsversterking van de onderwijsactoren en op draagvlakverbreding van wereldburgerschap in haar partnerscholen.

Nota omtrent de directies als doelgroep

Hoewel de directies in het programmadocument als doelgroep vermeld worden, worden zij in de reële werking van VIA Don Bosco niet gezien als een doelgroep. Op het moment van de evaluatie, was daarom ook geen specifiek aanbod ter beschikking dat gericht is naar de directies. Zij worden wel als een belangrijke ‘actor’ beschouwd die een belemmerende of bevorderende rol kan spelen in de mate waarin WBE in de school wordt verankerd.

Aan de hand van haar pedagogisch aanbod, dat bestaat uit 4 grote begeleidingstrajecten/ projecten (‘Youth 4 Change’, ‘School 2 School’, ‘kinderrechtenscholen/ School for Rights’ en ‘Move with Africa’), geeft VIA Don Bosco invulling aan vier (4) strategische doelen uit het Gemeenschappelijk Strategisch Kader (GSK) België:

- i. Het **sensibiliseren** en **activeren** van onderwijsinstellingen en lerenden (A.1.4¹¹ en B.1.1¹²);
- ii. De **verankering** in onderwijsinstellingen (A.1.5¹³ en B.1.2¹⁴);
- iii. De **capaciteitsversterking** van onderwijsactoren (A.1.7¹⁵ en B.1.3¹⁶);

⁹ GCA, 2015, p.73-74.

¹⁰ Idem

¹¹ « Het versterken van de intrinsieke gehechtheid van de (toekomstige) onderwijsactoren in de scholen aan het belang van solidaire wereldburgerschapseducatie en aan het idee dat zij daarvan de actoren (zullen) zij. Sensibilisering die zich rechtstreeks richt tot de (toekomstige) onderwijsactoren in de scholen.», GSK België, 2016, p.10.

¹² « Sensibiliseren en activeren van onderwijsinstellingen en lerenden via een brede waaier van projecten, interventies, campagnes, acties, events, educatief materiaal, etc. die vooral kennis en betrokkenheid creëren, door linken te leggen naar de eigen leefwereld/ interesses, door concrete mogelijkheden voor actie aan te reiken, door kansen te bieden om mee te doen/ erbij te horen», GSK België, 2016, p.16.

¹³ « De centrale overheid (ministerie, netten) en lokale overheden (rectoraten, inrichtende macht, directies, pedagogisch advies) aansporen om een gunstige omgeving te creëren waarin leerkrachten solidaire wereldburgerschapseducatie kunnen verstrekken (inhoud van de programma’s, aanmoediging, waardering, tijd, enz.)», GSK België, 2016, p. 10.

¹⁴ «Verankering in onderwijsinstellingen via vormen van proces-/ trajectbegeleiding, langlopende projecten, structurele samenwerking met onderwijsinstellingen, aanreiken van methoden en hulpmiddelen voor onderwijsinstellingen om hun eigen beleid vorm te geven, co-creatie met actoren uit de onderwijswereld, etc. die inspelen op de (maatschappelijke) eisen aan het onderwijs.», GSK België, 2016, p.16.

¹⁵ «De (toekomstige) onderwijsactoren in de scholen opleiden in de voor hun leerlingen en studenten/s relevante initiatieven, technieken en middelen voor solidaire wereldburgerschapseducatie.», GSK België, 2016, p.10.

¹⁶ « Capaciteitsversterking van onderwijsactoren (onderwijspersoneel en pedagogisch begeleiders/ begeleidingsdiensten)», GSK België, 2016, p.17.

- iv. De eigen capaciteitsversterking (A.2.2¹⁷ en B.2.4¹⁸).

Deze 4 projecten creëren linken tussen de wereldburgerschapeducatie in België en de projecten van VIA Don Bosco in de partnerlanden. Daarnaast biedt VIA Don Bosco ook diverse educatieve spelen en inspiratiegidsen aan. Bovendien is VIA Don Bosco ook actief op vlak van lobby en advocacy gericht op verankering van WBE in het onderwijsbeleid.

De inhoudelijke focus ligt steeds op de **Sustainable Development Goal (SDG) 4: Kwaliteitsonderwijs met speciale aandacht voor milieu en gender**¹⁹.

Het totale budget voor dit Noordluik bedraagt €1.309.994,06.

2.2 Specifieke situatieschets van de evaluatieopdracht

Op basis van de Referentietermen die op 15 november 2018 door VIA Don Bosco (Mevrouw Bieke Vandamme) toegestuurd werden naar C-lever.org, heeft C-lever.org een concreet voorstel (offerte) ingediend voor de opdracht: Mid-term evaluatieopdracht Wereldburgerschapeducatie (WBE) van VIA Don Bosco 2019. Op 19 december 2018 werd ons meegedeeld dat onze offerte geselecteerd werd.

De offerte ingediend door C-lever.org beantwoordde aan de verwachtingen die in de Referentietermen geformuleerd en bij de opstart van de opdracht bevestigd werden. Om deze redenen heeft de methodologie weinig of geen veranderingen ondergaan (zie §3.1.2 Methodologie). De kalender voor de uitvoering van de evaluatie moest echter wel wat aangepast worden, aansluitend op de beschikbaarheid van de betrokkenen om de opdracht effectief uit te voeren.

¹⁷ « *Gezamenlijke inhoudelijke denkoefeningen organiseren (neutraliteit van de acties, modaliteiten voor gendermainstreaming, verband met fondsenwerving, kinderrechtenbenadering, kwaliteit van de interventies, uitwisselingen en partnerschap 'N/Z' in de schoolcontext, over de SWBE-thema's op gecoördineerde wijze enz.)* », GSK België, 2016, p. 11.

¹⁸ « *Eigen capaciteitsversterking door het optimaal benutten van een bestaande waaier aan expertise binnen de sector en daarbuiten, om de kwaliteit van het werk te verhogen.* », GSK België, 2016, p. 18.

¹⁹ <https://www.un.org/sustainabledevelopment/fr/objectifs-de-developpement-durable/>

3. Evaluatieopdracht en methodologie

3.1 Doelstellingen van de evaluatie

In overeenstemming met de Referentietermen kadert deze evaluatieopdracht binnen de opgelegde tussentijdse evaluatie van het programma en de verantwoording ervan ten aanzien van DGD. Conform het Koninklijk Besluit van 2016 moet een tussentijdse evaluatie uitgevoerd worden door een externe evaluator. Deze evaluatie moet de **prestaties van het ‘Noordluik’ en de voortgang in het bereiken van de overeenkomstige doelstellingen van het SPRONG-programma beoordelen en aanbevelingen formuleren voor het vervolg van het programma**. Bovendien moet deze evaluatieopdracht VIA Don Bosco de mogelijkheid bieden om: (i) **lessen te trekken** op basis van de conclusies uit het rapport en deze op te nemen voor de aansturing van het vervolg van het programma 2017-2021 en tijdens het formuleringsproces van het nieuwe programma 2022-2026 en (ii) de **geleerde lessen uit te wisselen** met andere organisaties in de sector tijdens een gezamenlijk leermoment.

Op vraag van VIA Don Bosco, conform de referentietermen, moet de evaluatie:

- 1) Een appreciatie geven voor **OECD/DAC-criteria** (*generieke* evaluatievragen) en daarbij de nadruk leggen op de volgende twee criteria: **doeltreffendheid** en **duurzaamheid**.
- 2) Focussen op een deelaspect van het programma m.n. het **(duurzaam) effect en de doeltreffendheid van de tussenkomsten op niveau van de leerkrachten**.
- 3) **Antwoorden op** de volgende *specifieke* evaluatievragen:
 - a) Heeft het (begeleid en niet-begeleid) aanbod van VIA Don Bosco in het schooljaar 2017-2018 ertoe geleid dat leerkrachten de verworven competenties m.b.t. WBE geïntegreerd hebben en/of integreren in de eigen klaspraktijk in het daaropvolgende schooljaar? Zo ja, op welke manier?
 - b) Welke contextuele (klas, school en omgeving) en/of individuele factoren (bewustzijn, bereidheid en capaciteit van leerkracht) speelden effectief een rol in het al dan niet integreren in de klaspraktijk? Welke factoren kunnen de transfer naar de klas potentieel beïnvloeden (zowel in positieve als in negatieve zin)? Hoe kunnen wij als (individuele) organisatie inspelen op deze contextfactoren?
 - c) Welke kenmerken (inhoud, aanpak, structuur, begeleider) van het aanbod van VIA Don Bosco leiden het vaakst tot een succesvolle transfer naar de klaspraktijk? Welke vormen mogelijk een drempel? Wat zijn mogelijke aanbevelingen naar de toekomst toe voor VIA Don Bosco om in te spelen op de contextfactoren of randvoorwaarden van leerlingen/ leerkrachten/ scholen? Hoe kan VIA Don Bosco haar praktijk aanpassen zodat haar interventie het meest doeltreffend werkt?
 - d) In welke mate leidt het gebruik van (de methodologie) *global dialogue* in de werking (m.n. organisatie van uitwisselingsreizen en momenten met partners uit het Zuiden) tot een duurzaam effect op niveau van de leerkrachten?
- 4) VIA Don Bosco de kans bieden om de **veranderingstheorie** die aan de basis ligt van haar werking **verder te onderbouwen en te verfijnen**.

Gebruik makende van programmadocumenten en interviews hanteert de evaluatie de veranderingstheorie als reflectiekader. Aangezien deze zich eveneens op een aantal aannames baseert, worden die via de evaluatie afgetoetst, in het bijzonder m.b.t. de potentiële duurzaamheid van de aanpak. In dialoog met de betrokken actoren draagt de evaluatie aanvullende systemische inzichten en/of reflecties aan die essentieel zijn om de sterkten en beperkingen in de doeltreffendheid en duurzaamheid in de realisatie van het Noordluik te begrijpen.

Dit resulteert waar relevant in aanbevelingen voor een verbetering van de onderliggende veranderingstheorie. Specifieke aandacht wordt besteed aan de analyse van de transfereffecten (transfer van de leerkracht naar de klas- en schoolcontext).

- 5) Dienen om **verantwoording af te leggen aan DGD** m.b.t. de voortgang en performantie van het huidige meerjarenprogramma.
- De evaluatie brengt op een samenhangende wijze in kaart hoe de betrokken actoren, partners en doelgroepen de werking, activiteiten en resultaten van het programma ervaren.
 - De conclusies van de desbetreffende bevraging worden aangevuld met het perspectief van de externe evaluator (expert invalshoek).
 - Het evaluatierapport presenteert op een beknopte en inzichtelijke wijze de conclusies van de evaluatie en formuleert aanbevelingen.
 - Waar nodig wordt verwezen naar een bijlage voor een meer gedetailleerde onderbouwing van bepaalde conclusies, resultaten enquête, analyse van gegevens of uitwerking van specifieke aanbevelingen.

3.2 Methodiek en verloop van de evaluatie

3.2.1 Methodologische keuzes

De aanpak en invulling van deze evaluatieopdracht verliep overeenkomstig de planning (cf. de toelichting bij onderdelen van de uitvoering van de opdracht die in de offerte door het evaluatieteam werd uitgewerkt).

Via de literatuurstudie (*Zie lijst van de geconsulteerde documentatie in Bijlage 1*) verfijnde het evaluatieteam de belangrijkste evaluatievragen, werden de criteria voor deze evaluatie verder gedefinieerd en gestructureerd en werden bruikbare inzichten van bestaande studies en onderzoeken gestructureerd en benut voor deze tussentijdse evaluatie. Daartoe gebruikten wij een tabel die toelaat de evaluatievragen te verfijnen (*Zie Bijlage 2 Verfijning evaluatievragen*) en tegen het licht te houden van de reeds bestaande informatie over het onderwerp in beschikbare documentatie en literatuur ('meta-analyse'). Op deze manier heeft het evaluatieteam, in overleg met het team van VIA Don Bosco, een gerichte selectie gemaakt van de evaluatievragen waarvoor extra informatie verzameld werd via de online bevraging en/ of de dieptebevraging.

In overeenstemming met de referentietermen, focust de evaluatie vooral op de **OECD/DAC-criteria doeltreffendheid en duurzaamheid**; de criteria *relevantie* en *doelmatigheid* komen eveneens aan bod maar krijgen minder aandacht bij deze externe evaluatie.

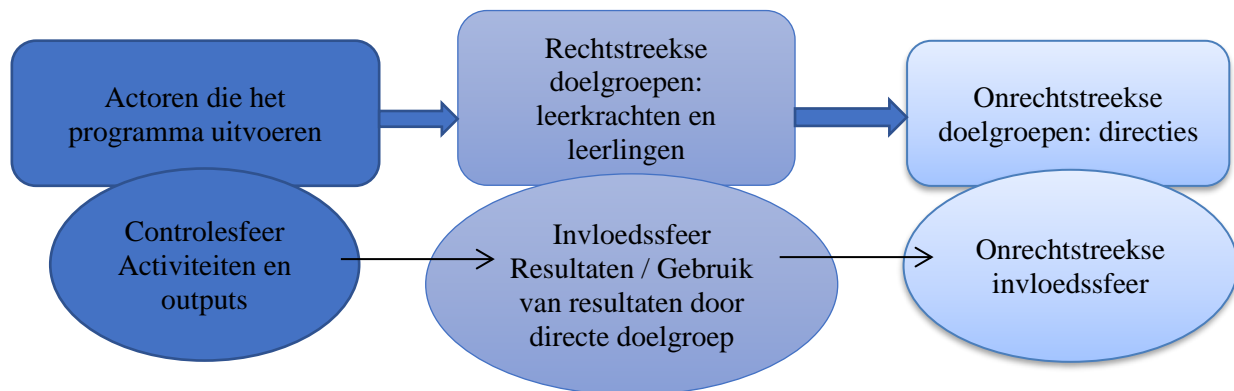
Net als bij de meeste bewustmakings-/ sensibiliseringsprojecten in het onderwijs of op vlak van *advocacy*, is het altijd moeilijk om de uiteindelijke impact van het project te meten of te beoordelen, te meer wanneer het project nog in uitvoering is, wat hier het geval is. Hoewel deze tussentijdse evaluatie dus geen impactevaluatie omvat, komt het impactpotentieel wel aan bod via de focus op doeltreffendheid en duurzaamheid.

Eveneens conform de referentietermen, concentreert de evaluatie zich op één van de doelgroepen, nl. de leerkrachten, en meer bepaald op de **doeltreffendheid en duurzaamheid van de tussenkomsten gericht op de leerkrachten**. (In welke mate zijn en/ of worden de beoogde resultaten en effecten bij de leerkrachten gehaald en zijn die resultaten en effecten van blijvende aard?).

Specifieke aandacht wordt eveneens gegeven aan de **transfereffecten** (cf. de specifieke evaluatievragen) en dus aan de manier waarop de beoogde effecten en impact bereikt (moeten) worden. Met andere

woorden de hele (expliciete en eventueel ook de impliciete) interventielogica (resultatenketen) wordt eveneens getoetst.

Deze evaluatie onderzoekt of enerzijds het ontwerp en anderzijds de implementatie van het project en van haar resultatenketen optimaal zijn rekening houdende met de controlesfeer en de invloedssfeer van het projectteam.



Nota omtrent de directies als doelgroep

Aangezien de directies in de reële werking van VIA Don Bosco niet gezien worden als een doelgroep, bevestigt deze visuele voorstelling dat het WBE-programma enkel onrechtstreeks gericht is naar de directies. Hoewel VDB de directies evenwel als een belangrijke 'actor' beschouwt, bevinden de directies zich desalniettemin in de onrechtstreekse invloedssfeer van het VDB-programma.

3.2.2 De uitvoering van de opdracht

De uitvoering van de opdracht verliep doorheen verschillende fases in overeenstemming met de vooropgestelde methodologische keuze voor de uitvoering van deze evaluatieopdracht.

Zodra de evaluatieopdracht aan C-lever.org toegewezen werd, is een datum afgesproken voor een eerste **oriënterend gesprek**. Dit gesprek vond plaats op **17 januari 2019**. Tijdens deze vergadering werd de offerte doorlopen en verder gediscussieerd rond de verwachtingen van VIA Don Bosco. Eveneens werd toen overlopen welke specifieke uitdagingen VIA Don Bosco ondervindt in de implementatie van het WBE-programma, zoals bijvoorbeeld de bevraging van de leerkracht als centrale tussenschakel voor WBE bij de leerlingen of de doeltreffendheid van een uitwisselingsreis, etc. Dit heeft ervoor gezorgd dat het evaluatieteam deze aandachtig in overweging genomen heeft tijdens de documentstudie en in het bijzonder bij het uitwerken van de evaluatievragen alsook voor de opmaak van de online enquête.

In navolging van het oriënterend gesprek werd in de maand februari alle nodige documentatie verzameld met het oog op de **documentstudie**. Aangezien VIA Don Bosco ondertussen haar jaarlijkse rapportering heeft opgemaakt ter verantwoording aan DGD werden de laatste uitgewerkte documenten eind april - begin mei bezorgd aan het evaluatieteam.

In de maanden maart en april heeft het evaluatieteam op basis van de documentstudie een **eerste analyse** uitgewerkt die specifiek betrekking had op de verfijning van de evaluatievragen en de onderbouwing en verfijning van de veranderingstheorie. Bovendien werd eveneens de vragenlijst uitgewerkt die zou dienen voor de online enquête bij leerkrachten en directies die al dan niet gebruik maken van het pedagogisch aanbod (actieve begeleidingstrajecten en/ of pedagogisch materiaal) van VIA Don Bosco.

Op **25 april** werden deze **voorbereidende documenten** aan VIA Don Bosco toegelicht. Tijdens deze vergadering werd het inzicht in de interventielogica door het evaluatieteam bevestigd. Verdere feedback

door de volledige stuurgroep van VIA Don Bosco werd in navolging van deze vergadering schriftelijk overgemaakt. De uiterste datum voor feedback op de vragenlijst werd verwacht op 8 mei 2019 zodat de laatste versie vertaald kon worden naar het Frans en de enquête ten laatste midden mei online zou gelanceerd worden om te vermijden dat de examenperiode enige negatieve invloed zou hebben op de respons op de enquête.

