

IMPACTEVALUATIE IN HET **SOCIAAL** *WERK*: EEN PRAKTIJKVOOR- BEELD UIT HET ONDER- WIJSOPBOUWWERK

Els De Waele - SAM, steunpunt Mens en Samenleving

Jan Depauw - UAntwerpen

Peter Raeymaeckers - UAntwerpen

Koen Hermans - KU Leuven

Kristel Driessens - KdG

Riet Steel - SAM, steunpunt Mens en Samenleving

**Sociaal
Werk
doet
ertoe**



**Sterk
Sociaal
Werk**

IMPACTEVALUATIE IN HET SOCIAAL WERK: EEN PRAKTIJKVOORBEELD UIT HET ONDERWIJSOPBOUWWERK

INLEIDING

In het 'Actieplan Sterk Sociaal Werk' (2020-2024) werd impact als een belangrijk thema en prioritaire uitdaging binnen het sociaal werk naar voren geschoven. Naar aanleiding hiervan werd in een samenwerkingsverband tussen UA (Prof. Peter Raeymaeckers & Jan Depauw), KU Leuven (Prof. Koen Hermans), KdG Hogeschool (Prof. Kristel Driessens) en SAM, steunpunt Mens en Samenleving (Els De Waele & Riet Steel) een onderzoeksproject opgezet om bij te dragen aan visievorming en praktijkontwikkeling rond impactevaluatie in het sociaal werk.

Dit rapport kadert binnen bovengenoemd onderzoeksproject en vormt de neerslag van een actie-onderzoek bij het onderwijsopbouwproject 'Transfer Secundair' van SAAMO Antwerpen Provincie. In dit actie-onderzoek werd een programmatheorie uitgewerkt, met als doel inzicht te verwerven in de vragen, uitdagingen en spanningsvelden waar sociaalwerkpraktijken mee geconfronteerd worden als ze hun werkzaamheden onderwerpen aan een impactevaluatie. SAM bood tijdens het actie-onderzoek gedurende iets meer dan een jaar (maart 2021 tot mei 2022) ondersteuning in de uitwerking van een programmatheorie. Daarna namen de projectbetrokkenen het traject zelf verder op. In dit rapport wordt verslag gemaakt van de periode waarin SAM ondersteuning bood.

In de volgende paragrafen geven we eerst een korte praktijkschets van SAAMO en het project waarvoor de programmatheorie uitgewerkt werd. Vervolgens gaan we dieper in op wat een programmatheorie precies is en hoe die opgebouwd wordt. In de derde paragraaf geven we een beschrijving van de sleutelmomenten van het impactevaluatietraject in Transfer Secundair. In de laatste paragraaf delen we een aantal lessen die we uit dit traject getrokken hebben.

PRAKTIJKBESCHRIJVING

SAAMO

SAAMO is een groep van acht erkende vzw's - één in elk van de vijf Vlaamse provincies, en telkens één in de drie steden Antwerpen, Brussel en Gent - die via maatschappelijk opbouwwerk wil bijdragen aan een rechtvaardige en duurzame samenleving door mechanismen en structuren die leiden tot situaties van maatschappelijke achterstelling en sociale uitsluiting weg te werken. SAAMO doet dit aan de hand van innovatief projectwerk en geëngageerd buurtwerk, waarin participatie van mensen in maatschappelijk kwetsbare posities en partnerschappen met overheden, middenveldorganisaties en private actoren centrale werkingsprincipes zijn. De grond- en mensenrechten dienen als SAAMO's kompas in het streven naar maatschappelijke verandering (Samenlevingsopbouw 2020; SAAMO, 2021 -a).

Transfer Secundair is een project binnen het onderwijsopbouwwerk. In het onderwijsopbouwwerk wordt er gestreefd naar het creëren van maximale leer- en ontwikkelingskansen voor alle kinderen en jongeren, door in te zetten op versterkende leeromgevingen en door de structurele oorzaken van de onderwijskloof weg te werken. Om dit te realiseren worden projecten opgezet die zich richten op ouders en leerlingen, scholen, het netwerk rond de scholen en breed leren (SAAMO, 2021 -b).

TRANSFER SECUNDAIR

Op basis van eigen vaststellingen, gevolgd door literatuuronderzoek, stelden onderwijsopbouwwerkers van SAAMO in Mechelen een aantal knelpunten vast bij de overgang van leerlingen van het basisonderwijs naar het

secundair onderwijs. Zo worden deze leerlingen en hun ouders vaak onvoldoende geïnformeerd over de verschillende scholen en studierichtingen in het Mechelse én over de organisatie van het middelbaar onderwijs in het algemeen. De digitale kloof verhindert bovendien dat sommige gezinnen toegang hebben tot deze informatie. De leerlingen zijn zich vaak ook onvoldoende bewust van hun talenten en interesses en over het traject dat nodig is om een bepaald (soort) beroep te kunnen uitoefenen. Dit leidt ertoe dat ze vaak onvoldoende bewust kunnen kiezen voor een onderwijstraject, met het risico op ongekwalificeerd schoolverlaten tot gevolg.

VERHOGEN GEKWALIFICEERDE UITSTROOM

Met het project 'Transfer Secundair' wil het Mechelse onderwijsopbouwwerk tegen 2025 een draaiboek ontwikkelen dat basisscholen beter in staat stelt om leerlingen uit de derde graad basisonderwijs en hun ouders te begeleiden bij het maken van een weloverwogen en geïnformeerde school- en studiekeuze. Op die manier wil Transfer Secundair op langere termijn positief bijdragen aan het aantal leerlingen dat in het middelbaar onderwijs een diploma behaalt dat aansluit bij hun talenten en interesses en dat hen toegang geeft tot de gewenste verdere studie- dan wel beroepskeuze.