Op 21 mei werd de **enquête online gezet** en werd een automatische e-mail gestuurd naar alle 819 contacten die werden overgemaakt door VIA Don Bosco. De online enquête werd op 30 juni 2019 afgesloten. Op 116 respondenten in totaal hebben 76 respondenten de enquête volledig beantwoord. Voor meer detail over de enquête, zie *Bijlage 5 Detailrapport online enquête en dieptebevraging*.

In de maanden juli en augustus werden de gegevens die VIA de online enquête verzameld werden, geanalyseerd en verwerkt. Dit resulteerde in een ontwerpversie van het Detailrapport van de online enquête.

Op 2 september werd een eerste versie van het *Detailrapport van de online enquête* alsook een *Ontwerprapport van de tussentijdse evaluatie* overgemaakt aan VIA Don Bosco dat met de stuurgroep besproken werd op 9 september 2019. In overleg met de stuurgroep werd dan de volgende fase voorbereid, namelijk de dieptebevraging bij een kleinere steekproef. Op basis van de reeds verzamelde data en preliminaire conclusies en/ of aanbevelingen, werd oorspronkelijk beslist om focusgroepen te organiseren. Uiteindelijk is de dieptebevraging telefonisch verlopen omdat een te beperkt aantal leerkrachten beschikbaar waren voor de focusgroepen op de vooropgestelde data.

In totaal hebben negen (9) leerkrachten zich opgegeven om deel te nemen aan de **telefonische dieptebevraging**. Zij werden allen via e-mail gecontacteerd voor een telefonische afspraak. Uiteindelijk resulteerde dit in vijf (5) telefonische bevestigingen; allen Nederlandstalig. Deze gesprekken hadden plaats **tussen november/ december 2019 en begin februari 2020**. Op voorhand kregen de betrokkenen een leidraad met enkele initiële vragen om zich op het gesprek voor te bereiden.

Deze laatste fase betekende het einde van de gegevensverzameling. Op basis hiervan werd allereerst het detailrapport afgewerkt, zie *Bijlage 5 Detailrapport online enquête en dieptebevraging*. Alsook het overkoepelend evaluatierapport met een analyse en gefundeerd antwoord op en aanbevelingen over de geformuleerde evaluatievragen.

3.2.3 Beperkingen bij de uitvoering van de evaluatie

De uitvoering van deze evaluatieopdracht heeft in het algemeen weinig beperkingen ondervonden.

Volgende elementen in verband met de responsgraad op de online enquête dienen echter wel aangehaald te worden:

- Met betrekking tot de schoolkalender:
 - De online enquête werd uiteindelijk op 21 mei online gezet en op 30 juni afgesloten. De leerkrachten werden echter gevraagd om ten laatste tegen 4 juni op de enquête te antwoorden. Diegenen die dat vergeten waren, hadden dus de mogelijkheid om ook nog na 4 juni de enquête in te vullen. Hoewel de online enquête dus voor de examenperiode doorgestuurd werd, kan niet volledig gegarandeerd worden dat de voorbereiding van de examenperiode geen impact gehad heeft op de responsgraad.
- Met betrekking tot de informatie naar de leerkrachten en directie toe:
 - Informatieverstrekking door VIA Don Bosco naar de leerkrachten toe om hen te informeren over de online enquête en hun interesse te wekken voor de e-mail die zij

hierover zouden ontvangen, moest bijdragen aan een verhoogde responsgraad. Het is echter niet mogelijk te achterhalen wat de impact hiervan effectief is geweest.

- De dieptebevraging heeft eveneens een lage responsgraad gekend:
 - Ondanks het feit dat van de 76 respondenten, 69 onder hen (hetzij 90,79% van de respondenten) positief reageerden op de mogelijkheid voor verder contact, door hun e-mailadres te formuleren. Deze groep omvatte 16 Franstaligen en 53 Nederlandstaligen.
 - In overleg met VDB werd in navolging van een tussentijdse bespreking die gehouden werd op 9 september, afgesproken dat VDB reeks contact zou opnemen met leerkrachten zodat zij alsnog vrijwillig zouden willen deelnemen aan de aanvullende telefonische dieptebevraging.
 - Op basis hiervan werden leerkrachten gevraagd om zich naar Brussel te verplaatsen om een focusgroep-discussie te kunnen houden begin oktober.
 - Gezien het lage aantal leerkrachten die hiervoor beschikbaar waren, werd beslist om de leerkrachten telefonisch te bevragen.
 - Hoewel (negen) 9 leerkrachten zich vrijwillig hadden opgegeven om deel te nemen aan de telefonische bevraging, resulteerde dit in vijf (5) bevroegde leerkrachten.

Het evaluatieteam acht dat alle nodige stappen genomen werden om een zo hoog mogelijke responsgraad te bekomen doorheen de gegevensverzameling. Desalniettemin moet worden vastgesteld dat de respons lager gebleven is dan gehoopt. Zie *Bijlage 5 Detailrapport online enquête en dieptebevraging* voor meer details over de responsgraad op de online enquête en op de dieptebevraging.

3.3 Verfijning van de evaluatievragen en meta-analyse

3.3.1 Verfijning evaluatievragen

Om de meta-analyse en ontwikkeling van de vragenlijst voor de online enquête te kunnen ontwikkelen, werden de evaluatievragen gestructureerd, vervolledigd en verfijnd. De specifieke evaluatievragen, zoals uitgewerkt in de referentietermen van VIA Don Bosco voor deze evaluatie, werden hierin geïntegreerd.

De tabel in *Bijlage 2* toont de evaluatievragen per Resultaat en geeft de betreffende evaluatiecriteria alsook de bronnen aan voor de gegevensverzameling. In die tabel worden de evaluatievragen bovendien genummerd; deze nummering kon dienen als classificatie voor de meta-analyse.

3.3.2 Meta-analyse

Op een gestructureerde wijze, zie lijst (en nummering) documentatie in *Bijlage 1* alsook de nummering van de evaluatievragen in *Bijlage 2*, heeft C-lever.org alle informatie verzameld en gestructureerd die gedeeltelijke antwoorden bieden op de evaluatievragen en gebruikt worden bij de analyse en het formuleren van een gefundeerd antwoord op en aanbevelingen over de evaluatievragen.

De tabel wordt in *Bijlage 3 – Meta-analyse* weergegeven.

4. Analyse en verfijning van de interventielogica of veranderingstheorie (Theory of Change)

De referentietermen van de evaluatie benadrukken het belang van de analyse van de veranderingstheorie, die aan de basis ligt van het programma. De tussentijdse evaluatie dient deze veranderingstheorie verder te onderbouwen en te verfijnen. Hiertoe hanteren wij een “theory based approach”.

De veranderingstheorie (Theory of Change – ToC) is een methode die dient om uit te leggen hoe een bepaalde interventie of reeks interventies naar verwachting zal of zullen leiden tot een specifieke verandering (bij de betrokkene en/of doelgroepen en in de context waarbinnen het project/programma geïmplementeerd wordt). Dit gebeurt door middel van een analyse van oorzaak- en gevolgrelaties op basis van bestaande of vermeende inzichten. Deze methode wordt gebruikt bij de opbouw van een project/programma om zo een uitgebreidere analyse mogelijk te maken van de parameters en variabelen waarmee rekening moet gehouden worden, zowel intern als extern, zodat het geheel aan interventies (in onderlinge samenhang) de gewenste effecten kunnen bereiken.

In dit geval werd dergelijke oefening reeds in een vroeg stadium gevoerd (bij het ontwerp van het programma). De tussentijdse evaluatie heeft daarom de bestaande ToC getoetst zodat impliciete strategische en operationele keuzes constructief bevraagd worden. Dit omvat de verduidelijking van de belangrijkste verwachtingen in termen van verandering van de verschillende betrokken partijen bij de formulering en uitvoering van het programma. Ook de operationele strategieën die hieraan (moeten) bijdragen werden getoetst. Deze oefening laat toe de strategische samenhang tussen projectidentificatie, de formulering alsook de uitvoering ervan te verifiëren. Hierbij wordt ook gezorgd dat eventuele (expliciete of impliciete) strategische bijsturingen vertaald worden in een actualisering van de ToC.

De toetsing van de ToC werd gecombineerd met een eenvoudige SWOT-analyse om de sterke en zwakke punten van de bestaande interventiestrategie (zowel theoretisch als in de praktijk) te analyseren. Dit laat eveneens toe aanbevelingen te formuleren ter verfijning van de strategie en versterking van de verderzetting van het programma via formulering van het volgende vijfjarenprogramma.

Deze analyse werd eerst uitgevoerd op basis van de documentstudie en meta-analyse en daarna verder aangevuld via de online enquête en dieptebevraging.

4.1 *Appreciatie van de situatie “ex-ante”*

Een baseline studie werd niet gerealiseerd voor het ontwerpen van het programma daar dit in grote mate een verderzetting is van het vorige programma 2014-2016, waarbij de leerpunten van de eerdere implementatie benut worden. Hierdoor kon VIA Don Bosco zich voor bepaalde indicatoren baseren op behaalde resultaten van het vorige programma. Andere indicatoren werden verder verfijnd na de eerste monitoring in 2018²⁰. Om de situatie “ex ante” te kennen, werd daarom vooral gekeken naar het eindrapport van het programma dat VIA Don Bosco uitvoerde van 2014 tot en met 2016²¹.

Het vorig programma had als algemene doelstelling: “*Jongeren en jongvolwassenen in Noord en Zuid leiden een beter leven en zijn in staat bij te dragen tot de ontwikkeling van een meer rechtvaardige wereld.*” Uit de resultaten van dit programma zijn belangrijke lessen geleerd die aan de basis liggen van het huidige programma 2017-2021. Bovendien werd toen een effectmeting gedaan waar 290 leerlingen, via een steekproef, aan hebben deelgenomen en waarbij bleek dat het gebruik van het pedagogisch materiaal van VIA Don Bosco effectief bijdraagt tot de ontwikkeling van kritische, solidaire en actieve wereldburgers. De gedetailleerde analyse van deze meting heeft daar waar nodig eveneens geleid tot een bijsturing van de implementatiestrategie en methode voor het nieuwe programma. De meest relevante

²⁰ Zie document 2.3 “Verfijning indicatoren SD1 – België”

²¹ Zie document 1.3 Eindverslag 2016 narratief WBE

onder hen voor deze tussentijdse evaluatie worden verder uitgelegd en meegenomen in de analyse van de veranderingstheorie.

a) Capaciteitsversterking van de leerkrachten

Uit het vorige programma is gebleken dat de leerkrachten die in aanraking komen met WBE verschillende niveaus van interesse, bevattingsvermogen, engagement en bereidwilligheid hebben. Sommigen vonden het een hoop werk, anderen ontwikkelden nieuwe vaardigheden en kennis. Nog anderen gaan verder en integreren hun eigen verworven competenties in hun lessen. Op deze manier zou WBE een deel van hun professionele identiteit worden waardoor WBE geïntegreerd wordt in hun klaspraktijk.

Dit ligt aan de basis van **Resultaat 1** in het nieuwe programma: **“Leerkrachten voelen zich competent en integreren WBE effectief in hun onderwijs”**, wat overeenkomt met de gewenste situatie, te bereiken tegen 2021.

b) Een ondersteunende schoolomgeving

Uit het vorige programma is gebleken dat een ondersteunende schoolomgeving, gecreëerd door (of met steun van) de directie, nodig (of minimaal bevorderlijk) is om leerkrachten ten volle WBE te laten integreren in hun klaspraktijk.

Dit ligt aan de basis van de keuze die gemaakt werd in het nieuwe programma om de **directies als nieuwe doelgroep** te definiëren. VIA Don Bosco wenst dat scholen het draagvlak voor het integreren van WBE in het pedagogisch project van de school opnemen en op die manier ook **top down** de impact van de interventie vergroten.

Nota omtrent de directies als doelgroep

Zoals eerder aangegeven, worden de directies in de reële werking niet als een doelgroep gezien; niettegenstaande het belang van een ondersteunende schoolomgeving, zoals VDB erkend heeft naar aanleiding van de leerpunten uit het vorige meerjarenprogramma. In de praktijk werden dus geen specifieke activiteiten en/ of trajecten uitgewerkt die gericht zijn op het ontwikkelen van een ondersteunende schoolomgeving zodat scholen het draagvlak voor het integreren van WBE in het pedagogisch project van de school zouden opnemen.

c) Procesbegeleiding

Uit het vorige programma is gebleken dat het organiseren van *one shot* activiteiten en het ontwikkelen van losstaande lessenspakketten niet het beoogde resultaat met zich meebrachten en dat enkel procesbegeleiding een positief effect heeft op de verankering van WBE, dit zowel op klas- als op schoolniveau.

Dit heeft, in het nieuwe programma, geleid tot de **keuze voor samenhangende activiteiten gericht op meer duurzame effecten**. Dit vertaalt zich in de focus op **procesbegeleiding**, die leerkrachten toegang geeft tot een ruim, kwalitatief aanbod en hen handvaten aanreikt om hun leerlingen efficiënt te begeleiden in het leerproces naar ‘wereldburgerschap’.

Dit ligt aan de basis van de keuze die gemaakt werd voor de specifieke doelstelling van het nieuwe programma **“Leerlingen (met prioriteit uit het beroepsvoorbereidend onderwijs) blijven nieuwe competenties inzake solidair wereldburgerschap ontwikkelen om op een actieve manier bij te dragen aan een duurzame wereld”**.

d) Global dialogue

In het vorige programma werd het beoogde resultaat met betrekking tot het percentage leerlingen dat zich solidair voelt met leeftijdsgenoten in het Zuiden onvoldoende bereikt. Kortstondige activiteiten boden te weinig ruimte om de dialoog met leeftijdsgenoten uit het Zuiden te concretiseren. Daarom wordt in het nieuwe programma de methodiek “*global dialogue*” cruciaal en krijgt die een expliciete plaats in drie (op vier) intensieve begeleidingstrajecten, nl. School 2 School, Move with Africa en Youth 4 Change²². Global dialogue vertrekt vanuit het idee “*Aan wereldburgerschap werk je samen: samen-leven, samen-leren en samen-beleven.*” De hypothese is dat jongeren zich via die trajectbegeleidingen daadwerkelijk engageren, over de grenzen heen, voor een betere wereld. Zo participeren leerlingen uit Benin, India, Tanzania en sinds 2020 ook leerlingen uit Madagaskar aan een project rond actief burgerschap in samenwerking met leerlingen uit Belgische scholen.

e) Projectmatige activiteiten

In het vorige programma werd het beoogde resultaat met betrekking tot het percentage leerlingen dat dankzij het pedagogisch materiaal van VIA Don Bosco een solidaire actie heeft ondernomen rond één van hun thema’s, onvoldoende bereikt. Dit zou te verklaren zijn door het feit dat bepaalde activiteiten voornamelijk investeerden in het bewustmaken van jongeren over Noord-Zuid verhoudingen en mondiale uitdagingen, eerder dan op het ondernemen van een solidaire actie.

Om deze reden wordt in het nieuwe programma, de focus verlegt naar projectmatige activiteiten die jongeren als actieve wereldburgers stimuleren door een aantal actiemogelijkheden aan te bieden om actief te kunnen zijn op lokaal vlak, met positieve effecten wereldwijd.

4.2 Actoren en hypotheses die de veranderingstheorie onderbouwen

De verandering die VIA Don Bosco wil zien, de droom die aan de basis ligt van de interventiestrategie waarrond de veranderingstheorie gebouwd wordt, luidt als volgt: *Alle²³ jongeren in België ontplooiën zich tot kritische²⁴, solidaire²⁵, verantwoordelijke²⁶ en actieve²⁷ wereldburgers die meebouwen aan een duurzame en solidaire samenleving.*

De manier waarop VIA Don Bosco aan de realisatie van deze specifieke doelstelling wil bijdragen, is gebouwd rond **11 hypotheses** die het veranderingsproces mee bepalen. Binnen deze hypotheses wordt een specifieke rol toebedeeld aan de verschillende betrokken actoren. Onder deze actoren bevinden zich onder andere, de *twee doelgroepen* van het programma: enerzijds de *leerkrachten* en de *directies*,

²² Op dit moment wordt “global dialogue” (nog) niet gehanteerd in het begeleidingstraject School 4 Rights.

²³ Het programma van VIA Don Bosco kan uiteraard nooit de ambitie hebben om “alle jongeren in België” te bereiken, maar wil daartoe, bij de eigen specifieke doelgroep en binnen de invloedssfeer van VIA Don Bosco, zoveel mogelijk bijdragen.

²⁴ De kritische wereldburger heeft inzicht in verschillen en gelijkenissen tussen landen en mensen en heeft kennis van diverse globale thema’s. Hij heeft ook aandacht voor de nationale en internationale context waarin gebeurtenissen plaatsvinden. Zo kan hij gebeurtenissen die zijn leven beïnvloeden vanuit een breder perspectief bekijken en begrijpen.

²⁵ De solidaire wereldburger ziet zichzelf als deel van een (wereld)gemeenschap, stelt zich open naar andere mensen toe en is bereid met “de andere” in dialoog te gaan. Hij zoekt naar verbondenheid in verscheidenheid.

²⁶ De verantwoordelijke wereldburger kent zijn rechten en plichten. Hij weet zich correct te informeren door verschillende informatiebronnen te raadplegen zodat hij een volwaardige en genuanceerde mening kan vormen. Zo kan hij de gevolgen inschatten van zijn gedrag en eventueel de aanpak van een bepaalde situatie bijsturen.

²⁷ De actieve wereldburger schakelt zijn kennis, vaardigheden en waarden actief in en vertaalt deze in concrete handelingen en acties die bijdragen tot een meer rechtvaardige en solidaire wereld. Wereldburgers beseffen dat ze verantwoordelijk zijn voor de toekomst van iedereen en samen gemeenschappelijke problemen moeten oplossen.

anderzijds de **eindbegunstigden**: de leerlingen (met prioriteit) uit het beroepsvoorbereidend onderwijs (BSO & TSO).

a) Bondige herformulering (verfijning) van de hypotheses

Hierna worden de hypotheses, die in het programmadocument vermeld staan, hernomen, maar dit (waar nuttig) in een licht geherformuleerde wijze zodat het “als ... dan ...”-karakter van de hypotheses beter tot zijn recht komt.