PILOOTFASE

Het draaiboek zal het resultaat zijn van een participatief proces met zowel leerlingen uit de derde graad, hun ouders en het schoolteam - directie, zorgteam en leerkrachten - uit twee Mechelse basisscholen die deelnemen aan de pilotfase van het project. Tijdens de pilotfase zullen de noden van de betrokkenen bevestigd worden en zullen knelpunten en werkzame elementen in kaart gebracht worden. Op basis van deze bevindingen zal geëxperimenteerd worden met een traject en methodieken die leerlingen uit de derde graad basisonderwijs en hun ouders in staat stellen om een beter geïnformeerde en overwogen school- en studiekeuze te maken, en die het schoolteam in staat stellen om de leerlingen en hun ouders hier beter in te ondersteunen. Er zal geëxperimenteerd worden met methodieken binnen drie pijlers: talent- en interesseverkenning bij leerlingen, kennis over de organisatie en uitstroommogelijkheden van het secundair onderwijs en over de Mechelse middelbare scholen, en digitale versterking van ouders van leerlingen in de derde graad basisonderwijs. Waar mogelijk/nodig zullen schoolexterne partners betrokken worden bij de ontwikkeling en implementatie van de methodieken in de pilotscholen. In elke pilotschool zal de impact van het project op de betrokkenen geëvalueerd worden.

VERDUURZAMING VIA EEN BEPROEFD DRAAIBOEK

De methodieken die in de pilotscholen ontwikkeld, geïmplementeerd en geëvalueerd worden, zullen uiteindelijk gebundeld worden in een draaiboek dat ook basisscholen die niet betrokken zijn bij het project in staat moet stellen om hun leerlingen uit de derde graad en hun ouders te begeleiden in het maken van een geïnformeerde en weloverwogen studiekeuze. Het draaiboek zal breed verspreid worden onder de Mechelse basisscholen. Op die manier wil Transfer Secundair zoveel mogelijk leerlingen, ouders en scholen ondersteunen bij dit scharniermoment in hun schoolloopbaan.

PROGRAMMATHEORIE IN EEN NOTENDOP

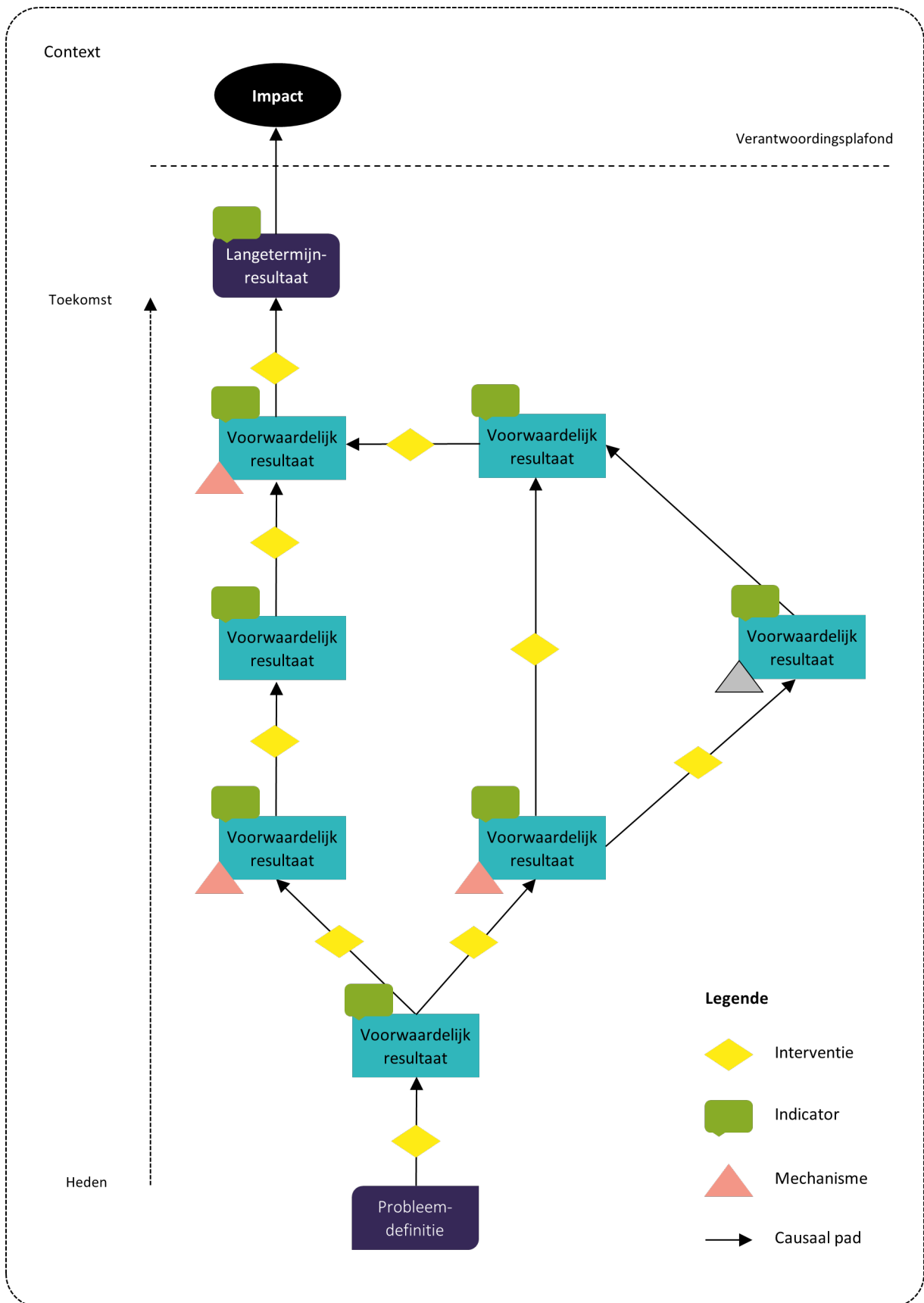
Een programmatheorie is een theorie die sociaal werkers in samenwerking met belanghebbenden - cliënten, subsidieverschaffers, partners, etc. - op maat van hun specifieke sociaalwerkpraktijk ontwikkelen. Deze theorie geeft stap voor stap aan hoe en waarom een sociaalwerkpraktijk binnen een bepaalde context zal bijdragen aan de beoogde impact van de sociaalwerkpraktijk (De Waele, Depauw, Raeymaeckers, Hermans, Driessens & Steel, 2022). Onder 'impact' verstaan we sociale veranderingen op lange termijn die mede het gevolg zijn van positieve en negatieve, bedoelde en onbedoelde, en directe en indirecte effecten van sociaalwerkpraktijken. Deze effecten treden op tijdens of na de praktijk en doen zich voor bovenop en naast wat sowieso plaatsgevonden zou hebben (De Waele et al., 2022).

Het uitvoeren van een impactevaluatie aan de hand van een programmatheorie omvat drie grote stappen: (1) het opstellen van een veranderingstheorie, (2) het uitwerken van een handelingstheorie, en (3) het evalueren van de programmatheorie, ofwel het uitvoeren van de impactevaluatie (Funnell & Rogers, 2011; Rogers, 2000). In de realiteit lopen deze stappen in grote mate door elkaar.

Om tot een programmatheorie te komen, wordt een stroomdiagram uitgewerkt waarin het causaal veranderingspad tussen de probleemdefinitie en de beoogde impact uitgetekend wordt (cf. de veranderingstheorie). De beoogde impact omvat de sociale verandering waar met de sociaalwerkpraktijk aan bijgedragen wilt worden, maar waar de sociaalwerkpraktijk niet op afgerekend kan worden indien ze niet gerealiseerd wordt. Deze ligt namelijk boven het 'verantwoordingsplafond' en buiten de controlesfeer van de sociaalwerkpraktijk. Onder het verantwoordingsplafond wordt het langetermijnresultaat geformuleerd. Dit is de ultieme doelstelling die de sociaalwerkpraktijk wilt bereiken. Deze doelstelling wordt meegenomen in de impactevaluatie. Onder het langetermijnresultaat worden voorwaardelijke resultaten uitgezet op causale paden. In het schema lager gelegen voorwaardelijke resultaten zijn voorwaarden om de hoger gelegen voorwaardelijke resultaten die ermee verbonden zijn te behalen. Hoe hoger de voorwaardelijke resultaten in het schema staan, hoe verder in de tijd ze zich van het heden situeren. Aan de voorwaardelijke resultaten worden interventies gekoppeld die nodig zijn om ze te behalen (cf. de handelingstheorie). Hieraan worden eveneens mechanismes gekoppeld. In deze mechanismes wordt aan de hand van wetenschappelijke, praktijk-, of ervaringskennis onderbouwd hoe en waarom de voorwaardelijke resultaten zich in interactie met de interventies en met elkaar zullen manifesteren. Tot slot worden zowel bij het langetermijnresultaat als bij de voorwaardelijke resultaten indicatoren geplaatst. Aan de hand van deze indicatoren kan tijdens de impactevaluatie nagegaan worden of de voorwaardelijke resultaten bereikt zijn (Connell & Kubisch, 1998; Taplin & Rasic, 2012; De Silva & Lee, 2014). In figuur 1 wordt de schematische uitwerking van een programmatheorie weergegeven. Aan deze schematische weergave wordt vaak een 'narratief' gekoppeld. Dit narratief is een tekstuele uitwerking van de schematische weergave van de programmatheorie (Taplin & Rasic, 2012).

Tot slot nog dit: een goede programmatheorie is plausibel, haalbaar en evalueerbaar. Dit houdt in dat de logica en onderbouwing ervan aannemelijk is in functie van het langetermijnresultaat en de beoogde impact, dat de resultaten en interventies die erin geëxpliciteerd worden, gerealiseerd kunnen worden, en dat het al dan niet behalen van het langetermijnresultaat en de voorwaardelijke resultaten empirisch te onderzoeken is (Connell & Kubisch, 1998; Taplin & Rasic, 2012; De Silva & Lee, 2014).

Figuur 1: Schematische weergave programmatheorie



HET IMPACTEVALUATIE-TRAJECT VAN TRANSFER SECUNDAIR

ALGEMEEN OPZET

Centraal in het impactevaluatie-traject van transfer secundair stond het uitwerken van een programmatheorie. Dit gebeurde in tien 'werkmomenten' van telkens ongeveer drie uur. Tijdens de werkmomenten waren steeds de onderwijsopbouwwerker betrokken op het project en diens teamcoördinator aanwezig. De werkmomenten werden gefaciliteerd door telkens één of twee stafmedewerkers van SAM. Tijdens een aantal werkmomenten werden er 'externe expertisebronnen' uitgenodigd om hun licht te laten schijnen over de stand van zaken in de programmatheorie en om input te leveren. Deze expertisebronnen waren twee beleidsmedewerkers en twee teamcoördinatoren uit de verschillende regio's van SAAMO, allen betrokken bij het onderwijsopbouwwerk, en één onderzoeker van de UA. Bovendien werd de veranderingstheorie in een gevorderde ontwikkelingsfase voorgesteld tijdens een SAAMO-sectoroverleg over onderwijsopbouwwerk. De bedoeling hiervan was om 'outsider input' te verkrijgen op de programmatheorie. Er werd aan het begin van het traject overwogen om vertegenwoordigers van de in het project betrokken school te betrekken bij de opmaak van de programmatheorie, maar dit idee werd niet doorgevoerd vermits de werkdruk in de school tijdens de looptijd van het traject hoog was:

"Wat de school betreft, zal deelname aan de sessies niet evident zijn. De school gaat immers door een lastige periode en de leerkrachten zitten op hun tandvlees. Momenteel zien ze het zelfs niet zitten om het project er bij te nemen. Het project heeft hierdoor reeds vertraging opgelopen (bevragingen van ouders en leerkrachten konden niet opgestart worden) en de samenwerking met de school is momenteel eerder onzeker." (Notities facilitator Y SAM | Werkmoment 1)

Tussen de werkmomenten door verwerkten de stafmedewerkers van SAM - de 'facilitators' - de gegenereerde inzichten en reflecties en gaten deze in de schematische weergave van de programmatheorie die doorheen het traject steeds meer vorm kreeg. Deze verwerkingen werden telkens afgetoetst bij de onderwijsopbouwwerker betrokken op het project en diens teamcoördinator. Zij waren immers de 'eigenaars' van de programmatheorie. Aan de opbouwwerker en de teamcoördinator werd tussendoor af en toe gevraagd om projectgebonden inhoudelijke voorbereidingen - zoals bijvoorbeeld een overzicht van mogelijke interventies of inhoudelijke verdieping van elementen uit de veranderingstheorie - te maken die verwerkt moesten worden tijdens de uitwerking van de programmatheorie.