Hypothese 1a: Als directies, leerkrachten en leerlingen gesensibiliseerd worden en handelingsperspectieven krijgen, dan krijgen ze meer inzicht en worden ze meer bewust om hun gedrag aan te passen, zich te engageren en actief bij te dragen tot een meer rechtvaardige wereld.

Hypothese 1b: Als gelobbyd wordt naar de politieke beslissingscentra toe, dan is politieke verandering mogelijk.

Hypothese 1c: Als 1a en 1b, dan bekom je internationale solidariteit.

Hypothese 1d: Als er internationale solidariteit is, dan draagt dit bij tot duurzame ontwikkeling.

Hypothese 2: Als VIA Don Bosco:

- ✓ haar comparatieve sterkten met betrekking tot het beroeps- en technisch onderwijs benut (hypothese 2a – keuze van dit onderwijstype als actieterrein voor VIA Don Bosco);
- ✓ goed inspeelt op de specifieke kenmerken van dit onderwijstype, zoals enerzijds specifieke extra uitdagingen qua ‘diversiteit’ en ‘gelijke kansen’; (hypothese 2b);
- ✓ en de hefboomen gebruikt die onderwijs biedt als plaats bij uitstek om jongeren te laten ontwikkelen tot wereldburgers (hypothese 2c),

dan kan het programma van VIA Don Bosco optimaal bijdragen tot de realisatie van de specifieke doelstelling.

Hypothese 3: Als VIA Don Bosco de leerkrachten beschouwt en versterkt als belangrijke tussenschakel (empowerment), dan fungeren zij als effectieve hefboom om bewuste verandering teweeg te brengen bij jongeren in het onderwijs. (In samenhang met hypothesen 4 en 5.)

Hypothese 4: Als leerkrachten de nodige competentie skills verwerven omtrent WBE, dan zullen zij WBE integreren in hun klaspraktijk. (In samenhang met, of onder voorwaarde van, hypothesen 3 en 5.)

Hypothese 5: Als een ondersteunende schoolomgeving gecreëerd wordt door (of met steun van) de directies, dan kunnen de leerkrachten WBE integreren in hun klaspraktijk.

Hypothese 6: Als VIA Don Bosco aanwezig is in de beslissingscentra (onderwijskoepels en Ministerie van Onderwijs) en streeft naar een “brede school concept”, dan wordt convergentie gerealiseerd tussen de noden van de school en de noodzakelijke voorwaarden voor een structureel ingebedde WBE.

Hypothese 7: Als VIA Don Bosco kwalitatief pedagogisch materiaal aanbiedt en deze aanpast aan de noden en verwachtingen van de doelgroepen (leerkrachten en directies) en eindbegunstigden (leerlingen), dan draagt dit bij tot het ontwikkelen van kennis, houdingen en vaardigheden rond wereldburgerschap.

Hypothese 8: Als kennis rond specifieke thema’s omtrent Noord-Zuidverhoudingen, inclusief de transversale thema’s, systematisch geïntegreerd wordt in het pedagogisch materiaal, dan stimuleert dit aanbod de vaardigheid van jongeren om nieuwe informatie te verwerken en systeemdenken te hanteren.

Hypothese 9: Als een interculturele dialoog systematisch geïntegreerd wordt in het pedagogisch materiaal en het aanbod aandacht heeft voor uitwisseling en dialoog met het Zuiden, dan wakkert dit fundamenteel aspect een gevoel van verbondenheid aan bij leerlingen en leerkrachten.

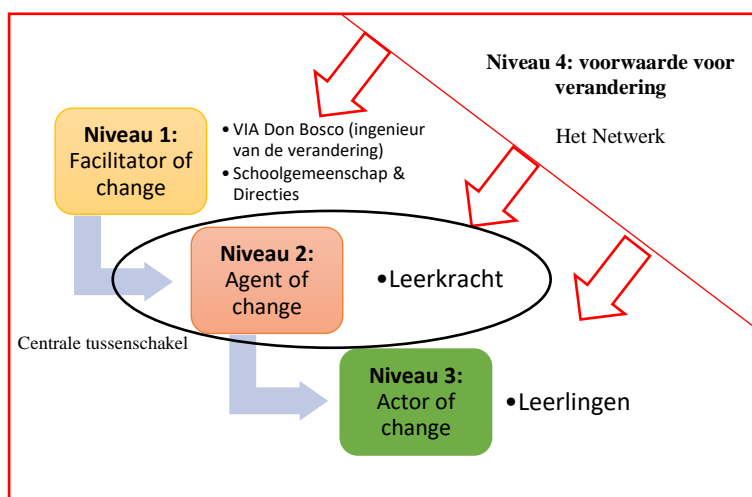
Hypothese 10a: Als VIA Don Bosco samenwerkt met directies en leerkrachten, enkel dan is het mogelijk om de specifieke doelstelling te bereiken. (Deze hypothese 10a wordt als de belangrijkste schakel beschouwd in de veranderingstheorie; zij hangt sterk samen met de hypothese 3.)

Hypothese 10b: Als VIA Don Bosco samenwerkt met diverse netwerken (in 2 sectoren: ontwikkelingssamenwerking en onderwijssector), dan wordt gezamenlijk lobbywerk naar politieke structuren (hypothese 1b) en het grote publiek mogelijk (hypothese 1a), wat verder resulteert in het politiek en maatschappelijk draagvlak dat essentieel is voor de effectiviteit en impact van het programma.

Hypothese 11: Als leerkrachten en directies hun complementaire rollen uitoefenen binnen het programma (de leerkrachten als ‘agents of change’ en de directies als ‘facilitator of change’), dan zullen zij capaciteitsversterkingsinitiatieven implementeren binnen hun rol als actor van de verandering voor WBE en een multiplicator-effect wekken bij de leerlingen.

b) Rolverdeling van de actoren

Zoals blijkt uit de beschrijving van de veranderingstheorie, bevinden de actoren zich op 4 niveaus, nl. (1a) de schoolgemeenschap en directies als facilitator of change, (1b) VIA Don Bosco als facilitator of change en ook ingenieur van de verandering voor het programma van VDB, (2) de leerkracht als agent of change, en (3) de leerlingen (eindbegunstigden) als actors of change. Het netwerk binnen ontwikkelingssamenwerking en de onderwijssector (4) wordt hier beschouwd als voorwaarde voor de verandering en staat in relatie tot de 3 eerste niveaus.



Bovenstaande visuele voorstelling geeft de rol van deze actoren weer alsook de relaties die ze met elkaar onderhouden.

Een analyse van de rollenverdeling in combinatie met de lectuur van de hypothesen, leert ons dat VIA Don Bosco een top down perspectief hanteert, waarbij de directies zich actief zouden inzetten voor de beoogde verandering en de leerkrachten ondersteunen (**Hypothese 5 en 10a**) om ervoor te zorgen dat de leerlingen (en dus eindbegunstigden) op het einde van het proces zich zouden ontplooiën tot kritische, solidaire, verantwoordelijke en actieve wereldburgers die meebouwen aan een duurzame samenleving (= Specifieke doelstelling). In de praktijk is deze vaststelling te nuanceren, het VDB-team is namelijk

van mening dat een WBE gunstig schoolklimaat, waar WBE wordt gestimuleerd door directie (bijvoorbeeld door beschikbaarheid van ruimte en middelen voor leerkrachten om WBE-projecten te organiseren), het gewenste effect versterkt en dat het dus belangrijk is om dit klimaat te creëren op school, samen met directie.

Nota omtrent de rol van de directies

Hoewel VDB de nodige erkenning geeft aan een gunstig schoolklimaat in haar veranderingstheorie, besteedt de reële werking hier onvoldoende aandacht aan aangezien geen specifieke activiteiten en/of trajecten hierrond werden uitgewerkt binnen dit programma. Hoewel VDB theoretisch eerder een 'top down' perspectief hanteert, wordt in de praktijk een bottom-up perspectief geïmplementeerd waar het engagement voornamelijk vanuit de leerkrachten komt, aangezien zij als 'de tussenschakel' bij uitstek worden gezien voor integratie van WBE.

Bij het vormgeven aan dit proces, zijn de leerkrachten een belangrijke en *de* centrale tussenschakel bij uitstek (*Hypothese 10a*). De samenwerking met leerkrachten *en* directies is cruciaal voor VIA Don Bosco om tot capaciteitsversterkingsinitiatieven te komen (*Hypothese 11*) die het transfer-effect op de leerlingen mogelijk maken. Vervolgens krijgt het netwerk eveneens een heel belangrijke voorwaardelijke rol toebedeeld; waarbij lobby en advocacy-werk van cruciaal belang zijn voor de hele interventie en waarbij het netwerk de optimale werking van het programma bevordert.

Eén van de grote vraagtekens van VIA Don Bosco in dit programma is of de leerkrachten effectief *de* centrale tussenschakel zijn en de transfer kunnen garanderen zodat de leerlingen zich ontplooiën tot kritische, solidaire, verantwoordelijke en actieve wereldburgers die meebouwen aan een duurzame en solidaire samenleving. De online bevraging van de leerkrachten en directieleden besteedt hier dan ook specifieke aandacht aan. Een specifiek aandachtspunt hierbij is de manier waarop VIA Don Bosco het best kan inspelen op dit proces om die transfer zo succesvol mogelijk te maken; in samenhang daarmee stelt zich de vraag of VDB best ook in directe lijn met leerlingen samenwerkt zonder tussenschakels en of de leerlingen niet eerder zelf een multiplicator-effect (kunnen) zijn (als ambassadeur etc.).

4.3 Toetsing en observaties in verband met de hypotheses

Om de veranderingstheorie te kunnen toetsen en effectief na te gaan of deze "as such" werkt, verdiept het evaluatieteam zich in de uitwerking van de verschillende rollen en werking van de hypotheses doorheen de interventielogica.

- *In verband met de leerlingen (eindbegunstigden)*

De keuze en rechtvaardiging om met leerlingen te werken uit het professioneel en technisch onderwijs is begrijpelijk en wordt duidelijk uitgelegd (*Hypothese 2*). Nadruk wordt onder andere gelegd op het ongelijke karakter van het onderwijssysteem in België. Dit vertrekt vanuit een correcte maatschappelijke visie en onderkent dat de leerlingen in het B&TSO, waar een grotere diversiteit aanwezig is dan in de samenleving zelf, een moeilijke doelgroep voor WBE is. Daarnaast vertegenwoordigt deze doelgroep, net door die diversiteit, heel wat opportuniteiten wat betreft de (bestaande en/of potentiële) interacties tussen diaspora en ontwikkelingssamenwerking.

Het programma van VIA Don Bosco doelt op ontplooiing van de leerlingen via kennis, vaardigheden en attitudes zodat zij kritische, solidaire, verantwoordelijke en actieve wereldburgers worden. Een gevoel van verbondenheid, systeemdenken en het verwerken van nieuwe informatie doorheen een interculturele dialoog zijn hier troef. (*Hypotheses 8 en 9*)

Om verbondenheid te creëren, lijkt het ons noodzakelijk dat de leerlingen zich allereerst betrokken voelen bij de aangehaalde thema's. De vraag is dan ook of de gekozen kernthema's (recht op onderwijs,

gendergevoeligheid en milieu) thema's zijn die hen effectief aanbelangen? Zo ja, moet verder nagegaan worden in welke mate zich dit vertaalt in 'verbondenheid' en wat dit bevordert of juist belemmert.

Een contextanalyse omtrent deze doelgroep alsook een peiling naar de thema's die hen in het bijzonder aanspreken zou kunnen bijdragen aan een thematisch aanbod dat niet alleen gemeenschappelijke belangen aanhaalt tussen Noord en Zuid maar eveneens de leerlingen versterkt in hun eigen ontwikkeling ondanks de ongelijke kansen die hen geboden worden door het onderwijssysteem in België dat zelf (vaak onbewust) discriminerend werkt of er niet voldoende in slaagt om 'ongelijke ontwikkelingskansen voor jongeren' te compenseren of te overstijgen. Een interessante invalshoek hierbij is de vraag in welke mate WBE leerlingen kan motiveren om boven zichzelf uit te stijgen, en hun volledig potentieel te benutten om iets voor anderen (en daarmee ook voor zichzelf) te kunnen betekenen.

Aangezien onder andere de ongelijkheid van het onderwijssysteem aangehaald wordt als verantwoording voor de keuze van de eindbegunstigden, zouden eveneens instrumenten en denkpijlers aangereikt moeten worden om professionele en persoonlijke ontplooiing aan te moedigen bij de leerlingen. Dit zou kunnen door specifieke aandacht te geven aan competentieontwikkeling op school. Op deze manier zou het interessant zijn om de invloed hiervan op de leerlingresultaten te meten alsook in verband te brengen met de effectieve ontplooiing van de leerlingen na hun schoolbaan²⁸. De uitbouw van een 'community' of 'netwerk van leerlingen' zou hier een belangrijke toegevoegde waarde zijn.

Dit wordt verder aangehaald onder §5.1. *Relevantie en pertinentie van het VDB-programma 2017-2021* alsook onder § 5.2.1 *Factoren die de transfer naar de klas potentieel beïnvloeden (zowel in positieve als in negatieve zin)* en §6 *Conclusies en aanbevelingen*.

- *In verband met de leerkrachten*

De leerkrachten zijn de belangrijkste tussenschakel bij het bewerkstelligen van de beoogde verandering bij de eindbegunstigden, zij staan terecht centraal in de uitvoering van dit programma (*Hypothese 3*). Nochtans, zoals bleek uit de geleerde lessen alsook uit de meta-analyse, zijn veel leerkrachten niet uitgerust met de nodige theoretische kennis en professionele skills om leerlingen effectief te kunnen engageren en te ontwikkelen tot wereldburgers.

Dat neemt natuurlijk niet weg dat hun rol determinerend is en dat, indien zij de nodige competentie skills verwerven, zij ook effectief WBE integreren in hun klaspraktijk (*Hypothese 4*), evenwel stelt de vraag zich dan hoe zij oorspronkelijk geselecteerd worden om te participeren binnen de doelgroep waarmee het programma daadwerkelijk aan de slag gaat? De vraag stelt zich hoe de selectie en de 'ex ante kenmerken' van 'betrokken leerkrachten' de werking van hypothese 4 bepaalt. Deze analyse is ook essentieel om te kunnen inschatten wat de haalbaarheid is van ambities om eventuele successen op te schalen naar een ruimere groep leerkrachten.

Gezien het belang dat gehecht wordt aan de creatie van een ondersteunende schoolomgeving door de directies (*Hypothese 5*) en de wens dat scholen het draagvlak voor het integreren van WBE in het pedagogisch project van de school opnemen om op die manier *top down* de impact van de interventie te vergroten (*Geleerde les*), kan het vrijwillig karakter van het engagement van de leerkrachten in vraag gesteld worden.

²⁸ Zie § 5.2.1 *Factoren die de transfer naar de klas potentieel beïnvloeden (zowel in positieve als in negatieve zin)* en in het bijzonder de referentie naar het theoretisch raamwerk en de essentiële indicatoren om effecten van transfer bij PI in kaart te kunnen brengen. Het theoretisch raamwerk geeft het complex en dynamisch samenspel weer tussen verschillende doelstellingen: er zijn verschillende wederkerige relaties tussen het PI en de leraar, tussen de leraar en de leerlingen en tussen het PI, de leraar, de leerlingen en de context. Dit samenspel maakt dat de effecten van een PI niet vanuit een eng perspectief beoordeeld mogen worden. Zie: « Hoe kan je de impact van professionalisering voor leraren in kaart brengen? », E. MERCHIE, M. TUYTENS, G. DEVOS & R. VANDERLINDE, Universiteit Gent, 2015.

Bovendien is de motivatie die de leerkrachten ertoe brengt om WBE te integreren in hun klaspraktijk van het grootste belang en wordt deze onvoldoende toegelicht in de veranderingstheorie. Hoe deze motivatie dan gevrijwaard wordt op de lange termijn en de rol die VIA Don Bosco daarin vervult, kan eveneens dieper belicht worden.

Dit wordt verder aangehaald onder §5.1. *Relevantie en pertinentie van het VDB-programma*, alsook onder § 5.2.4 *Bijdrage van VIA DB aan duurzame integratie van WBE in de klaspraktijk* en §6 *Conclusies en aanbevelingen*.

- *In verband met de schoolomgeving (gecreëerd door de directies)*

VIA Don Bosco gaat ervan uit dat een ondersteunende schoolomgeving gecreëerd moet worden door onder andere de directies zodat de leerkrachten WBE integreren in hun klaspraktijk (*Hypothese 5 en geleerde les*). In de reële werking van VDB, worden directies echter niet gezien als een doelgroep en is er op dit moment ook geen specifiek aanbod dat naar hen gericht is. De directies worden echter wel als een belangrijke ‘actor’ beschouwd die een belemmerende of bevorderende rol kan spelen in de mate waarin WBE in de school wordt verankerd.

Tegelijk stelt zich de vraag of het wel degelijk de directies zijn die de ondersteunende schoolomgeving creëren. Het kan ook zijn dat het eerder gemotiveerde leerkrachten zijn die voldoende ‘ruimte krijgen’ van hun directie om aan de kar te trekken en die ondersteunende schoolomgeving te creëren. Het is dus belangrijk goed te begrijpen (a) wat een voor WBE ondersteunende schoolomgeving kenmerkt en (b) hoe zo een schoolomgeving daadwerkelijk tot stand komt.

De rol die de directies spelen in de veranderingstheorie kan op deze manier specifiekier toegelicht worden en kan het *sine qua non*-karakter van hun samenwerking (*Hypothese 10a*) verminderd worden.

Dit wordt verder aangehaald onder § 5.2.2. *Invloed van de individuele en contextuele factoren op integratie van WBE in de klaspraktijk* alsook onder §5.2.4. *Bijdrage van VDB aan duurzame integratie van WBE in de klaspraktijk* en §6 *Conclusies en aanbevelingen*.

- *In verband met het netwerk*

Aanwezigheid in de beslissingscentra en het streven naar een “brede school”-concept²⁹ zou ervoor zorgen dat convergentie gerealiseerd wordt tussen de noden van de school en de noodzakelijke voorwaarden voor een structureel ingebedde WBE (*Hypothese 6*).

De netwerken waarnaar verwezen wordt, hebben betrekking op de sector ontwikkelingssamenwerking enerzijds en de onderwijssector anderzijds. Door samen te werken binnen deze netwerken kan VDB bijdragen aan lobbywerk naar politieke structuren en beleidswerk naar het grote publiek om zo het streven van de sector en van VIA Don Bosco beter in de kijker te zetten en draagvlak voor de beoogde effecten en impact te creëren (*Hypothese 10b*). Netwerken zijn inderdaad heel belangrijk om, via een zo breed mogelijk gedragen en gezamenlijke aanpak enige invloed te hebben op de sector en de thema’s die door het programma van VDB en de sector in het algemeen aanbelangen. VDB erkent terecht dat ze alleen weinig of geen invloed heeft. De netwerking kan de invloedssfeer inderdaad verruimen, maar toch is het evaluatieteam verbaasd dat de veranderingstheorie zoveel belang hecht aan de rol van het netwerk.

²⁹ Het « brede school concept » is een samenwerkingsverband tussen verschillende sectoren (waaronder scholen) die samen werken aan een brede leer- en leefomgeving op school en in de vrije tijd met als doel maximale ontwikkelingskansen voor alle jongeren te voorzien.

Gezien de onrechtstreekse invloedssfeer waarin de netwerken verkeren, lijkt het wenselijk de rol van de netwerken te relativieren en juist in perspectief te brengen, als bevorderende factor maar niet als noodzakelijke voorwaarde van het programma.

Het valt op dat het eigen Don Bosco Network wel wordt aangehaald als onderdeel van het ruimere netwerk, maar dat de exacte toegevoegde waarde -en vooral de opportuniteiten- van dit eigen netwerk voor de effectiviteit van WBE door VDB onvoldoende aan bod komen. Uit overleg met het VDB-team is gebleken dat in de implementatie van vorige programma's net sterk ingezet werd op het Belgische DB-netwerk waarmee ook actief werd samengewerkt³⁰. Het is dus jammer dat dit aspect weinig op de voorgrond komt in dit programma. Indien Belgische DB-scholen dankzij die sterke inzet tegenwoordig deel uitmaken van een “*succesvolle integratie van WBE in de klaspraktijk met als resultaat dat leerlingen zich hebben ontplooid tot kritische, solidaire en actieve wereldburgers*” zou hun bijdrage aan dit programma via samenwerking of uitwisseling verder geëxpliciteerd moeten worden in de veranderingstheorie (*Hypothese 2, 8, 9 & 10b*). Onder andere binnen het “brede school”-concept kan dit zeker beter naar voor komen. De rol die leerkrachten in datzelfde concept kunnen invullen, kan eveneens op de voorgrond geplaatst worden zodat zij ook als actor van de verandering beschouwd kunnen worden (*Hypothese 5 & 11*). Bovendien, wat draagvlakverbreding betreft, kan dit concept potentieel een belangrijkere impact hebben dan de creatie van een ondersteunende schoolomgeving en aanwezigheid van VDB in de beslissingscentra (*Hypothese 5 & 6*).

Dit wordt verder aangehaald onder §6 *Conclusies en aanbevelingen*.

- *In verband met de specifieke en transversale thema's*

In lijn met de dienst internationale samenwerking specialiseert VIA Don Bosco zich in volgende onderwerpen: recht op kwaliteitsvol onderwijs en de link tussen onderwijs en een aantal duurzame ontwikkelingsthema's (met name wat betreft gender, milieu, kinderrechten en SDG's).

Het adaptief karakter van het kwalitatieve pedagogisch materiaal van VDB moet aangepast zijn aan de noden en verwachtingen van de doelgroepen en eindbegunstigden (*Hypothese 7*). Dit past duidelijk binnen wat VDB wil toetsen in dit programma en verklaart ook de rol van VDB als ‘facilitator of change’ en ingenieur van de verandering. De bedoeling is uiteraard om kennis, houdingen en vaardigheden te ontwikkelen rond WBE.

Om de potentiële impact en duurzaamheid van het programma te optimaliseren, lijkt het hierbij van belang de interesses van de eindbegunstigden centraal te stellen en hun betrokkenheid op te wekken. Al zijn de specifieke thema's relevant, toch kan opgemerkt worden dat milieu en gender eerder transversale thema's zijn dan thema's *an sich*. Dit is alvast de initiële bedoeling van de DGD ter integratie van deze thema's in alle ontwikkelingssamenwerkingsprojecten die beroep doen op hun financiering.

Zoals hoger aangegeven met betrekking tot de eindbegunstigden lijkt actieve inspraak van de eindbegunstigden met betrekking tot de invulling van WBE en de link met hun eigen uitdagingen in de samenleving een verder te verkennen piste. De spijbelactie van de jongeren voor het klimaat sinds meerdere maanden, kan zeker een opportuniteit zijn om verdere analyse te maken over de gevolgrelaties waarop de veranderingstheorie gebaseerd is.

Dit wordt verder aangehaald onder §5.1. *Relevantie en pertinentie van het VDB-programma*, alsook onder §5.2.1. *Factoren die de transfer naar de klas potentieel beïnvloeden (zowel in positieve als in*

³⁰ De DB-scholen in het huidige programma maakten geen deel uit van het VIA DB Programma 2008-2012 waar VDB enkel met Belgische DB-scholen werkte aan de verankering van WBE. Enkele DB-scholen namen toen niet deel aan dat programma, maar vinden ondertussen wel de weg naar VDB. In het kader van Global Dialogue en uitwisselingsreizen, maken alle internationale scholen waar VDB mee samenwerkt, deel uit van het DB-netwerk.

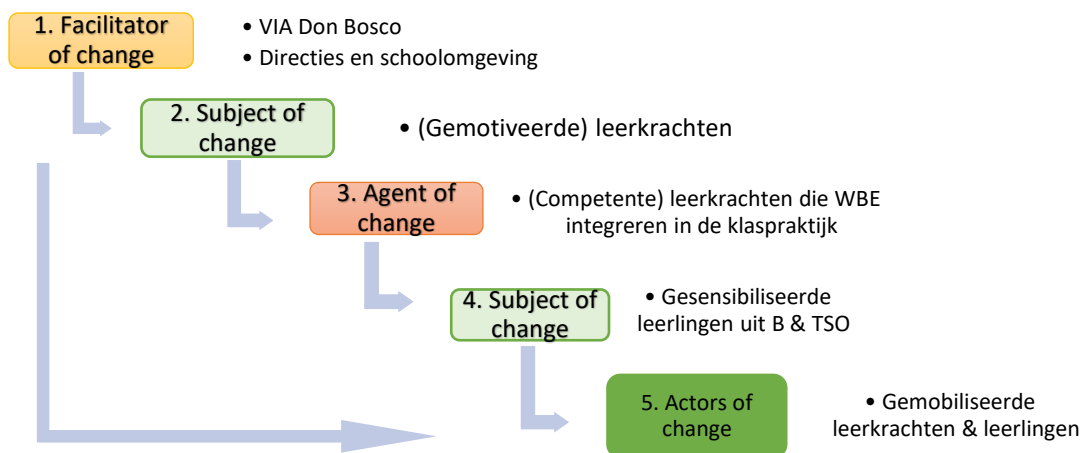
negatieve zin), onder § 5.2.4 Bijdrage van VIA DB aan duurzame integratie van WBE in de klaspraktijk en onder §6 Conclusies en aanbevelingen.

4.4 Rollenverdeling en hefboemen in perspectief geplaatst

Uit analyse van de veranderingstheorie en de rol die elke actor toebedeeld krijgt, hebben we kunnen vaststellen dat vooraleer leerkrachten agents of change worden, zij eerst zelf subject of change zijn. Dit geldt eveneens voor de leerlingen: indien we specifiek mikken op de duurzaamheid van de interventie dan dienen niet alleen de activiteiten van duurzame aard te zijn (continuïteit in de werking) maar ook het effect op de leerlingen dient duurzaam te zijn, ook na het verlaten van de schoolbanken.

Deze logica biedt een groter potentieel voor impact en duurzaamheid van het programma aangezien eenieder die subject of change is tot actor of change kan evolueren. In dat opzicht worden ook leerkrachten actors of change.

De visuele voorstelling van deze rollenverdeling, zoals geïnterpreteerd op basis van de programmadocumentatie en verder verfijnd door het evaluatieteam, wordt hieronder weergegeven. In dit perspectief zijn de schoolgemeenschap en directies alsook het netwerk afwezig in de resultatenketen.



Dankzij de analyse van de hypotheses, de actoren, maar eveneens door te kijken naar de controle en invloedssfeer van VIA Don Bosco in dit project, heeft het evaluatieteam bepaalde hefboemen kunnen identificeren waar VDB extra op kan inspelen om de doeltreffendheid en duurzaamheid van het project te versterken. Deze zijn de volgende: (a) de keuze van de scholen en van de leerkrachten waarmee wordt samengewerkt, (b) de keuze van de uitgewerkte projecten waarin geïnvesteerd wordt, (c) het uitwerken van kwalitatief & adaptief pedagogisch materiaal, (d) het invoeren van inspirerende praktijken en vernieuwende werkvormen alsook (e) de mate waarin procesbegeleiding ontwikkeld wordt. Dit wordt extra geïllustreerd in de uitgewerkte figuur in *Bijlage 4 – Illustratie van de ToC analyse*, die gebaseerd is op de analyse en verfijning van de interventielogica of veranderingstheorie (Theory of Change) uitgewerkt in dit hoofdstuk 4.

5. Appreciatie per evaluatiecriterium en antwoord op de specifieke evaluatievragen

5.1 Relevantie en pertinentie van het VDB-programma 2017-2021

Deze evaluatie is een goed moment om opnieuw stil te staan bij de interventielogica zoals geformuleerd in het programmadocument, om zowel de ambitie van het VDB-programma als de wijze waarop die nagestreefd wordt tegen het licht te houden en om zich ervan te vergewissen dat het programma inderdaad een significant verschil maakt en/ of kan maken.

Zowel bij het ontwerp als tijdens de implementatie van het programma zorgt VDB bewust voor aansluiting bij strategische en/of beleidskaders (zoals de gemeenschappelijke contextanalyse en strategische kader ontwikkelingseducatie, ...). Hierbij heeft VDB bewust oog voor het behouden en versterken van de pertinentie van haar programma in een evoluerende context.

Deze evaluatie bevestigt allereerst dat de focus van VDB op het ontwikkelen van wereldburgerschapcompetenties, (voornamelijk) bij leerlingen in het secundair technisch en beroepsonderwijs (B&TSO) in België, heel pertinent is. De keuze en rechtvaardiging om met leerlingen te werken uit het professioneel en technisch onderwijs is duidelijk en overtuigend. De aanpak van VIA Don Bosco vertrekt vanuit een correcte maatschappelijke visie en onderkent dat de leerlingen in het B&TSO, waar een grotere diversiteit aanwezig is dan in de samenleving zelf, een moeilijke doelgroep zijn voor WBE. Vermits relatief weinig andere actoren van WBE zich op deze doelgroep richten is de focus van VIA Don Bosco extra relevant.

De mondiale dimensie van WBE wordt terecht benaderd vanuit de (groeiende) diversiteit in de samenleving hier en de daarmee gepaarde uitdagingen.³¹ Uit studie is gebleken dat in een kleine minderheid van scholen spontaan verwezen wordt naar concepten van ontwikkelingssamenwerking of internationale solidariteit. Ook de verwijzing naar de historische achtergrond en de politieke en economische oorzaken van armoede en achterstelling, of de verbanden tussen mondiale fenomenen als ongelijkheid en klimaatverandering, worden in mindere mate genoemd. Nadruk leggen op het ongelijke karakter van het onderwijssysteem in België is vanuit dat opzicht dus ook zeker relevant. De gegevensverzameling leert ons dat WBE geen hoofdtaak is van het onderwijs. Een van de inzichten uit de meta-analyse is dat de ruimere omgeving van de leerlingen thuis (vrije tijd), eerder dan scholen, moet zorgen voor het opvoeden tot actieve burgers. Tijdens de dieptebevraging werd dit als volgt bevestigd door een ondervraagde leerkracht: *“Het is belangrijk goed te beseffen dat diversiteit ook een specificiteit is van Brussel. Als de leerlingen na een uitwisselingsreis terug naar Limburg gaan waar weinig diversiteit op school en in de maatschappij is, dan zit dat ook een beetje anders. Er zijn dus ook gewoon maatschappelijke groepen bij wie WBE moeilijker ligt”* alsook *“Er is in het algemeen minder interesse bij TSO-jongeren. Zij hebben vaak andere problemen. Dit is een maatschappelijk probleem dat veel verder gaat dan de school. WBE is luxe. Dit is een constante uitdaging.”*

Het programma ziet niet de leerlingen, maar de leerkrachten als ‘sleutelfiguren’, zij zijn de belangrijkste tussenschakel van de beoogde verandering bij de leerlingen (eindbegunstigden). Terecht staan ze centraal in de uitvoering van het programma. Uit de gegevensverzameling is gebleken dat het hebben van een gemotiveerde voortrekker een duidelijke stimulans is om te komen tot initiatieven; maar de aanwezigheid van openheid in de omkaderende structuur lijkt evenzeer belangrijk om de initiatieven tot hun volste recht te laten komen en ze verder te verankeren in de schoolwerking.³² De meer algemene formulering, eigen aan het VOET-concept, geeft leerkrachten en directies de ruimte om er hun eigen

³¹ « Wereldburgerschapeducatie op maat. Behoeftonderzoek in het Vlaams secundair onderwijs. », J. VAN ONGEVALLE, H. KNIPPRATH, G. JUCHTMANS & I. POLLET, Kleur Bekennen, HIVA, 2015.

³² Idem

invulling aan te geven; dit draagt absoluut bij aan de relevantie van de gevolgde aanpak³³. Leerkrachten beschikken over een hoge mate van autonomie in hun eigen lespraktijk; de mate waarin WBE behandeld wordt, blijft dan ook grotendeels de verantwoordelijkheid van de leerkrachten. Die vaststelling geldt ook voor scholen die vakoverschrijdend werken en die WBE hierin trachten te verankeren. Uit de gegevensverzameling is bovendien gebleken dat WBE-activiteiten sterk afhankelijk zijn van de interesse van de leerkrachten die activiteiten organiseren die ofwel helemaal losstaan van het lesgebeuren ofwel uitsluitend vakspecifiek bedoeld zijn.

Het gericht positioneren van VDB als dienstverlener ter ondersteuning van WBE in het secundair onderwijs via leerkrachten blijkt een pertinente keuze te zijn. Wat betreft moeilijk bereikbare groepen benadrukken wij dat VDB expliciet als voorbeeld aangehaald wordt voor haar geleverde inspanningen bij leerlingen uit het beroeps- en technisch onderwijs en dat het belangrijk is dat zij die “interessante voorbeelden” verderzetten en versterken. Ook NGO’s dienen ervoor te zorgen dat zij hun ontwikkelingseducatie-aanbod voor deze groepen blijven aanpassen en partnerschappen aangaan met intermediaire actoren die beter in staat zijn om deze groepen te identificeren en met hen samen te werken. De bevraging resulteert in enkele aandachtspunten omtrent de ambitie van VDB om “*nog meer op maat van de leerlingenpopulatie te werken en vanuit de specificiteit qua diversiteit en hun maatschappelijke omgeving die vaak anders is dan die van ASO-leerlingen*”. Een respondent op de online enquête (Zie Bijlage 5 – *Detailrapport online enquête en dieptebevraging*) ging hier zelfs in verder: “*Het aanbod vind ik niet altijd even bruikbaar voor de leerlingen van het BSO. Alhoewel er speelse aspecten in zitten (wat zeker bruikbaar is), leunt het niet altijd aan bij de interesses van onze doelgroep*”. Een ander opmerkelijk voorbeeld komt uit de dieptebevraging waarbij een leerkracht van mening was dat hoewel VDB zich richt op T & BSO, de thema’s die aangehaald worden door VDB meer aanslaan bij ASO-leerlingen. Een legitieme vraag die dus gesteld kan worden, is de manier waarop VIA Don Bosco haar aanbod nog beter zou kunnen scherpen; als de dienstverlener bij uitstek voor haar specifieke doelgroep, maar eveneens ter ondersteuning van andere NGO’s die WBE-projecten in België implementeren.