Het uitwerken van de programmatheorie gebeurde gelijktijdig met het opstarten van het project in de praktijk. Hoewel de grote lijnen van het project reeds uitgetekend waren, werd, en wordt nog steeds, het project in grote mate participatief vormgegeven met de doelgroep - leerlingen uit het vijfde en zesde leerjaar en hun ouders - en met de school - directie, zorgcoördinator en leerkrachten vijfde en zesde leerjaar - waarin het project haar opstart kende. De programmatheorie is hierdoor, hoewel er een stevige basis ligt, nog onaf. De verdere ontwikkeling van de programmatheorie zal parallel blijven lopen met de zich gaandeweg ontplooiende praktijk.

De coronapandemie heeft een aanzienlijke impact gehad op het traject- en projectverloop. De werkmomenten waarin de programmatheorie uitgewerkt werd, werden op twee na online georganiseerd. Er werd via Teamsvergaderingen met virtuele post-its op een Mirobord gewerkt. De werkzaamheden in Transfer Secundair werden ook vertraagd. De school waar het project opgestart werd, werd geplaagd door een hoge werkdruk omwille van corona, waardoor de voorziene timing voor de interventies in de school niet aangehouden kon worden. Op het moment dat het actie-onderzoek afgerond werd, was de toegang van de opbouwwerker tot de school nog onzeker:

"We hopen dat dat in [betrokken school] kan, maar stel nu dat dat daar echt om één of andere reden lastig zou zijn, of moeilijk zou liggen, dan denk ik dat we sowieso moeten gaan kijken waar we dan wel kunnen gaan uitrollen volgend jaar. Maar alles hangt er een beetje van af wat dat de uitkomst van woensdag gaat zijn." (Eigenaar programmatheorie, teamcoördinator | Werkmoment 10)

Hierdoor kon binnen het tijdsbestek van het actie-onderzoek nog niet overgegaan worden tot stappen in de effectieve impactevaluatie.

In de paragrafen die volgen, geven we een neerslag van de verschillende fases waarin de programmatheorie tot stand gekomen is: (1) formuleren van het langetermijnresultaat en de impact en bepalen van het verantwoordingsplafond, (2) formuleren van de voorwaardelijke resultaten, ‘mapping’ van de veranderingslogica en het expliciteren van werkzame mechanismen, (3) formuleren van de interventies, (4) het uitschrijven van het narratief, en (5) formuleren van de indicatoren en verkennen van de impactevaluatie. De neerslag van deze fases is lineair, maar het proces was dit allesbehalve. Zo werden bijvoorbeeld in de fase waarin de interventies geformuleerd werden de voorwaardelijke resultaten en de veranderingslogica nog verder verfijnd.

FORMULEREN LANGETERMIJNRESULTAAT EN IMPACT, EN BEPALEN VERANTWOORDINGSPLAFOND

De eerste stap die we zetten in het uitwerken van de programmatheorie, was het formuleren van het langetermijnresultaat dat met Transfer Secundair beoogd werd. Om tot een formulering te kunnen komen werd eerst aan de hand van virtuele post-its op het Mirobord individueel gebrainstormd over de vragen ‘Welk langetermijneffect willen we met het project realiseren?’ en ‘Wanneer is het project geslaagd?’. Vervolgens werd op basis van de brainstorm in groep tot een gedeelde omschrijving gekomen. Tijdens de brainstorm, kon de projectfiche van Transfer Secundair geraadpleegd worden ter inspiratie. In de projectfiches van SAAMO worden steeds de grote lijnen van projecten uitgezet. Ze geven een neerslag van onder andere de strategische en operationele doelstellingen uit het meerjarenplan van SAAMO waaraan het project bijdraagt, de probleemdefinitie van waaruit het project vertrekt, een afbakening van de doelgroep waarop het project zich richt en de werkdoelen, strategie, sleutelactiviteiten en planning die in het project aangehouden zullen worden.

Tijdens de discussie om tot een gedeelde omschrijving van het langetermijnresultaat, te komen, werd duidelijk dat dit een proces van wikken en wegen is. Er werden resultaten geformuleerd die belangrijk zouden zijn voor het project, maar die niet meteen het beoogde langetermijnresultaat vatten. Deze werden meegenomen als voorwaardelijke resultaten in de volgende fase van het uitwerken van de veranderingstheorie:

“Ik kan me voorstellen dat dit essentieel is, maar om op het niveau van langetermijnresultaat te staan, vind ik het behoorlijk concreet.” (Facilitator X SAM)

— *“Zou dit meegenomen kunnen worden in een niveau lager, dan? In de voorwaardelijke resultaten? Dus dat we dit dan zien als een voorwaarde om het langetermijnresultaat te realiseren? Heb ik je dat horen zeggen, [naam facilitator X SAM]?” (Facilitator Y SAM | Werkmoment 1)*

Tijdens het zoeken naar een goede omschrijving van het langetermijnresultaat, werd rekening gehouden met een aantal aandachtspunten voor een goede formulering. Zo werd het langetermijnresultaat aangescherpt door er een duidelijk tijdsperspectief in te plaatsen, door de schaalgrootte van het project te bepalen en door de doelgroep duidelijk af te bakenen:

“Ik vraag mij wel af: ik had ook nog een paar vragen om de omlijning misschien wat scherper te krijgen. ‘Ouders en leerlingen’: over wie hebben we het? Gaat het over iedereen op het grondgebied groot Mechelen? Gaat het over een bepaald omliggende doelgroep?” (Facilitator X SAM)

— *“Ja, ik had diezelfde vraag. Ik heb dat genoemd ‘schaalgrootte’ of zoiets. Spreken wij dan inderdaad over die ene school? Spreken wij over meerdere scholen?” (Eigenaar programmatheorie, teamcoördinator)*

— *“Ja. Dat is denk ik een belangrijke vraag, zeker als je zegt van ‘ons project is geslaagd als...’, gaat die afbakening nodig zijn.” (Facilitator X SAM | Werkmoment 1)*

Tot slot werd er stilgestaan bij de exacte betekenis van centrale begrippen in de formulering van het langetermijnresultaat. Zo werd op een gegeven moment aangegeven door de opbouwwerker: *“Dat is wat ik bedoel met een ‘bewuste keuze’. Dat is heel compact, maar dat omvat heel veel.”* (Eigenaar programmatheorie, onderwijsopbouwwerker | Werkmoment 1). Door de facilitators werd opgemerkt dat het belangrijk is dat essentiële begrippen doorheen het uitwerken van de programmatheorie helder gedefinieerd worden:

“Dat betekent misschien wel dat inderdaad zo een woordkeuze als ‘bewuste keuze’, dat we dat heel goed moeten definiëren, van wat bedoelen we daar dan mee? Maar als centraal idee is dat wel iets waar we mee verder kunnen.” (Facilitator X SAM | Werkmoment 1)

Het helder afbakenen van centrale begrippen in de programmatheorie wordt immers van cruciaal belang voor de impactevaluatie. In die fase worden deze begrippen uitgesplitst en geoperationaliseerd in kwalitatief of

kwantitatief meetbare concepten. Deze concepten dienen eenduidig afgebakend te zijn, opdat ze meetbaar kunnen worden.