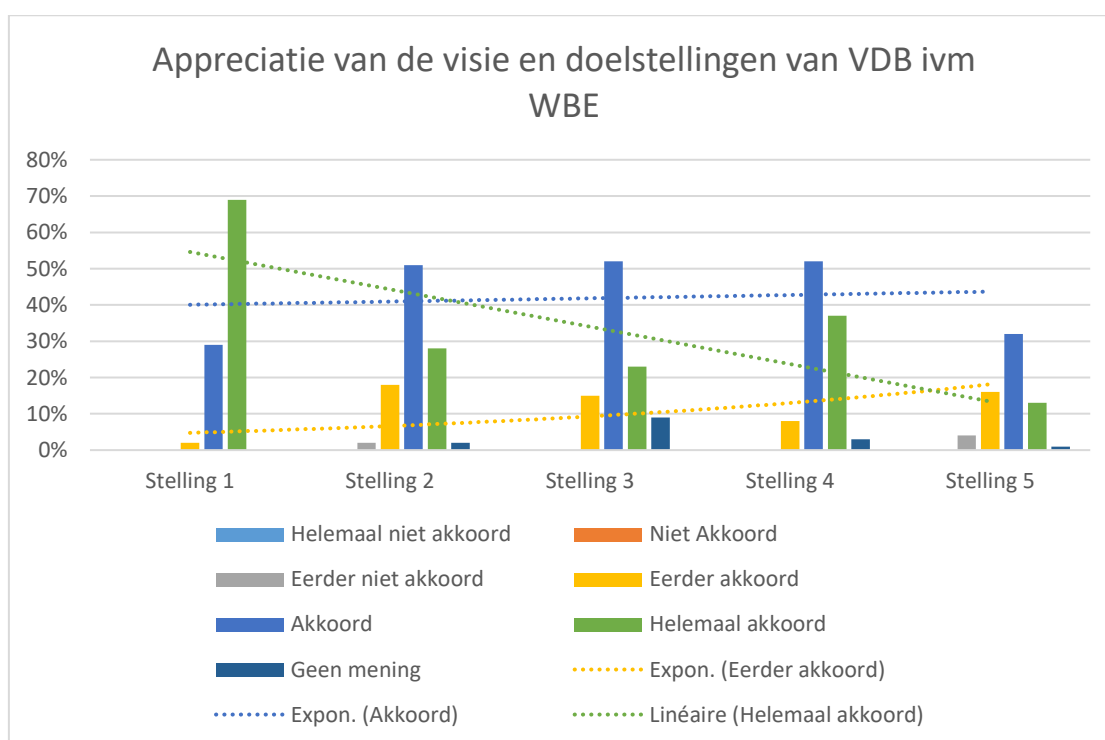
Wat betreft de appreciatie van de visie en doelstellingen van VDB in verband met WBE (toetsing van de ToC), valt op dat de algehele appreciatie van de leerkrachten zeer positief is. Uit de online enquête blijkt dat de respondenten het belang en de pertinentie van de ambities en werking qua WBE door VDB volmondig onderschrijven. De overgrote meerderheid erkent eveneens de kwaliteit van het pedagogisch materiaal en/ of het participeren in begeleidingstrajecten (die zorgen dat leerkrachten een betere kennis hebben van wereldburgerschapeducatie en deze verworven kennis kunnen toepassen in de klaspraktijk). Dat het pedagogisch aanbod van VIA Don Bosco bijdraagt tot een beter inzicht, betere kennis en/ of vaardigheden bij de leerlingen omtrent één of meerdere kernthema’s van VIA Don Bosco (recht op onderwijs, gendergevoeligheid, milieu, SDG’s en mensen- en kinderrechten) wordt eveneens erkend. Dat dit effectief bijdraagt tot een duurzame verandering in attitude bij de leerlingen wordt echter met meer nuance beoordeeld. Ook uit de meta-analyse blijkt dat scholen zich uitermate competent achten in het bijbrengen van kennis (ook politieke kennis), maar ook dat zij het gevoel hebben dat het bijbrengen van houdingen botst op de mogelijkheden die jongeren van thuis uit meekrijgen. De actiegerichtheid van de aanpak van VDB wordt verder besproken onder doeltreffendheid.

Onderstaande grafische voorstelling toont de algehele appreciatie door 65 (op 76) respondenten, allen gebruikmakend van het begeleid aanbod van VDB, van de visie, doelstellingen en aanpak van WBE door VIA Don Bosco. Om hun appreciatie te kunnen evalueren, werden 5 stellingen geformuleerd waarvoor ze op een schaal van 1 tot 6, gaande van “helemaal akkoord” tot helemaal niet akkoord”, hun mening konden uiten. De stellingen luiden als volgt:

- 1) Stelling 1: Ik vind het belangrijk dat VIA Don Bosco initiatieven ontwikkelt die ertoe bijdragen dat jongeren in België zich kunnen ontplooiën tot kritische, solidaire, verantwoordelijke en actieve wereldburgers die meebouwen aan een duurzame en solidaire samenleving.

³³ Idem

- 2) Stelling 2: De kwaliteit van het pedagogisch materiaal en/ of het participeren in begeleidingstrajecten van VIA Don Bosco zorgt ervoor dat ik een betere kennis heb van wereldburgerschapeducatie.
- 3) Stelling 3: De kwaliteit van het pedagogisch materiaal en/ of het participeren in begeleidingstrajecten van VIA Don Bosco zorgt ervoor dat ik de verworven kennis kan toepassen in mijn lespraktijk.
- 4) Stelling 4: In mijn perceptie draagt het gebruik van het pedagogisch materiaal en/ of het participeren in de begeleidingstrajecten van VIA Don Bosco bij tot beter inzicht, kennis en/ of vaardigheden bij de leerlingen omtrent één of meerdere kernthema's van VIA Don Bosco (recht op onderwijs, gendergevoeligheid, milieu, SDG's, mensen- en kinderrechten).
- 5) Stelling 5: In mijn perceptie draagt beter inzicht, kennis en/ of vaardigheden omtrent één of meerdere kernthema's van VIA Don Bosco (recht op onderwijs, gendergevoeligheid, milieu, SDG's, mensen- en kinderrechten) tot duurzame verandering in attitude bij de leerlingen.



Uit de bevragingen van de leerkrachten die gebruik maken van het aanbod van VDB en zoals weergegeven in bovenstaande grafische voorstelling, blijkt heel duidelijk dat zij de initiatieven van VDB in het kader van dit programma, als zeer relevant en pertinent bestempelen. VDB wordt gezien als een zeer pertinente partner voor alles wat betrekking heeft op ontwikkelingseducatie en ontwikkelen van wereldburgerschapcompetenties in het secundair onderwijs. Deze pertinentie wordt bevestigd door de goede scores en resultaten die het programma bereikt omtrent de kwaliteit van het aanbod aan pedagogisch materiaal alsook de kwaliteit van de begeleidingstrajecten die door de leerkrachten als een belangrijke sterkte beschouwd worden.

Via de online enquête werd een SWOT-analyse uitgevoerd omtrent de ondersteuningsaspecten van WBE door VDB. Daaruit blijkt dat de specifieke expertise van VDB (betreffende integratie van WBE in beroeps- en technisch secundair onderwijs) over het algemeen veel erkenning krijgt. VDB biedt onmiskenbaar toegevoegde waarde voor WBE in de school. Het aanbod van VDB sluit, over het algemeen, aan op de behoeften van de leerkrachten en wordt doorgaans als concreet, bruikbaar en dus pertinent beschouwd door de bevrageden. Bijkomende ondersteuning door VDB zou desalniettemin ten zeerste geapprecieerd worden. Een bevragede leerkracht stelt: *“inbreng van VDB is nodig om*

enthousiasme levend te houden en de focus te behouden”. Een andere leerkracht stelt het volgende: “*Als VIA Don Bosco zelf lessen geeft of kant en klare lessen aanbiedt is dit zeer welkom. Leerkrachten hebben nood aan duidelijke structuur. VIA Don Bosco krijgt dan ook meer voeling met de leerlingen, maar bias want school selecteert makkelijke klassen. Dit geeft een vertekend beeld.*”

Deze externe evaluatie identificeert wel een aantal zwaktes; die bevestigd worden door de gegevensverzameling en waarover VDB moet nadenken om de ToC verder te verfijnen. Deze hebben specifiek betrekking op: de betrokkenheid van de leerlingen bij de aangehaalde thema’s; de manier waarop ingespeeld wordt op de diversiteit van de leerlingenpopulatie; alsook de manier waarop WBE verankerd wordt in de scholen door in te spelen op de leerkrachten als belangrijkste tussenschakel. Deze elementen worden verder aangehaald onder de analyse van de doeltreffendheid van het programma.

Rekening houdend met alle bovenstaande elementen (vooral sterkten en enkele beperkingen), kent deze evaluatie aan het aspect “relevantie en pertinentie” een score van 4,5 toe op een schaal van 1 tot 6.

<i>Score</i>	<i>1 Zeer zwak</i>	<i>2 Zwak</i>	<i>3 Eerder zwak</i>	<i>4 Eerder sterk</i>	<i>5 Sterk</i>	<i>6 Heel sterk</i>
Relevantie & pertinentie				X	X	

Hierbij merkt het evaluatieteam wel op dat deze hoge pertinentie nog niet ten volle tot zijn recht komt en dat extra inspanningen nodig zijn met het oog op een breder bereik. Verschillende bevrageden stellen voor extra in te zetten om VDB zelf en de hele VDB-werking iets meer in beeld te brengen. Bijkomende initiatieven kunnen nodig zijn om nog meer op maat van de scholen te werken en ook aantrekkelijker te zijn voor de diverse leerlingenpopulatie. Ook zijn er opportuniteiten om nog meer, vanuit een concept van partnerschap, te werken aan het ontwikkelen en delen van kennis, ervaring en tools ter ondersteuning van de WBE-initiatieven ontwikkeld door andere NGO’s, actief in het secundair onderwijs in België.

5.2 Doeltreffendheid van de aanpak en duurzaam effect van de ondersteuning en begeleiding van de leerkrachten

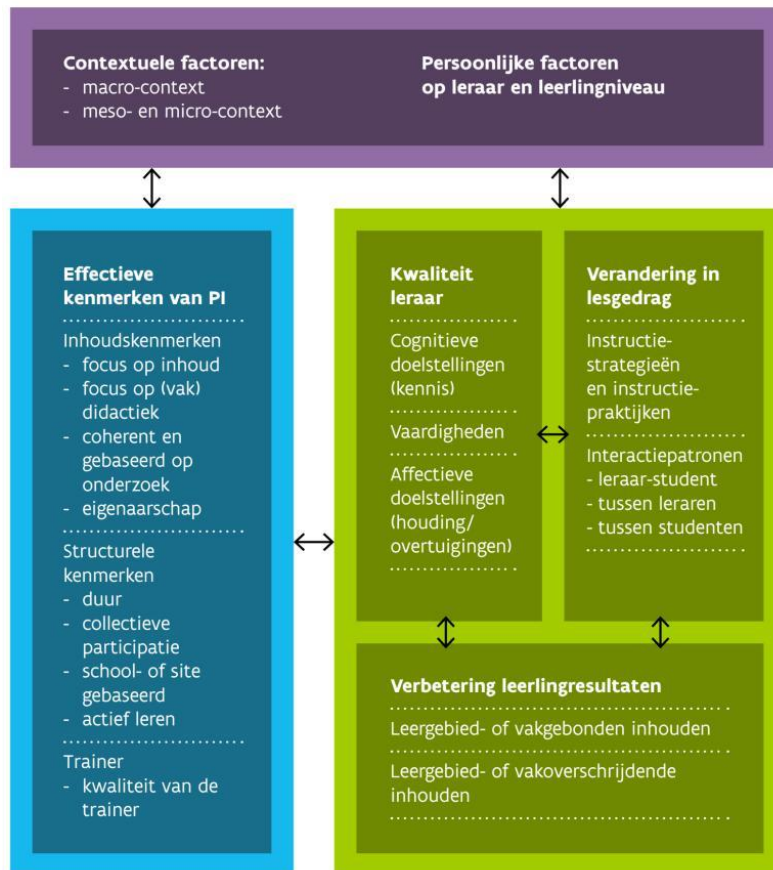
Het conceptueel model als leidraad

VIA Don Bosco streeft naar een duurzaam effect, zoals toegelicht in de ToC. Met de toetsing en analyse van de veranderingstheorie (cf. hoofdstuk 4) werd de assumptie omtrent de transfer naar de klas- en schoolcontext reeds (theoretisch) afgetoetst. De online enquête en dieptebevraging bestudeerden de reële werking van de volgende assumptie:

“Wanneer leerkrachten aangeven zich versterkt te voelen op het vlak van wereldburgerschapsthema’s, zullen zij deze verworven competenties ook effectief integreren in de klaspraktijk.”

Het evaluatieteam bracht in kaart hoe leerkrachten de verworven competenties integreren en welke factoren die transfer naar de klas potentieel beïnvloeden (zowel in positieve als in negatieve zin). De evaluatie focuste hierbij op de doeltreffendheid en het (duurzaam) effect van de ondersteuning en begeleiding van de leerkrachten.

Het meta-onderzoek betreffend transfereffecten toont aan dat professionaliseringsinitiatieven (PI) voor leerkrachten onderhevig zijn aan complexe onderlinge en wederkerige relaties tussen de interventie zelf, de scholen, de leerkrachten, de leerlingen, alsook de klas-en schoolcontext. Conceptuele modellen waarin op basis van wetenschappelijk onderzoek de indicatoren m.b.t. de effecten van PI in kaart werden gebracht, hebben als leidraad gediend om de aanpak van VIA Don Bosco af te toetsen, zie o.a. volgende figuur van Merchie et al.



De online enquête en de dieptebevraging, uitgewerkt op basis van dit conceptueel model, beoogden zoveel mogelijk gestructureerd feedback te verzamelen bij leerkrachten die al dan niet gebruik maken van het begeleid aanbod van VIA Don Bosco.

De triangulatie van die gegevens, in perspectief geplaatst met de meta-analyse, laat het evaluatieteam toe gefundeerd te antwoorden op de specifieke evaluatievragen van VIA Don Bosco. De specifieke evaluatievragen die VDB geformuleerd had in de Referentietermen, werden opgesplitst en geherstructureerd zodat ze volledig tot hun recht komen in opbouw van dit eindrapport (*Zie Bijlage 6 – Hertstructurering specifieke evaluatievragen VIA DB*).

5.2.1 Factoren die de transfer naar de klas potentieel beïnvloeden (zowel in positieve als in negatieve zin)

Specifieke evaluatievraag 1 Welke factoren kunnen de transfer naar de klas potentieel beïnvloeden (zowel in positieve als in negatieve zin)? Hoe kan VIA Don Bosco als (individuele) organisatie inspelen op deze factoren en hoe kan VIA Don Bosco als (individuele) organisatie inspelen op de contextfactoren?

Uit de *meta-analyse* blijkt dat een evaluatierapport reeds in 2014 adviseerde om op zoek te gaan naar een onderbouwde en systematische manier om te evalueren wat duurzaam en effectief is bij formele en informele professionaliseringsinitiatieven³⁴ (PI) waar leerkrachten aan deelnemen. De Universiteit Gent beoogde een grondig effectiviteitsonderzoek via de studie « Hoe kan je de impact van

³⁴ Een PI wordt gedefinieerd als: “activiteiten expliciet ontworpen voor en gebracht aan leraren om hun eigen kennis, vaardigheden en houding en die van hun leerlingen te versterken.”

professionalisering voor leraren in kaart brengen? »³⁵. De studie reikt handvaten aan om verder te raken dan het peilen naar tevredenheid bij de deelnemers en rekening te houden met contextfactoren en lange termijneffecten. Het evaluatieteam is van mening dat die studie belangrijke antwoorden biedt op de vraag over de manier waarop VIA Don Bosco zou kunnen inspelen op contextfactoren. Verschillende elementen zijn daarin van belang: (i) de kenmerken van het PI, (ii) kennis, vaardigheden en houding van leraren, (iii) verandering in het lesgedrag van leraren en (iv) verbetering van leerlingresultaten. Belangrijk is dat de relaties tussen deze verschillende elementen worden gesitueerd binnen demografische persoonskenmerken en contextuele factoren. Het theoretisch raamwerk geeft het complex en dynamisch samenspel weer tussen verschillende doelstellingen. Er zijn verschillende wederkerige relaties tussen het PI en de leraar, tussen de leraar en de leerlingen en tussen het PI, de leraar, de leerlingen en de context. Dit samenspel maakt dat de effecten van een PI niet vanuit een eng perspectief beoordeeld mag worden. *Het gaat er dus niet om specifiek te kunnen inspelen op één van deze elementen (i.e. contextuele factoren), maar veeleer om het dynamisch samenspel te begrijpen en in kaart te kunnen brengen zodat de elementen waarop in samenhang ingespeeld moet worden, gemakkelijker te identificeren zijn.*

Om dit mogelijk te maken geeft de hogervermelde studie eerst en vooral een aantal relevante definities. Zo benadrukken “*effecten van transfer*” de complexe relatie tussen PI, leraren, leerlingen en scholen en moeten deze juist gesitueerd worden in specifieke klas- en schoolcontexten. *Effectieve kenmerken* van een PI zijn kenmerken waarvan de effectiviteit herhaaldelijk is bewezen in onderzoek. Deze kenmerken zijn cruciaal wanneer uitspraken gedaan worden over wat met het PI in de praktijk bereikt kan worden.

Een van de concrete handvaten die aangereikt wordt is de uitgewerkte *checklist voor effecten van transfer* bij PI. Deze checklist dient als hulpmiddel om de effectieve kenmerken bij welbepaalde PI af te toetsen en te gebruiken bij het ontwikkelen en ontwerpen van PI: (1) Focus op inhoud, (2) (vak)didactiek, (3) coherentie en gebaseerd op onderzoek, (4) eigenaarschap, (5) duur, (6) collectieve participatie, (7) in scholen of onderwijskundige sites, (8) actief leren, (9) kwaliteit van de trainer. Hoe meer effectieve kenmerken kunnen aangevinkt worden, hoe waarschijnlijker de kans dat het PI effectief blijkt. Hierbij is het steeds van belang om de effectieve kenmerken in onderlinge samenhang en wisselwerking te bekijken.

Een ander concreet handvat is de opsomming en uitwerking van *essentiële indicatoren om de beoogde effecten van transfer bij PI in kaart te brengen*³⁶. Deze indicatoren maken duidelijk op welke specifieke aspecten uitkomsten kunnen verwacht worden, na deelname aan het PI.

Om de factoren, die de transfer naar de klas potentieel beïnvloeden (in positieve of negatieve zin), concreet te identificeren in het kader van het WBE-programma van VDB, heeft de *online enquête* specifiek getoetst naar de appreciatie van de leerkrachten omtrent integratie van WBE in de lespraktijk. Hiertoe, werd de vraag tweedelig opgesteld waarbij de respondenten allereerst voor elk aspect dat betrekking heeft op de integratie van WBE in de lespraktijk konden aangeven hoe belangrijk zij dit aspect van WBE ervaren. Vervolgens konden de respondenten bij elk aspect hun tevredenheid uiten over de toepasbaarheid van dit aspect in de lespraktijk; dit op een schaal van 1 tot 6 gaande van “cruciale zwakte” tot “cruciale sterkte”. De respondenten konden eveneens in beide gevallen de keuze “geen

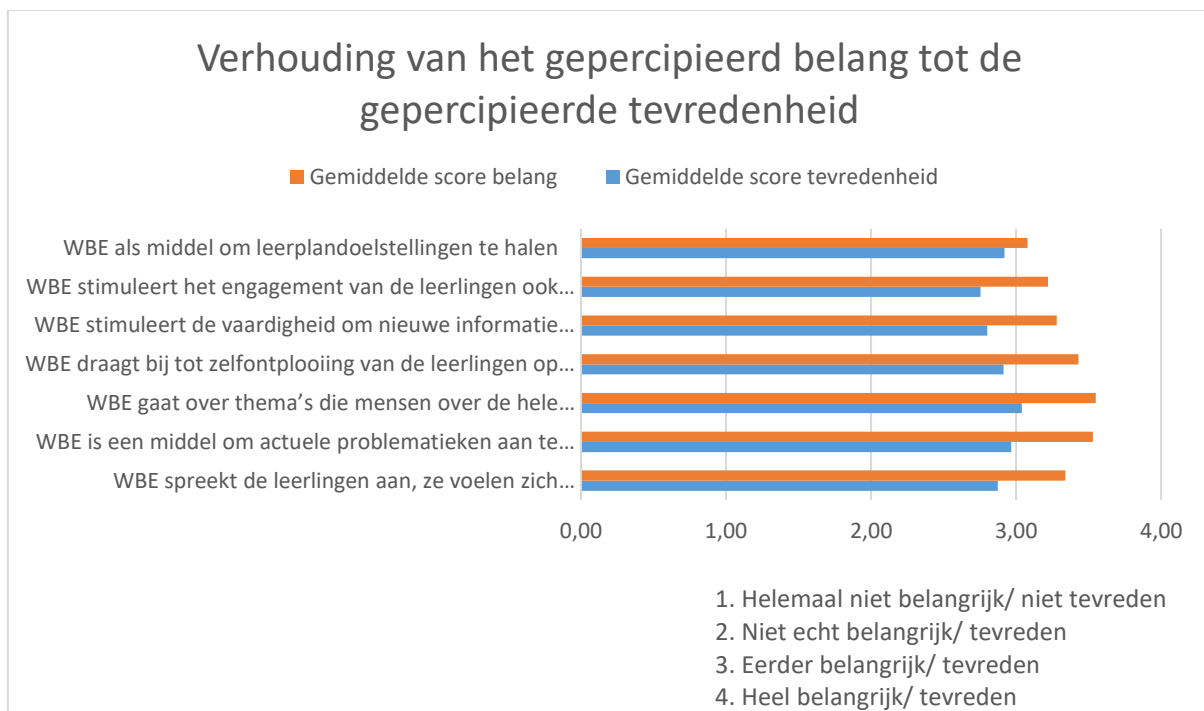
³⁵ « Hoe kan je de impact van professionalisering voor leraren in kaart brengen? », E. MERCHIE, M. TUYTENS, G. DEVOS & R. VANDERLINDE, Universiteit Gent, 2015.

³⁶ Essentiële indicatoren om effecten van transfer bij PI in kaart te kunnen brengen zijn : Mbt effectieve kenmerken van PI: Inhoudskenmerken (focus op inhoud, focus op (vak)didactiek, coherent en gebaseerd op onderzoek en eigenaarschap), Structurele kenmerken (duur, collectieve participatie, school- of site gebaseerd en actief leren), Trainer (kwaliteit van de trainer); Mbt kwaliteit van de leraar: Cognitieve doelstellingen (kennis), Vaardigheden, Affectieve doelstellingen (houding/ overtuiging); Verandering in lesgedrag: Instructiestrategieën en instructiepraktijken, Interactiepatronen (leraar-student, tussen leraren, tussen studenten); Verbetering van leerlingresultaten: Leergebied- of vakgebonden inhouden en Leergebied- of vakoverschrijdende inhouden; Contextuele factoren: macro-context en meso- en micro-context; Persoonlijke factoren op leraar en leerlingenniveau.

mening” aangeven omtrent één of meerdere aspecten. Hierbij werden de volgende 7 aspecten van WBE bevestigd:

- 1) WBE spreekt de leerlingen aan, ze voelen zich betrokken bij de gekozen onderwerpen/ thema’s met name recht op onderwijs, gendergevoeligheid, milieu, SDG’s, mensen-en kinderrechten
- 2) WBE is een middel om actuele problematieken aan te kaarten in de klas
- 3) WBE gaat over thema’s die mensen over de hele wereld samenbrengen en niet over wat ons verschillend maakt
- 4) WBE draagt bij tot zelfontplooiing van de leerlingen op school maar ook buiten de school
- 5) WBE stimuleert de vaardigheid om nieuwe informatie te verwerken en complexe uitdagingen te begrijpen
- 6) WBE stimuleert het engagement van de leerlingen ook buiten de school
- 7) WBE als middel om leerplandoelstellingen te halen

De resultaten van de bevestiging omtrent het belang dat leerkrachten hechten aan WBE-aspecten (Zie *Bijlage 5 - §5.2.*) en hun tevredenheid over de toepasbaarheid ervan in de lespraktijk (zie *Bijlage 5 - § 5.3.*) worden in de onderstaande grafiek getoond



Het valt op dat de tevredenheidsgraad voor de toepasbaarheid van alle 7 WBE-aspecten lager scoort dan het belang dat de leerkrachten er zelf aan hechten. Bovendien worden alle 7 WBE-aspecten door alle leerkrachten op z’n minst als “eerder belangrijk” beschouwd hoewel zij soms aangeven “eerder niet tevreden” te zijn over de toepasbaarheid ervan in de lespraktijk.

Bijkomend werd dieper ingegaan op een aantal van deze aspecten tijdens de telefonische **dieptebevestiging** die eveneens bijdraagt tot een beter begrip van de uitdagingen om bepaalde thema’s aan bod te laten komen binnen de specifieke klas en schoolcontext.

Over het algemeen worden de kernthema’s “recht op onderwijs”, “gendergevoeligheid”, “milieu”, SDG’s en mensen-en kinderrechten” zeker als relevant beschouwd door de leerkrachten, die evenwel van oordeel zijn dat de meeste leerlingen hier niet echt voor openstaan. Nochtans, naargelang de creativiteit die de leerkracht aan de dag kan brengen om met deze thema’s aan de slag te gaan, lijkt de aansluiting zeker mogelijk: “SDG’s zijn de kapstok voor WBE: VDB heeft een inleidende workshop

georganiseerd waarin problemen uit de directe omgeving van de leerlingen aan de SDG's werden gekoppeld" en "in dat pak integrale opdrachten kunnen we allerlei insteek hebben".

Gender en racisme lijken de meest gevoelige thema's te zijn. Homoseksualiteit, seksuele opvoeding, maar ook gewoon een les over de voortplanting kan tot hevige discussies leiden. De diversiteit van de leerlingenpopulatie blijkt hier een belangrijke rol in te spelen. Een leerkracht stelt dat "het nodig is dat WBE opgelegd wordt aan de leerlingen want het kost hen moeite om na te denken over deze zaken", een andere leerkracht stelt dat "Leerlingen moeten leren in dialoog te gaan, leren gevoelens te uiten zonder een ander te kwetsen" en verder: "Leerlingen moeten leren verdraagzaam te zijn of ze dat nu leuk vinden of niet; want de opdracht van het onderwijs is net dingen open te trekken en diepgang te geven. Voor die paar bij wie het blijft hangen is het de moeite geweest."

Wat de integratie van WBE in de lespraktijk betreft, vermelden alle leerkrachten positieve ervaringen. Wat het beste lijkt te werken is wanneer concrete acties gevoerd worden die tijdens de lesuren georganiseerd worden, maar die niet de vorm aannemen van een gewone les. Zo worden bijvoorbeeld gezamenlijke kookactiviteiten (met leerlingen uit verschillende achtergrond) georganiseerd of worden acties opgezet rond Noord en Zuid verhoudingen. Integratie van WBE lijkt het meest voor de hand in de godsdienstles waar de thema's op natuurlijke wijze aan bod komen terwijl dat in andere lessen niet zo eenvoudig zou zijn. Rechtstreekse tussenkomst van buitenstaanders wordt ook ten zeerste geapprecieerd: "als iemand van buitenaf eens komt is dat voor de leerlingen een meerwaarde, ondernemers gaven eens een les en er is eens een uitstap geweest, dat werkt altijd beter".

Voor bijkomende relevante informatie uit de meta-analyse, omtrent deze specifieke evaluatievraag, verwijzen wij naar *Bijlage 7*, p.1-4.

5.2.2 Invloed van de individuele en contextuele factoren op integratie van WBE in de klaspraktijk

Het evaluatieteam formuleert hier een antwoord op de evaluatievraag 2.

Specifieke evaluatievraag 2 Welke contextuele (klas, school en omgeving) en/ of individuele factoren (bewustzijn, bereidheid en capaciteit van de leerkracht) speelden effectief een rol in het al dan niet integreren in de klaspraktijk?

Uit de *meta-analyse* blijkt dat de volgende contextuele factoren, op meso- en miso- niveau, mogelijks de transfereffecten positief beïnvloeden: een professionele leergemeenschap binnen de school, voldoende hulpmiddelen, een goede coördinatie van het PI, een goed schoolmanagement en de positieve houding van de directeur tegenover PI. Ook een positieve schoolcultuur en de socio-economische status van een school zouden een rol kunnen spelen in de effectieve werking van een PI. Op macroniveau kunnen de manier waarop onderwijssystemen werken, het onderwijsbeleid en hervormingen, de werkcondities van leraren en (historische) visies omtrent gepaste professionele ontwikkeling de transfer-effectiviteit beïnvloeden.

Om dit af te toetsen bij de leerkrachten werden alle respondenten van de *online enquête* hieromtrent specifiek bevraagd, het betreft dus 76 respondenten. De tabel hieronder geeft een overzicht van de individuele en contextuele belemmerende factoren die de respondenten ondervinden.

Belemmerende factoren op individueel vlak			
Nee	Ja	Dewelke?	
58 respondenten (76%)	18 respondenten (24%)	Motivatie	1 respondent (6%)
		Capaciteit	1 respondent (6%)
		Werklast	12 respondenten (67%)
		Andere	10 respondenten (56%)

Belemmerende factoren omwille van de context			
Nee	Ja	Dewelke?	
57 respondenten (75%)	19 respondenten (25%)	De klas	10 respondenten (53%)
		De financiële middelen van de school	7 respondenten (37%)
		De materiële middelen van de school	8 respondenten (42%)
		De directie	4 respondenten (21%)
		Andere	3 respondenten (16%)

Hieruit blijkt dat de overgrote meerderheid van de respondenten, namelijk 75% (57 respondenten op 76), verklaren geen enkele belemmerende factor³⁷ te ondervinden bij de integratie van WBE in de klaspraktijk.

24 à 25% van de respondenten ondervinden echter wel belemmerende factoren:

- Wat betreft individuele belemmerende factoren, vermeldt de meerderheid van de respondenten de werklust als belangrijkste belemmerende factor.
- Wat betreft contextuele belemmerende factoren, noemt de meerderheid van de respondenten “de klas” als belangrijkste belemmerende factor; evenals (in iets mindere mate) de materiële en financiële middelen van de school. Opvallend is dat slechts 4 respondenten “de directie” als belemmerende factor ervaren.

Deze vaststellingen werden ook verder bevestigd tijdens de dieptebevraging. Hierbij werd de werklust, gekoppeld aan tijdsgebrek, als belangrijkste individuele belemmerende factor aangehaald. Opvallend is dat WBE zelf vaak gezien wordt als extra werk: “*de werklust ligt erg hoog en is nog verhoogd de laatste jaren, de leerkrachten staan niet open om hierbij nog extra werk te nemen*” en verder “*de werklust is doorslaggevend, leerkrachten doen vaak eenmalig mee als gunst voor de vragende leerkracht*”. Ook de “leerlingen” zelf worden soms als belemmerende factor genoemd, in “moeilijkere klassen” zal een leerkracht minder geneigd zijn om nieuw materiaal uit te testen. Interessant is dat de integratie van WBE in de schoolcontext als belangrijk ervaren wordt: “*WBE moet nog meer een project van de school worden dat breed gedragen wordt*”, “*aspecten van WBE opnemen in het schoolreglement*”. Een leerkracht pleit eveneens voor de uitwerking van duidelijke richtlijnen en concrete ondersteuning. Dit is eveneens te verstaan in het licht van het tijdsgebrek om het pedagogisch materiaal dat voorhanden ligt uit te testen en effectief te gebruiken.

Uit *meta-onderzoek* blijkt nog dat de lokaal maatschappelijke en culturele context van een school een belangrijk aanknopingspunt vormt voor WBE. Er wordt gesteld dat de scholen voornamelijk een ‘culturele’ (bv. Respect voor verschillende culturen hier in België) en ‘maatschappelijke’ (bv. Integreren en participeren aan de maatschappij hier) invulling geven aan WBE met focus op de lokale context. De directeurs en leerkrachten hebben het immers over diversiteit en over respect en openheid voor de eigenheid van verschillende culturen hier in België. Opmerkelijk is dat andere scholen minder deze nood zouden ervaren net omdat ze te maken hebben met een groeiende diversiteit in de leerlingenpopulatie (dit zijn ook vaker TSO-BSO-scholen). Zij zouden dan ook meer de nadruk leggen op de eigen, vaak multiculturele, leefwereld als vertrekpunt of de link tussen de eigen leefwereld, lokale context en de internationale context, bijvoorbeeld via het volgen en inspelen op de actualiteit. Uit de *online enquête en dieptebevraging* bleek dit echter maar gedeeltelijk waar. Leerkrachten proberen inderdaad vanuit de leefwereld van hun leerlingen te vertrekken wanneer WBE aangehaald wordt, maar door die hoge graad van diversiteit binnen de leerlingenpopulatie zijn ze vragende partij voor meer overkoepelende en algemene raakpunten zodat het een zo groot mogelijk aantal leerlingen kan aanspreken.

Voor bijkomende relevante informatie uit de meta-analyse, omtrent deze specifieke evaluatievraag, verwijzen wij naar *Bijlage 7*, p.4-6.

³⁷ 57 respondenten (76%) zeggen geen individuele belemmerende factoren te ondervinden bij de integratie van WBE in de klaspraktijk

5.2.3 Kenmerken van het aanbod van VIA Don Bosco voor een succesvolle transfer naar de klaspraktijk

Specifieke evaluatievraag 3 Welke kenmerken (inhoud, aanpak, structuur, begeleider) van het aanbod van VIA Don Bosco leiden het vaakst tot een succesvolle transfer naar de klaspraktijk? Welke vormen mogelijk een drempel?

De transfereffecten werden reeds uitgebreid besproken onder §5.2.1. *Factoren die de transfer naar de klas potentieel beïnvloeden (zowel in positieve als in negatieve zin)*. Ook Bijlage 7, van pagina 1 tot en met p.4 werd relevante achtergrondinformatie hieromtrent uit de meta-analyse gecompileerd.

Via de studie « Hoe kan je de impact van professionalisering voor leraren in kaart brengen? »³⁸ beoogde de Universiteit Gent een grondig effectiviteitsonderzoek waarin handvaten aangereikt worden om verder te raken dan het peilen naar tevredenheid bij de deelnemers en rekening te houden met contextfactoren en lange termijneffecten. Zoals vermeld onder §5.2.2, is het evaluatieteam van mening dat die studie belangrijke aanwijzingen biedt met betrekking tot:

- Het theoretisch raamwerk;
- Indicatoren voor effecten van transfer;
- Methodieken en instrumenten die hierbij gebruikt kunnen worden;
- De uitwerking van een stappenplan voor de evaluatie van transfereffecten.

Ter herinnering: het theoretisch raamwerk geeft het complex en dynamisch samenspel weer tussen verschillende doelstellingen. Er zijn verschillende wederkerige relaties tussen het PI en de leraar, tussen de leraar en de leerlingen en tussen het PI, de leraar, de leerlingen en de context. **Dit samenspel maakt dat de effecten van een PI niet vanuit een eng perspectief beoordeeld mogen worden.** *Het gaat er dus niet om specifiek te kunnen inspelen op één van deze elementen (i.e. contextuele factoren), maar veeleer om het dynamisch samenspel te begrijpen en in kaart te kunnen brengen zodat de elementen waarop in samenhang ingespeeld moet worden, gemakkelijker te identificeren zijn.*

Via de *online enquête* werden enkel de leerkrachten bevestigd die gebruik maken van het begeleid aanbod van VIA Don Bosco, het betreft dus 65 respondenten (op de 76 respondenten in totaal). De respondenten werden bevestigd omtrent 10 verschillende aspecten van de ondersteuning van WBE door VIA Don Bosco, nl.:

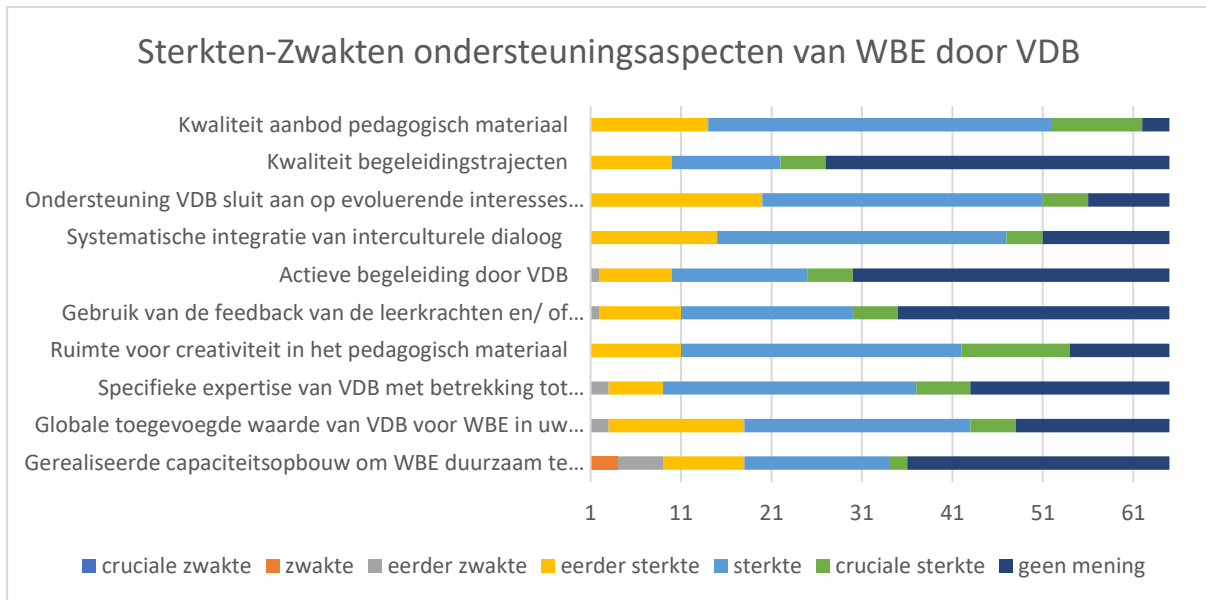
- a) Kwaliteit van het aanbod aan pedagogisch materiaal.
- b) Kwaliteit van de begeleidingstrajecten.
- c) De mate waarin de ondersteuning door VIA Don Bosco aansluit op evoluerende interesses van de leerlingen.
- d) Systematische integratie van interculturele dialoog in het pedagogisch aanbod.
- e) Actieve begeleiding door VIA Don Bosco.
- f) Mate waarin gebruik gemaakt wordt van de feedback van de leerkrachten en/ of leerlingen ter verbetering van het pedagogisch materiaal en/ of de begeleidingstrajecten.
- g) Ruimte voor creativiteit van leerkrachten en/ of leerlingen in het gebruik van het pedagogisch materiaal.
- h) De specifieke expertise van VIA Don Bosco met betrekking tot integratie van WBE in beroeps- en technisch secundair onderwijs.
- i) De globale toegevoegde waarde van VIA Don Bosco voor WBE in uw school.
- j) De mate waarin de reeds gerealiseerde capaciteitsopbouw voldoende is om WBE duurzaam te verankeren in uw school, ook zonder verdere steun van VIA Don Bosco.