De eerste gedeelde omschrijving van het langetermijnresultaat werd tot diep in het traject nog verder verfijnd, naarmate de lijnen in het project en de programmatheorie meer vorm kregen:

“Maar dat is dan bij dat langetermijnresultaat dat we daar vanboven staan hebben. Is dan onze definitie voldoende van ons Mirobord? Is dat dan voldoende de lading dekkende? Want het langetermijnresultaat staat toch nog boven alles wat je dan eigenlijk van partners verwacht, van andere scholen... (...) Maar dekt dat dan de lading die je ook wilt? Zoals het er nu staat, dat langetermijnresultaat, lijkt dat meer te gaan over uw methodiekontwikkeling. Maar ik vind dat precies dat stukje van ‘opschaling en verduurzaming’, dat stuk komt daar precies dan minder in aan bod.”
(Eigenaar programmatheorie, onderwijsopbouwwerker | Werkmoment 3)

Zo leverde de eerste poging tot het formuleren van het langetermijnresultaat het volgende op:

“Tegen eind 2025 maken ouders en leerlingen van het zesde leerjaar van de scholen binnen het project een meer bewuste school- en studiekeuze en zijn de scholen in staat om de leerlingen en ouders hierin te begeleiden.” (Notities facilitator Y SAM | Werkmoment 1)

Aan het einde van het traject werd volgende formulering afgeklopt:

“Tegen 2025 maken leerlingen in de derde graad basisonderwijs en hun ouders uit minstens drie Mechelse basisscholen een geïnformeerde en weloverwogen school- en studiekeuze. De basisscholen begeleiden de ouders en leerlingen hierin.” (Zie bijlage: Programmatheorie Transfer Secundair)

Merk op hoe dat de formulering van het langetermijnresultaat doorheen het traject eenduidiger geworden is: ‘scholen binnen het project’ werden duidelijker benoemd als ‘minstens drie Mechelse basisscholen’ en ‘bewust’ werd uitgesplitst in ‘geïnformeerd’ en ‘weloverwogen’.

Samenhangend met het formuleren van het langetermijnresultaat, werd er gediscussieerd over waar het verantwoordingsplafond getrokken moest worden:

“In het begin was er zoiets gezegd van: je hebt dan het langetermijnresultaat en dan was er ergens een stippellijn en dat was de beoogde impact. Zit dan dat stuk van die verduurzaming en dat soort van zaken, zit dat dan niet, of de resultaten daarvan ten minste, zit dat dan niet eerder op dat niveau? Of moeten we dat dan ook in dat langetermijnresultaat meenemen, die stukken over duurzaam, verankerd, transfereerbaar, wat weet ik allemaal?”
(Eigenaar programmatheorie, teamcoördinator | Werkmoment 3)

Vermits verduurzaming een cruciale doelstelling van het project is, en bovendien een centraal werkprincipe voor alle projecten bij SAAMO, werd ervoor gekozen om dit mee te nemen onder het verantwoordingsplafond:

“Het is voor mij wel de bedoeling dat als we iets doen dat impact heeft, dat dat niet iets is dat korte termijn is, of dat het niet iets is dat vandaag impact heeft en dat als het project er niet meer is, dat dat dan weg is. Dus dat het iets is dat langere tijd aanwezig blijft, zonder dat dat dan nu effecten heeft, en binnen twee weken niet meer. En structureel, dat dat eigenlijk iets is dat deel is gaan uitmaken van een structuur of van iemands persoon, maar dat dat eigenlijk ingebed is ergens, en niet afhankelijk is van het feit of we er nog zijn of niet.” (Eigenaar programmatheorie, onderwijsopbouwwerker | Werkmoment 1)

De impact waar het project toe wil bijdragen, tot slot, werd geformuleerd als “het verhogen van de gekwalificeerde uitstroom uit het middelbaar onderwijs” (zie bijlage: Programmatheorie Transfer Secundair).

FORMULEREN VAN DE VOORWAARDELIJKE RESULTATEN, ‘MAPPING’ VAN DE VERANDERINGSLOGICA EN EXPLICITEREN WERKZAME MECHANISMEN

Het uitrafelen van het langetermijnresultaat in voorwaardelijke resultaten - ofwel het uitwerken van de veranderingstheorie - was een intensief proces. Voor deze fase in het uitwerken van de programmatheorie werden twee werkmomenten voorzien. Dit bleek ruim onvoldoende.

In het eerste werkmoment waarin de veranderingstheorie van het project uitgewerkt werd, werd individueel aan de hand van virtuele post-its op het Mirobord gebrainstormd over tussentijdse resultaten die tegelijk noodzakelijke voorwaarden zouden zijn om het langetermijnresultaat te kunnen realiseren (cf. de voorwaardelijke resultaten). Ook hier werd de projectfiche van Transfer Secundair als inspiratiebron gebruikt.

Vervolgens werden de post-its in groep besproken en logisch geordend tussen het langetermijnresultaat en het heden.

Van werkmoment twee tot en met werkmoment zes, werd in een iteratief proces stevig gesleuteld aan de veranderingstheorie:

“Dan stel ik voor dat we verdergaan. We dachten de laatste keer door de voorwaarden te gaan. Dus de gele post-its die zouden we van boven naar beneden doen. Hopelijk om dan straks af te kloppen en natuurlijk als er nog grote issues zijn, is het ook nu wel de moment.” (Facilitator X SAM | Werkmoment 6)

Niettegenstaande de ambitie “om dan straks af te kloppen” tijdens het zesde werkmoment, werd tot en met werkmoment tien de veranderingslogica bijgesteld en verfijnd. Voor een overzicht van de voorwaardelijke resultaten in de veranderingslogica: zie de blauwe blokken in de schematische weergave van de programmatheorie van Transfer Secundair in bijlage.