De respondenten konden voor elk aspect, op een schaal van 1 tot 6 gaande van “cruciale zwakte” tot “cruciale sterkte”, aangeven hoe zij de ondersteuning door VIA Don Bosco ervaren. De respondenten

³⁸ « Hoe kan je de impact van professionalisering voor leraren in kaart brengen? », E. MERCHIE, M. TUYTENS, G. DEVOS & R. VANDERLINDE, Universiteit Gent, 2015.

konden eveneens de keuze “geen mening” aangeven omtrent één of meerdere aspecten. De detailresultaten van deze bevraging wordt toegelicht in *Bijlage 5 - § 4.2. Detailgegevens van de respons op aspecten van de ondersteuning*.

Onderstaande grafische voorstelling geeft een globaal overzicht van de sterkten-zwakten-analyse op basis van de appreciatie door de respondenten van de ondersteuning van WBE door VIA Don Bosco.



Uit deze analyse blijkt dat de ondersteuning van VIA Don Bosco over het algemeen geapprecieerd wordt door de bevroegde leerkrachten. Mits enige nuancering, werd dit eveneens tijdens de dieptebevraging bevestigd. Het pedagogisch materiaal wordt erg geapprecieerd omdat het de integratie van WBE concreter maakt en bovendien kunnen hiermee grotere groepen bereikt worden. Toch blijft voor enkele leerkrachten de effectieve invulling van WBE een uitdaging en blijft het soms moeilijk om daar ook effectief mee aan de slag te gaan. Extra ondersteuning door VIA Don Bosco of andere externe actoren wordt erg gewaardeerd gezien de individuele en contextuele belemmerende factoren (zie §5.2.2); bovendien sluit die aanpak effectiever aan bij wat de leerlingen wensen. Dit zou eveneens bijdragen aan de uitwerking van een duidelijke structuur voor integratie van WBE in de klaspraktijk. Hier en daar steken een paar bezorgde opmerkingen de kop op i.v.m. het aanbod dat “niet altijd even bruikbaar is voor TSO en BSO-leerlingen” of het feit dat “mensen die werken voor VIA Don Bosco meer affiniteit hebben met het ASO-profiel [...] ze hebben vaak geen idee over verschillen tussen ASO en TSO/ BSO, ondanks goede wil”. Anderzijds vindt de meerderheid van de bevroegde leerkrachten het “fantastisch” en “verrijkend” om met VIA Don Bosco te werken.

Voor bijkomende relevante informatie uit de meta-analyse, omtrent deze specifieke evaluatievraag, verwijzen wij naar *Bijlage 7*, p. 6-8.

5.2.4 Bijdrage van VIA DB aan duurzame integratie van WBE in de klaspraktijk

Specifieke evaluatievraag 4 Heeft het (begeleid en niet-begeleid) aanbod van VIA Don Bosco in het schooljaar 2017-2018 ertoe geleid dat leerkrachten de verworven competenties m.b.t. WBE geïntegreerd hebben/ integreren in de eigen klaspraktijk in het daaropvolgende schooljaar? Zo ja, op welke manier?

Antwoorden op deze vraag worden reeds gedeeltelijk gegeven onder § 5.2.1. m.b.t het transfer-effect en de integratie van WBE in de klaspraktijk. De mate waarin de leerkrachten de verworven competenties

ook effectief op een duurzame manier integreren kan geïllustreerd worden door middel van de volgende bevindingen.

Zoals aangegeven in de analyse van de veranderingstheorie, is het voornamelijk de persoonlijke motivatie van de leerkrachten die hen ertoe brengen om WBE te integreren in hun klaspraktijk. Meteen moet hierbij gewezen worden op een belangrijke vertekening betreffende het profiel van de leerkrachten die antwoorden op de *online enquête* en participeren in de *dieptebevraging*; men mag ervan uitgaan dat zij gemotiveerde leerkrachten zijn die sneller WBE integreren in hun lessen. Zo bevestigde 60% onder hen (39 van de 76 respondenten), geboeid te zijn door de thematiek en 57% (37 van de 76 respondenten) wensen te kunnen inspelen op de interesses van de leerlingen. Bovendien maken 64 respondenten (85,53%) gebruik van het begeleid aanbod van VIA Don Bosco. Negen (9) onder hen nemen deel aan een begeleidingstraject van VDB en maken eveneens gebruik van het pedagogisch materiaal van VDB. Uit de bijkomende uitleg die 9 respondenten gaven over hoe zij betrokken raakten bij het WBE-project van VIA Don Bosco, kan worden afgeleid dat de leerkrachten die naar achtergrondinformatie zoeken in verband met topics die met WBE gelinkt zijn, hun weg vinden naar VIA Don Bosco. De meerderheid onder hen (op 3 respondenten na) onderschrijven unaniem de kwaliteit van het pedagogisch materiaal en/ of het participeren in begeleidingstrajecten die ervoor zorgen dat ze de verworven kennis kunnen toepassen in de klaspraktijk. Ze onderschrijven eveneens unaniem (op 2 respondenten na) dat de bijdrage van het pedagogisch aanbod van VIA Don Bosco leidt tot een beter inzicht, betere kennis en/ of vaardigheden bij de leerlingen; dit omtrent één of meerdere kernthema's van VDB, nl. recht op onderwijs, gendergevoeligheid, milieu, SDG's en mensen-en kinderrechten. Hoewel sommige leerkrachten net het referentiekader dat door VDB aangeboden wordt, aanprijzen, vragen anderen naar meer concrete elementen ter ondersteuning van WBE in de klaspraktijk.

Hoewel het evaluatieteam ervan uitgaat dat de gesensibiliseerde leerkrachten, de verworven competenties blijvend integreren in de klaspraktijk, rijzen veel vragen omtrent de duurzame verankering van WBE binnen de school. Uit de *meta-analyse* bleek dat deze gemotiveerde leerkrachten (met oprechte interesse in het thema, dus leerkrachten die vanuit persoonlijke motivatie bereid zijn hiervoor extra inspanningen te leveren) vaak connecties hebben in de wereld van ontwikkelingssamenwerking of interculturele integratie; waardoor zij zelf ook de band leggen met een bestaand aanbod. Op deze manier worden scholen potentieel zeer afhankelijk van de toevallige motivatie van een persoon. Het kan ook een excuus zijn voor de school om rond WBE zelf geen visie of strategie uit te werken. In de meeste scholen werkt de leerkracht die WBE inlast bovendien vaak in een soort isolement, wat hem/ haar er ook niet toe aanzet om opgedane kennis en ervaringen te delen.³⁹ Dit blijkt eveneens uit de dieptebevraging waar de leerkrachten heel wat uitdagingen genoemd hebben die eveneens die richting uitwijzen: de aanwezigheid van WBE in de les is sterk (bijna uitsluitend) afhankelijk van de leerkracht en/ of samenwerkingsverbanden tussen leerkrachten rond WBE-thema's. Het hebben van een *gemotiveerde voortrekker* is dus een duidelijke stimulans om te komen tot initiatieven; maar de aanwezigheid van openheid in de omkaderende structuur lijkt eveneens belangrijk om de initiatieven tot hun volle recht te laten komen en ze verder te verankeren in de schoolwerking.

Het *meta-onderzoek* benadrukt eveneens dat scholen een verschillende invulling geven aan WBE. WBE-activiteiten op school staan meestal los en zijn vaak gericht op het ondersteunen van een goed doel. Dit maakt dat de activiteiten sterk afhankelijk zijn van de initiatiefnemers en dat de activiteiten ofwel helemaal losstaan van het les- en schoolgebeuren, ofwel zijn ze uitsluitend vakspecifiek bedoeld. Er bestaat daarom ook een rijke waaier aan WBE-projecten op school. Hieruit kan afgeleid worden dat de bezorgdheid van VDB minder betrekking hoeft te hebben op de duurzaamheid van haar aanpak t.o.v. de leerkrachten die reeds WBE integreren in hun klaspraktijk dan veeleer de manier waarop VDB zou kunnen bijdragen tot de blijvende verankering⁴⁰ van WBE in de school.

³⁹ Dit wordt dan immers aangevoeld als het gratis weggeven van vele extra werkuren, en ook soms als het zich te onbeschermd blootstellen aan (al dan niet gefundeerde) kritiek van collega's.

⁴⁰ Mate waarin de WBE-projecten en activiteiten verankerd zijn in het schoolgebeuren met andere woorden de mate waarin ze geïntegreerd worden aangepakt.

Bovendien, bleek uit onderzoek op basis van de steekproef van 18 scholen dat 5 niveaus van verankering op school te onderscheiden zijn⁴¹: (1) WBE uitsluitend via losstaande activiteiten; (2) WBE via losstaand project; (3) WBE via een project-dag of project-meerdaagse met linken in de lessen; (4) WBE via een geïnstitutionaliseerd project of project-meerdaagse; (5) WBE via één overkoepelend geïnstitutionaliseerd project dat naast project-dag of meerdaagse alle WBE-projecten en activiteiten omvat. Tijdens gesprekken met directies en leerkrachten uit die scholen werd de aanwezigheid van leerkrachten met interesse in WBE, alsook verankering van WBE en steun van de directie het vaakst vermeld als bevorderende factoren. Enkele leerkrachten vermelden het belang van een ondersteunende directie voor de integratie van WBE op school. Die zou hiervoor echter enkel beperkte tijd beschikbaar hebben. Ook het stimuleren en ondersteunen van verankering van WBE via vakoverschrijdende activiteiten of projecten is belangrijk omdat het kan bijdragen tot een minder vrijblijvend karakter van WBE, een grotere betrokkenheid van de bredere schoolgemeenschap, een sterkere aansluiting bij de leerplannen en eindtermen (inclusief VOET) en daardoor ook een sterkere aansluiting bij de lessen waardoor er meer kans is op diepgang en een kritische insteek. Scholen hebben volgens onderwijsvertegenwoordigers zowel als WBE-aanbieders vooreerst de behoefte aan de inbedding van WBE binnen het totale curriculum en een verankering in het beleid en de organisatie. Aangezien veel scholen hier kennelijk niet vanzelf toe komen, is ondersteuning nodig. Dit werd reeds en onrechtstreeks bevestigd door bevraagde leerkrachten: *“VOET zijn heel abstract, moet worden toegepast, maar te abstract...dit wordt nu per project gedaan...het is een richtlijn, geen echte hulp bij integratie WBE in de klaspraktijk”*. Op dat vlak, is dus zeker nog een rol weggelegd voor VIA DB.

Als antwoord op deze specifieke evaluatievraag en in het bijzonder op het duurzaam karakter van de integratie van WBE in de klaspraktijk, lijkt het ons nuttig om even stil te staan bij de actiegerichtheid van de specifieke doelstelling. Uit het *meta-onderzoek* blijkt dat het merendeel van de schoolactoren van mening zijn dat burgerschapseducatie geen hoofdtak is van het onderwijs. De ruimere omgeving van de leerlingen thuis (vrije tijd) staan volgens hen, eerder dan scholen, in voor het opvoeden tot actieve burgers. Ook de respons uit de dieptebevraging ging sterk die kant uit: *“wat met de maatschappelijke achtergrond van de leerlingen en al die uren die ze niet op school zitten”* en ook *“ouders zijn vaak ook niet bezig met wat er aan de andere kant van de wereld gebeurt, de rol van de ouders is ook belangrijk”*. Desondanks blijft het absoluut belangrijk voor de leerkrachten om leerlingen op te voeden zodat zij verantwoordelijke en actieve burgers worden, maar de tevredenheid hieromtrent scoort zeer laag. Zo stelt een leerkracht het volgende: *“Rond milieu werken is geen uitdaging, maar afspraken rond milieu effectief toepassen is wel een uitdaging. Leerlingen gaan akkoord met doelstellingen, maar niet met de implicaties.”* Een andere leerkracht vult dit op de volgende manier aan: *“er zijn weinig geëngageerde leerlingen, de participatie van leerlingen verloopt moeizaam”* en verder: *“initiatief van leerlingen is beperkt ook bijvoorbeeld op het vlak van leerlingenraad, sterke begeleiding van leerkrachten is nodig en dan nog is het moeilijk”*.

Toch blijven sommige bevraagde leerkrachten nog hoopvol kijken naar de potentiële impact die WBE op sommige leerlingen kan hebben: *“Leerlingen moeten leren verdraagzaam te zijn of ze dat nu leuk vinden of niet want de opdracht van het onderwijs is net dingen open te trekken en diepgang te geven. Voor die paar bij wie het blijft hangen is het de moeite geweest”* en *“ik blijf proberen in de hoop dat er meer openheid ontstaat...”* Met andere woorden, hoe klein het effect ook maar zou zijn, de relevantie om rond WBE te werken krijgt de bovenhand. Bovendien wordt ook procesbegeleiding aangeprezen om het effect te vergroten: *“acties rond WBE hebben vaak een tijdelijk effect. Het is nodig om op regelmatige basis, activiteiten te organiseren in het kader van een langlopend project”*.

Ten laatste dient eveneens opgemerkt te worden dat de bevraagde leerkrachten op genuanceerde wijze geantwoord hebben op de vraag of de reeds gerealiseerde capaciteitsopbouw voldoende is om WBE duurzaam te verankeren in de school, ook zonder verdere steun van VIA Don Bosco. De meerderheid van de respondenten (45%) hebben zich niet uitgesproken over dit aspect en 14% onder hen hebben dit aspect als “eerder zwakte” beschouwd. Het lijkt ook evident dat uit de gegevensverzameling niet echt

⁴¹ « Wereldburgerschapseducatie op maat. Behoefteteonderzoek in het Vlaams secundair onderwijs. », J. VAN ONGEVALLE, H. KNIPPRATH, G. JUCHTMANS & I. POLLET, Kleur Bekennen, HIVA, 2015.

van duurzame verankering sprake kan zijn wanneer de manier waarop WBE in de klaspraktijk geïntegreerd wordt grotendeels (en zelfs in zeker mate uitzonderlijk) gegarandeerd wordt op basis van het individueel initiatief van een gemotiveerde leerkracht. Bovendien kan uit de online enquête en dieptebevraging geconcludeerd worden dat verdere ondersteuning door VIA Don Bosco absoluut geapprecieerd zou worden.

Voor bijkomende relevante informatie uit de meta-analyse, omtrent deze specifieke evaluatievraag, verwijzen wij naar *Bijlage 7*, p. 8-9.

5.2.5 Global dialogue

Specifieke evaluatievraag 5 In welke mate leidt het gebruik van global dialogue in onze werking (m.n. organisatie van uitwisselingsreizen en -momenten met partners in het Zuiden) tot een duurzaam effect op niveau van de leerkrachten?

In het Programma 2017-2021 heeft VDB ervoor gekozen om de methodiek “global dialogue” in te voeren. Deze keuze was een reactie op de vaststelling dat in het vorige programma het beoogde resultaat met betrekking tot het “percentage leerlingen dat zich solidair voelt met leeftijdsgenoten in het Zuiden” onvoldoende bereikt werd. Bovendien boden kortstondige activiteiten te weinig ruimte om de dialoog met leeftijdsgenoten uit het Zuiden te concretiseren.

Daarom is de methodiek “global dialogue” cruciaal in het nieuwe programma en krijgt die een expliciete plaats in drie (op vier) intensieve begeleidingstrajecten, nl. School 2 School, Move with Africa en Youth 4 Change⁴². Global dialogue vertrekt vanuit het idee “Aan wereldburgerschap werk je samen: samen-leven, samen-leren en samen-beleven.” VDB gaat er hierbij vanuit dat jongeren zich VIA die trajectbegeleidingen daadwerkelijk engageren, over de grenzen heen, voor een betere wereld. Zo participeren leerlingen uit Benin, India, Tanzania en vanaf 2020 ook leerlingen uit Madagaskar, aan een project rond actief burgerschap in samenwerking met leerlingen uit Belgische scholen.

In relatie tot deze evaluatievraag 5, heeft de online enquête 3 specifieke stellingen voorgelegd aan de respondenten. Tijdens de dieptebevraging werd eveneens veel aandacht gegeven aan de eventuele implementatie van de innovatieve denkpistes in de geformuleerde stellingen.

- Stelling 1: Een uitwisselingsreis als onderdeel van een actief begeleidingstraject is een kosteneffectieve manier om leerlingen te laten evolueren tot kritische, solidaire, verantwoordelijke en actieve wereldburgers.
- Stelling 2: Gezamenlijke projecten tussen scholen (in België en in een partnerland) die interculturele dialoog op afstand bevorderen, via digitale uitwisseling, kunnen, ook zonder uitwisselingsreis, bijdragen tot doeltreffende WBE.
- Stelling 3: Het is van belang om binnen WBE eveneens te werken rond de ontwikkelingskansen van de leerlingen in België en de werking rond trajecten gericht op: het verhogen van de motivatie van de leerlingen, creatie van eigenwaarde, ontplooiingskansen, etc.

De respons op deze eerste stelling leert ons dat de respondenten, leerkrachten en directieleden die al dan niet gebruik maken van het begeleid aanbod van VIA Don Bosco, van mening zijn dat een **uitwisselingsreis** inderdaad een **kosteneffectieve manier is om leerlingen te laten evolueren tot wereldburgers**. De meerderheid van de respondenten, namelijk 56 van de 76 personen (73,68%) gaan akkoord met deze stelling waarbij 24% de maximale score geeft op een schaal van 1 tot 6.

Zowel uit de bijkomende bedenkingen die de leerkrachten hierop formuleerden in de enquête als via de dieptebevraging, blijkt dat de ervaringen van de uitwisselingsreis heel positief beoordeeld worden. De bevrageerde leerkrachten/ directies zijn van mening dat de uitwisselingsreis een doeltreffend verschil

⁴² Op dit moment wordt “global dialogue” (nog) niet gehanteerd in het begeleidingstraject School 4 Rights.

maakt voor de leerlingen die de kans hebben om op uitwisselingsreis te gaan (“*het is een eyeopener voor de leerlingen*”, “*een uitwisselingsreis is intenser en heeft een groter effect, ook om de ervaring nadien levend te houden op school*”).

De uitdaging hierbij is ervoor zorgen dat de effecten van een uitwisselingsreis kunnen blijven nazinderen op school. Hiertoe is een goed georganiseerde en uitgewerkte feedback nodig: “*een uitwisselingsreis met een beperkte groep leerlingen is zeker een meerwaarde, maar hoe breng je dat over naar de rest van de leerlingen?*” vraagt een leerkracht zich af. Een andere leerkracht merkt op dat “*de ondersteuning van VDB in de aanloop naar de uitwisselingsreis zeer waardevol was; maar de ondersteuning bij de opvolging van de uitwisselingsreis is beperkter*” en verder “*van het 3^{de} tot het 7^{de} jaar zouden onze leerlingen goed op de hoogte moeten zijn van dit uitwisselingsproject en geregeld daarover feedback krijgen om de betrokkenheid van allen te stimuleren, niet alleen van het groepje rond de deelnemers*”. Uitwisselingsreizen zijn bereikbaar voor een beperkt aantal leerlingen, wat de reikwijdte ervan dus automatisch beperkt. Maar hierbij lijkt het kostenplaatje niet per se het discriminatoir argument bij uitstek te zijn aangezien een leerkracht de opmerking maakte dat: “*op school hebben we maar 200 leerlingen en we vonden maar 2 leerlingen om mee naar India te reizen hoewel er geld was; dus dat was zeker het probleem niet*”.

Wat betreft de mogelijkheid om **gezamenlijke projecten tussen scholen** (in België en in een partnerland) op te zetten **ter bevordering van een interculturele dialoog op afstand, via digitale uitwisseling**, zijn de meningen erg verdeeld. Al zijn alternatieven op een uitwisselingsreis zeker bespreekbaar, toch lijkt het voor de bevroegden niet wenselijk om een uitwisselingsreis die in bepaalde scholen effectief bijdraagt aan doeltreffende WBE, af te schaffen: “*rien ne remplace l’évidence d’une rencontre humaine sur le terrain*” en ook “*je pense que c’est important de se déplacer, d’être sur place afin de se faire une opinion personnelle sur le contexte du pays partenaire*”. De bevroegde leerkrachten lijken bovendien niet erg overtuigd van een digitale uitwisseling als alternatief en dit omwille van verschillende praktische redenen zoals de kwaliteit van de communicatie (bijvoorbeeld via Skype kan de uitwisseling enkel vlot verlopen als de internet verbinding ook effectief langs beide kanten goed werkt), het tijdsverschil tussen de twee communicerende scholen is ook een reële uitdaging (uitwisselen met een school in India ligt erg moeilijk aangezien het daar 4u30 later is dan in België). Ook de taalbarrière is een groot probleem en zou heel wat ondersteuning en omkadering vragen van de leerkrachten. Zelfs een uitwisseling met een school in Rotterdam liep volgens een leerkracht heel moeilijk hoewel alles in het Nederlands verliep, “*dus laat staan in het Engels...*”. Verschillende leerkrachten halen ook specifieke problemen aan die gebonden zijn aan mediawijsheid en deelden hun oprechte bezorgdheid omtrent de risico’s gebonden aan digitale uitwisselingen tussen leerlingen en de nodige controle die daarmee gepaard gaat. Opvallend is dat de leerkrachten unaniem het duurzaam effect van digitale uitwisseling als alternatief in vraag stellen.

Werken rond ontwikkelingskansen van de leerlingen in België werd daarentegen wel op enthousiasme onthaald: “*dit is een interessante piste*”, “*zeker interessant*” want “*de eigenwaarde van leerlingen is over het algemeen niet bijzonder groot in het TSO*” en ook het “*belang om hier blijvend op in te zetten in samenwerking met VIA Don Bosco*” werd onderlijnd. Een leerkracht haalt de contextuele belemmerende factoren aan als oorzaak voor de beperkte mobilisatie vanuit de school om rond de ontwikkelingskansen van de leerlingen te werken: “*de oorzaak is vaak een gebrek aan middelen. De school probeert de leerlingen die thuis niet veel omkadering hebben, meer omkadering te bieden op school. Maar er zijn niet genoeg middelen, de werklast voor de leerkrachten is hoog en er is een gebrek aan tijd. Er zijn meer mensen nodig en er is meer energie nodig om deze jongeren alle ontwikkelingskansen te geven. Ook binnen WBE kan hieraan gewerkt worden*”. Werken rond ontwikkelingskansen zou bovendien een antwoord bieden aan een zeer actueel probleem dat nog onlangs met de vinger gewezen werd: “*de recent gepubliceerde PISA-resultaten tonen nog maar eens aan dat er een grote kloof bestaat tussen de schoolresultaten van autochtone en allochtone leerlingen*”. Op dat vlak lijkt er absoluut nog ruimte te zijn om daar dieper in te investeren: “*er is zeker een rol weggelegd voor VIA Don Bosco op dit vlak*”. Over de vorm dat die extra ondersteuning zou moeten aannemen, wordt procesbegeleiding aangehaald rond grote overkoepelende projecten alsook de link met de arbeidsmarkt: “*jongeren moeten zich welkom voelen in de bedrijfswereld*”.

Voor bijkomende relevante informatie uit de meta-analyse, omtrent deze specifieke evaluatievraag, verwijzen wij naar *Bijlage 7*, p. 9-11.

6. Conclusies en aanbevelingen

Vraagstelling

- Wat zijn mogelijke aanbevelingen naar de toekomst toe voor VIA Don Bosco om in te spelen op de contextfactoren of randvoorwaarden van leerlingen/leerkrachten/scholen?
- Hoe kan VIA Don Bosco haar praktijk aanpassen zodat haar interventie het meest doeltreffend werkt?

Uit de evaluatie van de veranderingstheorie en het “logisch kader”, besluit het evaluatieteam dat de veranderingstheorie over het algemeen een mooi opgebouwd geheel vormt die de aanpak en visie van VIA Don Bosco constructief en op een heel volledige manier onderbouwt.

De online enquête geeft over het algemeen een zeer positieve appreciatie van het WBE-programma van VDB. Met de dieptebevraging konden wij wat dieper ingaan op de nieuwe denkpistes.

Aandachtspunten voor de interpretatie van de conclusies van de bevraging.

- Belangrijke vertekening: het zijn de meest gemotiveerde leerkrachten die hebben deelgenomen aan de enquête en aan de dieptebevraging.
- Er zijn heel weinig negatieve observaties, al worden een paar heel interessante opmerkingen geformuleerd waar rekening mee gehouden moet worden en waar VDB aan zou moeten werken.

Bij nadere analyse, ziet het evaluatieteam een aantal zwaktes, die doorheen de meta-analyse, online enquête en/ of dieptebevraging bevestigd worden en die als basis kunnen dienen voor de verfijning van de veranderingstheorie.

1) Verbondenheid creëren voor de leerlingen

Problematiek en vaststellingen: Om meer **verbondenheid** te **creëren** kan VIA Don Bosco zorgen dat leerlingen zich daadwerkelijk betrokken voelen bij de aangehaalde thema’s:

- De kernthema’s van VDB (recht op onderwijs, gendergevoeligheid, milieu, SDG’s, mensen- en kinderrechten) leunen in grote mate aan bij de interesse van de leerlingen, maar die lijst is zeker niet exhaustief.
- Er zijn heel wat gevoelige thema’s die moeilijk aan bod komen omdat de leerkrachten hiervoor een gebrek aan concrete handvaten ervaren.
- WBE-thema’s komen gemakkelijker aan bod in de godsdienstles of zedenles, daarbuiten gebeurt dat meestal door creatievere leerkrachten die lossers kunnen omspringen met het leerplan.

Aanbevelingen:

- a) Bied concretere handvaten aan de leerkrachten omtrent gevoelige thema’s; hou hierbij ook specifiek rekening met de klas- en schoolcontext.
- b) Bied, waar nodig, extra ondersteuning tijdens de les, zodat de boodschap niet steeds door de leerkracht alleen gedragen hoeft te worden.
- c) M.b.t. integratie in de lespraktijk: biedt concrete handvaten aan voor integratie WBE in leerplan zodat ook andere leerkrachten WBE tijdens hun lessen kunnen inspelen op WBE-thematieken.
- d) Omdat de mening van de leerlingen zelf niet bevestigd werd voor deze evaluatie blijft het dus zinvol om dit nog specifiek af te toetsen: “VIA Don Bosco zou ook bijvoorbeeld

schaalonderzoek kunnen doen naar attitudes van leerlingen over bepaalde thema's, om nadien terug te koppelen met leerkrachten over wat ze hebben vastgesteld”.

2) Rekening houden met de diversiteit van de leerlingenpopulatie voor integratie WBE

Vaststelling: Diversiteit van de leerlingenpopulatie bepaalt de manier waarop WBE geïntegreerd kan worden binnen de klaspraktijk

Aanbevelingen:

- a) Speel in op de diversiteit van de leerlingenpopulatie en maak de link met lokale en internationale context (diaspora).
- b) Speel in op de actualiteit door rechtstreekse ondersteuning te bieden aan de scholen om maatschappij gerelateerde thematieken aan te kaarten. (Zie ook hoger.)
- c) Maak werk van projecten die werken rond ontwikkelingskansen van leerlingen in België, met focus op procesbegeleiding en link met gelijkaardige (maar vaak veel schrijnendere) uitdagingen elders in de wereld.

3) Verankering WBE op school

Vaststelling: Verankering van WBE op school is onvoldoende in de actuele aanpak van VIA Don Bosco die voornamelijk inzet op de leerkrachten.

Aanbevelingen:

- a) Leerkrachten zeker als tussenschakel behouden; verder en blijvend investeren in de leerkrachten en hen ondersteunen (in combinatie met aanbeveling 3b en 3c).
- b) Stimuleer en ondersteun verankering van WBE via vakoverschrijdende activiteiten of projecten. Het stimuleren en versterken van verankering is belangrijk omdat het een aantal expliciete opportuniteiten biedt voor WBE zijnde: een minder vrijblijvend karakter, betrokkenheid van de bredere schoolgemeenschap, sterkere aansluiting bij de leerplannen en eindtermen (inclusief VOET) en daardoor ook een sterkere aansluiting bij de lessen waardoor meer kans is op diepgang en een kritische insteek. Hou ook systematisch rekening met zowel de bevorderende als de belemmerende factoren⁴³ voor zulke verankering⁴⁴.
- c) Zet, binnen de overkoepelende veranderingstheorie, verschillende (elkaar versterkende) strategieën op een geïntegreerde manier in om zo op de verschillende dimensies van het educatief continuüm in te spelen bij de doelgroepen. De voorgestelde aanpak gaat voorbij de lineaire benadering van het educatief continuüm en houdt beter rekening met de complexiteit van de verandering, die de ontwikkelingseducatie nastreeft. Zulke aanpak erkent immers dat de verschillende dimensies van het educatief continuüm, alsook andere factoren en actoren (bv. Beleid), mekaar op verschillende manieren en vanuit verschillende richtingen kunnen beïnvloeden; dit naargelang de specifieke context.⁴⁵
 - i. Een uitdaging hierbij is het verder expliciteren van de veranderingstheorie. Het niet expliciteren van de verschillende relatieniveaus binnen de theory of change kan het resultaatgericht werken alsook de monitoring en evaluatieprocessen immers bemoeilijken.

⁴³ Zie details in de desbetreffende hoofdstukken en bijlagen van dit rapport.

⁴⁴ « Wereldburgerschapeducatie op maat. Behoeftedonderzoek in het Vlaams secundair onderwijs. », J. VAN ONGEVALLE, H. KNIPPRATH, G. JUCHTMANS & I. POLLET, Kleur Bekennen, HIVA, 2015.

⁴⁵ “Evaluatie van de ontwikkelingseducatie acties gefinancierd of gecofinancierd door de Belgische ontwikkelingssamenwerking in de periode 2014-2017”, J. VAN ONGEVALLE, P. GREGA, B. FONTENEAU, H. KNIPPRATH, N. JASPERS, 2018.

- ii. Identificeer één of meerdere strategieën om tot verankering te komen (Gemotiveerde leerkrachten, visie van de school, VOET, ...) en ontwikkel je activiteiten in functie daarvan.
- iii. Toets effectieve kenmerken van transfer af per school/ maak hiervoor eventueel een cartographie om beter te kunnen inspelen op de factoren en een op maat van de school aangepaste strategie toe te passen.

4) Identiteit en aanbod van VDB

Vaststelling: VDB ontwikkelt en ondersteunt een gevarieerd WBE-aanbod voor een zeer diverse doelgroep, die haar specificiteit (focus op het beroeps- en technisch onderwijs) overstijgt, wat een zekere versnippering van het aanbod in de hand werkt.

Aanbevelingen:

- a) Specificiteit van VDB behouden zodat de complementariteit met andere WBE-actoren versterkt wordt. Maak gebruik van de successen die gehaald werden binnen het Belgisch DB-netwerk om de effectiviteit van WBE te benadrukken en gebruik te maken van de opportuniteiten dat het eigen netwerk kan betekenen.
- b) VDB als gerichte dienstverlener, met meer rechtstreekse inbreng in de lessen en op school, bijvoorbeeld om belemmerende contextfactoren te compenseren en mee te helpen om een meer WBE-gunstige context te genereren binnen de school.
- c) VDB moet referentie worden voor scholen en ook andere WBE-actoren, met kwalitatief materiaal (aanbod) dat aanleunt bij wat essentieel is voor haar specifieke doelgroep en ambitie:
 - i. Focus op de ontwikkeling van kwalitatief materiaal dat aanleunt bij de specifieke doelgroep;
 - ii. Zorg hierbij voor overzichtelijkheid van het aanbod en voor een duidelijke en brede communicatie over het totaalpakket (materiaal en/ of rechtstreekse ondersteuning) dat aangeboden wordt;
 - iii. Kader het aanbod en de communicatie hierrond in de gekozen strategie voor duurzame verankering van WBE in de schoolvisie en om op deze manier dus een optimale aansluiting te vinden van het aanbod met de leerplannen of eindtermen en de VOET (zie 3b & c)

5) Global dialogue en actiegerichtheid

Aanbevelingen:

- a) Ontwikkel en ondersteun uitwisselingen tussen scholen in België, tussen verschillende richtingen
- b) Ontwikkel en ondersteun uitwisselingen in Europa (concentreer op T & BSO)
- c) Voorzie betere/ intensievere procesbegeleiding: voorbereiding reis en ook debrief na terugkomst, zorg ook voor uitwisseling hieromtrent met andere klassen in dezelfde school. Organiseer eventueel de reizen in het 4de middelbaar (voorzie voorbereiding in het 3de middelbaar en opvolging in het 5de en 6de middelbaar met gezamenlijke activiteiten hierrond binnen de school, tussen de verschillende klassen onderling
- d) Voorzie een aanpak met rechtstreekse inbreng door VDB naar de leerlingen toe want dit maakt het mogelijk om in te spelen op contextuele belemmerende factoren. Probeer dit echter eerst uit op kleine schaal en zie daarna of je dat zou kunnen opschalen.
- e) Ontwikkel een pilootproject (in een school die nooit een uitwisselingsreis deed) waar je via digitale uitwisselingen via Skype en gezamenlijke opdrachten (peer-learning) bijdraagt aan global dialogue. Voorzie intensieve begeleiding door VDB zelf.

- f) Overweeg georganiseerde activiteiten op school maar zonder implicatie van de school, waar VDB rechtstreeks met leerlingen zou kunnen werken voor het tot stand komen van een netwerk van leerlingen die ‘actor of change’ worden, binnen en buiten de school.
- g) Moedig positieve overgang naar hoger onderwijs en bedrijfswereld aan door bruggen te creëren met UCOS en het professionele leven. Deze laatste aanbeveling vertrekt van de erkenning dat de impact van WBE tijdens het secundair onderwijs mede afhangt van de mate waarmee de ex-leerlingen hun verworven competenties en actiebereidheid als wereldburger in de daarna volgende jaren kunnen benutten, onderhouden en aanscherpen; tijdens het hoger onderwijs en/ of in het professionele leven (bijvoorbeeld in relatie tot initiatieven van hun onderneming om bij te dragen tot de realisatie van de duurzame ontwikkelingsdoelstellingen (SDG).

7. Bijlagen

7.1 *Bijlage 1 – Lijst van de geconsulteerde documentatie*

7.2 *Bijlage 2 – Verfijning evaluatievragen*

7.3 *Bijlage 3 – Meta-analyse*

7.4 *Bijlage 4 – Illustratie van de ToC-analyse*

7.5 *Bijlage 5 – Detailrapport online enquête en dieptebevraging*

7.6 *Bijlage 6 – Herstructurering specifieke evaluatievragen van VIA DB*

7.7 *Bijlage 7 – Bijkomende relevante info uit de meta-analyse per specifieke evaluatievraag*