Tussen de werkmomenten door, probeerden de facilitators telkens een stap verder te zetten in het aanscherpen van de veranderingstheorie, waarop in de volgende sessie steeds de feedback van de eigenaars van de programmatheorie gevraagd werd aan de hand van vragen zoals “Klopt de veranderingslogica? Kan ik me vinden in de logica die hier op het Mirobord staat? Is de logica logisch voor mij? En zitten alle elementen van het traject in de veranderingslogica?” (Facilitator Y SAM | Werkmoment 4).

We stelden een aantal redenen vast waarom het mappen van de veranderingslogica zo een uitdagende oefening was. Zo werden tijdens dit deel van het traject een aantal ‘externe expertisebronnen’ uitgenodigd om mee na te denken over de veranderingstheorie. Dit bracht zowel verrijkende inzichten, als verschillende visies die met elkaar verzoend dienden te worden met zich mee. De externe expertisebronnen dwongen de eigenaars van de programmatheorie en de facilitators ook om kritisch naar de invulling van centrale begrippen in de veranderingstheorie te kijken:

“Het gaat voor mij eigenlijk echt over de definitie van ‘school’. Zoals ik het begrijp, hebben [namen eigenaars programmatheorie] dat tot nu toe gezien als: een school, dat is het beleid en de leerkrachten, dat is de school’. Terwijl ik zo iets heb van: ‘neen, in de visie zoals ik naar een school kijk, bestaat een school uit ouders, en leerkrachten, en leerlingen en het beleid van die school. Dat is de school’.” (Externe expertisebron, beleidsmedewerker X SAAMO)
— (...)
— *“Het kan ook gewoon een soort vraag zijn waarmee we aan de slag moeten. In die zin vind ik het goed: met meer mensen rond de tafel kom je ook misschien tot het expliciteren van welke woorden gebruiken we? Wat verstaan we eronder? (...) Dus ik denk: super zinvol, [naam externe expertisebron, beleidsmedewerker X SAAMO], om dat hier mee op tafel te gooien en het daagt ons wat uit om wat explicieter te zijn in woordgebruik en definiëren.”* (Facilitator X SAM | Werkmoment 2)

Een andere reden waarom het mappen van de veranderingslogica geen evidente oefening was, was de relatieve openheid van het projectverloop (cf. Connell & Kubisch, 1998). Hierdoor leken soms knopen doorgemaakt te moeten worden waar nog geen duidelijk zicht op was. Bovendien was er - parallel met de discussie over het verantwoordingsplafond - de twijfel om bepaalde elementen van het project wel of niet mee te nemen in de veranderingstheorie. De discussie die gevoerd werd, was de mate waarin de eigenaars van het project de voorwaarden zouden kunnen creëren voor de verduurzaming van het project door partnerschappen aan te gaan. De vrees leefde tegelijkertijd dat het project gefaald zou zijn als ze hier niet in zouden slagen, terwijl dit wel in de programmatheorie geëxpliciteerd zou zijn:

“Ik zou dat inderdaad niet als basisvoorwaarde helemaal vanonder zetten. (...) Is ons project dan niet geslaagd, ook al slagen we er dan in met [de betrokken school] om tot een goede school- en studiekeuze te komen? We kunnen al die partners informeren. En hoe meer partners geïnformeerd zijn en willen meedoen, dan is dat voor mij allemaal winst. Maar voor mij is het niet mislukt als we het CLB niet overtuigd krijgen, of als we op het Lokaal OverlegPlatform geen animo vinden. (...)” (Eigenaar programmatheorie, onderwijsopbouwwerker)
— (...)
— *“Ik volg ook zeker wat [naam eigenaar programmatheorie, onderwijsopbouwwerker] zegt, maar voor mij, als ik over die programmatheorie nadenk, gaat dat over wat dat ‘wij’ moeten doen. Wat onze stappen zijn. Onze stap moet zijn om goed in kaart te hebben wie die externe partners zijn, wat die te bieden hebben. Of dat die dan achteraf iets opnemen of niet? Dat is niet meer voor ons, maar wij moeten wel, vind ik, hen mee proberen op de kar te trekken. Stappen ze er niet mee op, dan stappen ze niet mee op, en dan is dat aan hun. Maar ik vind het wel onze taak om ze*

mee op de kar proberen te krijgen! Vandaar dat ik denk dat het waardevol is dat het er in staat.” (Externe expertisebron, beleidsmedewerker X SAAMO | Werkmoment 5)

In deze discussie liet zich een meerwaarde van het werken met een programmatheorie zien: door (ook onzekere) voorwaardelijke resultaten te expliciteren in een programmatheorie, wordt de kans groter dat er naar deze voorwaardelijke resultaten toegewerkt zal worden:

“Volgens mij is het zinvol, maar wel moeilijk. Is het zinvol om jullie perspectief - want jullie hebben vijf jaar - om dat perspectief echt vast te pakken. Ook al zijn daar nog heel veel vraagtekens en gaan we dat... Dat is ook: en cours de route gaat dat bijgesteld worden. We gaan dat nu niet helemaal... Allé... Hoe die transfer of die verduurzaming gaat evolueren, we krijgen dat nu niet 100% vast, maar als je die ambitie mee in beeld neemt, dan ga je daar vanaf vandaag ook aan beginnen werken.” (Facilitator X SAM | Werkmoment 2)

De volgende stap in het traject, het expliciteren van de (veronderstelde) werkzame mechanismen tijdens het mappingsproces, vroeg een zekere ‘mindshift’ bij de eigenaars van de programmatheorie. Hoewel Transfer Secundair stevig gestoeld is op wetenschappelijke kennis (i.a. Boone & Van Houtte, 2011; Goosen & Boone, 2017), praktijkkennis (i.a. expertise opgebouwd binnen SAAMO; De Schoolbrug) en ervaringskennis uit de doelgroep (cf. het participatieve opzet van het project), en hoewel de eigenaars van de programmatheorie in hun praktijk continu op zoek zijn naar manieren om op deze kennis voort te bouwen en zo via hun project meerwaarde te creëren, gebeurde het expliciet onderbouwen van de programmatheorie ‘op papier’ met een zekere aarzeling:

“Zo zaken als aannames expliciteren, dat zouden we in onze gewone werking, in onze gewone projectplanning of beschrijving niet meteen gaan doen.” (Eigenaar programmatheorie, teamcoördinator | Sectoroverleg, 22/09/2021)

Niettemin werd de meerwaarde hiervan wel uitdrukkelijk benoemd. Het expliciteren van (veronderstelde) werkzame mechanismen betekende een verdieping van de gangbare manier van werken bij de eigenaars van de programmatheorie:

“En daarnaast in de programmatheorie, bij het opmaken van de programmatheorie, zijn ook nog een aantal dingen aan bod gekomen die in onze projectfiche niet zitten. Bijvoorbeeld over die aannames. (...) Dat vond ik wel een hele waardevolle aanvulling op de dingen die wij klassiek doen.” (Eigenaar programmatheorie, teamcoördinator | Sectoroverleg)

Uit het traject bleek bovendien dat (veronderstelde) werkzame mechanismen niet enkel voortkomen uit wetenschappelijke, praktijk-, of ervaringskennis, maar evengoed uit de visie van waaruit de praktijk opgezet wordt:

“Ik ben er zo aan het insteken [(veronderstelde) werkzame mechanismen] die te maken hebben met de samenlevingsopbouwlogica, want van die dingen ga je vanuit samenlevingsopbouwperspectief een manier van werken hebben. Die zijn logisch, maar die zorgen ook voor een bepaalde logica in die programmatheorie.” (Facilitator X SAM | Werkmoment 8)

De visie die vanuit de praktijk heerst op wat ‘goed’ sociaal werk is, is niet neutraal en bepaalt dus mee de veranderingslogica in de programmatheorie. In de schematische weergave van de programmatheorie (zie bijlage) werden in die zin de ‘centrale principes van Transfer Secundair’ geëxpliciteerd: ‘participatie’, ‘samenwerking’ en ‘kennisdeling’. Deze komen voort uit de visie en handelingskaders van SAAMO en bieden mee de onderbouw van de programmatheorie. Voor een overzicht van de (veronderstelde) werkzame mechanismen: zie de roze legende bij de programmatheorie van Transfer Secundair in bijlage.

FORMULEREN INTERVENTIES

Net zoals bij het opstellen van de veranderingstheorie, zorgde de relatieve openheid van het projectverloop ervoor dat het formuleren van de interventies - het expliciteren van de handelingstheorie - een moeilijke oefening was. De interventies die langs de grote lijnen van de veranderingstheorie liepen - laat ons zeggen de ‘procesinterventies’, zoals bijvoorbeeld ‘Er wordt in samenwerking tussen SAAMO en de school een leerlingenwerkgroep opgericht met leerlingen uit de derde graad die het project mee vorm zal geven’ (zie bijlage: programmatheorie Transfer Secundair) - konden in algemene termen geformuleerd worden en opgenomen worden in de handelingstheorie. De meer ‘inhoudelijke’ interventies die vasthingen aan de drie centrale pijlers

van het project - (1) ondersteuning bij inzichtverwerving in talenten en interesses, (2) informatieverschaffing over de organisatie van het secundair onderwijs, en (3) versterken van de digitale vaardigheden van de ouders in functie van het opvolgen van het digitaal schoolgebeuren (zie bijlage: programmatheorie Transfer Secundair) - zullen doorheen het project participatief tot stand komen, waardoor ze pas in latere fases van het traject geformuleerd kunnen worden:

“Ik ben nu in gesprek aan het gaan met heel veel ouders. Ik heb er bijna een dertig gesproken. Dat zijn eigenlijk keiboeiende gesprekken. Ik ben dat wat aan het analyseren en aan het kijken van aan de hand van wat ze zeggen welke actiepunten we daarop kunnen opstellen, wat dan ook een beetje matcht met wat de leerkrachten vroegen. Dus dat zo proberen in een actieplan te gieten. Daar komt eigenlijk heel veel uit. We hebben ook nog een gesprek gehad met zorg en met directie, waar ik dan dat materiaal heb voorgesteld.” (Eigenaar programmatheorie, onderwijsopbouwwerker | Werkmoment 7)

“Maar zijn die interventies ook niet gewoon een deel een gevolg van die gesprekken die ik nu heb, dat we daarop dan eigenlijk een stuk interventies kunnen bepalen. Of moet je die interventies los zien van de gesprekken die we hebben?” (Eigenaar programmatheorie, onderwijsopbouwwerker)

— *“Nee, want ik denk dat de interventies in dit project gaan afhangen van de gesprekken die je hebt.”* (Facilitator Y SAM)

— *“Die gesprekken zijn nu wat bezig, waaruit eigenlijk voor mij heel veel interventies komen. Van dat is nog een tof idee van die ouder, daar kunnen we nog dit of dat. Dus dat je eigenlijk daarmee gaat puzzelen en interventies gaat krijgen.”* (Eigenaar programmatheorie, onderwijsopbouwwerker | Werkmoment 7)

Een voorbeeld van een ‘inhoudelijke’ interventie die mogelijk ingebouwd zou worden in het traject was leerlingen vanaf het vijfde leerjaar op regelmatige tijdstippen in relatie tot diverse lesonderwerpen talent- en interessoosters in te laten vullen, zodat ze naar het einde van het zesde leerjaar toe op basis van hun ingevulde roosters meer inzicht zouden kunnen krijgen in hun talenten en interesses.

Een andere uitdaging voor het uitstippelen van de handelingstheorie was de onzekerheid en onvoorspelbaarheid van de context waarin het project zich aan het ontplooiën was. Afhankelijkheid van externe (f)actoren zorgde er soms voor dat voorziene interventies - zoals bijvoorbeeld vroeger dan gewoonlijk in het schooljaar een laagdrempelig infomoment over de organisatie van het secundair onderwijs organiseren voor de ouders - niet uitgevoerd konden worden: *“Ik weet heel veel dingen die ze [actoren in de betrokken school] niet willen maar ik weet niet wat dan wel gaat mogen.”* (Eigenaar programmatheorie, onderwijsopbouwwerker | Tussentijds gesprek). Nieuwe pistes moesten dan onderzocht worden en de handelingstheorie dus bijgestuurd:

“Elke keer zet ik een stapje en dan wacht ik op wat ik wel kan en mag doen. Het is niet dat die school zo helder duidelijk heeft dat ze een probleem hebben rond school- en studiekeuze. Voor hun is er niet zozeer een groot issue. Het is vooral ouders die de issue zijn. Dus dat bewustzijn is er helemaal nog niet. Ik hoop nu door die bevragingen te doen van die ouders, om dat terug te koppelen dat er meer bewustzijn komt.” (Eigenaar programmatheorie, onderwijsopbouwwerker | Tussentijds gesprek)

“Maar elk ding dat ik wil doen staat precies nog ter discussie [in de betrokken school]. Gaat dat komen of gaat dat niet komen, gaat dat lukken of niet? Het voelt dat alles wat ik in mijn hoofd had van interventies die ik wil doen om bepaalde doelen te bereiken, dat het niet noodzakelijk gaat gebeuren. En dat ik een andere interventie moet bedenken of dat doel moet lossen.” (Eigenaar programmatheorie, onderwijsopbouwwerker | Tussentijds gesprek)

NARRATIEF UITSCHRIJVEN

Een eerste aanzet van het narratief werd geschreven door één van de facilitators van het traject. Dit gebeurde op het moment dat de veranderingstheorie stevig vorm begon te krijgen en de eerste stappen gezet werden in het formuleren van de handelingstheorie en de indicatoren. Het voordeel van op dit moment een eerste versie van het narratief uit te schrijven, was dat dit de blik op de programmatheorie terug aanscherpte. Het narratief verplichtte immers om een tekstuele vertaling te maken van de schematische weergave van de programmatheorie. Via die tekstuele vertaling konden blinde vlekken in de schematische weergave, en mogelijk ook in de denkprocessen van de trajectbetrokkenen zichtbaar gemaakt worden:

“Wat mij ook opviel in de beschrijving van het probleem: “leerlingen en ouders maken een onbewuste keuze”. (...) Maar het probleem... Ik zeg maar, als je dat kritisch leest, dan kan je zeggen: het ligt bij de ouders, die digitale kloof, hun vaardigheden, info. Léerlingen hebben niet goed zicht op wat ze graag doen en kunnen, maar er zitten ook wel systeemfouten in. (...) Maar dat was ook bij het lezen zo van: ja, het is ook niet dat het allemaal aan de ouders ligt, hé?” (Facilitator X SAM | Werkmoment 8)

Het narratief zoals het nu voorligt - zie 'Transfer Secundair' onder 'Praktijkbeschrijving' - is 'work in progress'. Op dit moment geeft het slechts een beschrijving van de grote lijnen van Transfer Secundair en de ambities die gekoesterd worden met het project. Aan de hand van de impactevaluatie kan het verder uitgewerkt worden tot een krachtig en onderbouwd communicatiemiddel. Via dit narratief kan dan op een wervende manier inzicht verschaft worden in de praktijk én haar meerwaarde aan alle mogelijke stakeholders van de praktijk.

FORMULEREN INDICATOREN EN VERKENNING EVALUATIEFOCUS EN -PLAN

Het formuleren van indicatoren presenteerde zich als een leerproces dat zich eveneens over meerdere sessies uitstopt. Een eerste vaststelling die we maakten was dat de geformuleerde indicatoren zinvol dienen te zijn in functie van de impactevaluatie:

"Ik denk ook: het is belangrijk we hoeven geen indicatoren te formuleren om indicatoren te formuleren, maar we moeten bij elke indicator nadenken van: is die zinvol? Hebben we die nodig om te weten onderweg in het project van zijn we in de richting van ons beoogde impact aan het bewegen?" (Facilitator X SAM | Werkmoment 5)

Deze observatie hangt samen met de vaststelling dat bij het formuleren van indicatoren vooral procesindicatoren vlot geformuleerd werden:

"Dit is meer een soort van procesindicator van het feit dat ze samenkomen, dat er een werkgroep is. Dat is eigenlijk een garantie voor een voorwaarde van dat succes; opdat het proces goed loopt. Maar tot wat moet dat proces leiden? Daar missen we nog een indicator." (Facilitator X SAM | Werkmoment 5)

Dit zijn echter niet altijd de meest zinvolle indicatoren als het neerkomt op het vaststellen van effecten die ertoe doen bij een impactevaluatie. De resultaatsindicatoren daarentegen bleven vaak open en vaag omdat we botsten we op de vraag 'Wanneer beschouwen we een voorwaardelijk resultaat als behaald?'

"De indicatoren. Er staan op het bord zowat procesindicatoren. Een voorbeeld hiervan is helemaal van onder. Er ligt een projectomschrijving opgemaakt door samenlevingsopbouw op tafel. En dan zijn er ook resultaatindicatoren. Die zijn meer naar boven in het geel vak al. Die zijn nog heel open en vaag geformuleerd. Die gele zone. Bijvoorbeeld hier heb ik eentje: "X% van de bevroegde ouders en leerlingen geeft aan inzicht te hebben in de organisatie en uitstroombmogelijkheden van het secundair onderwijs". Dus echt een indicator die peilt naar de resultaten die behaald zijn. (...) Overal waar er resultaatindicatoren kunnen staan, zijn er wel geformuleerd, maar ik vind dat moeilijk. Ik heb "X" geschreven, want wanneer weet je dat iets voldoende is? Dus ik wou dat graag ook een keer in groep bespreken." (Facilitator Y SAM | Werkmoment 8)

"Zijn er nog opmerkingen bij de indicatoren nu voor het moment?" (Facilitator Y SAM)

"Ik vind die procent bepalen zoals "X% van de bevroegden, geeft aan dat ...", ik vind dat zo moeilijk om daar procenten op te zetten. (Eigenaar programmatheorie, onderwijsopbouwwerker | Werkmoment 8)

Een andere vaststelling die we maakten is dat als we over resultaatsindicatoren nadachten, dat dit aanvankelijk heel vaak in termen van kwantitatieve indicatoren gekoppeld aan "objectieve" meetinstrumenten in de latere fases van het project gebeurde (i.e. bij hoger gelegen voorwaardelijke resultaten in de programmatheorie). Doorheen het traject groeide echter het besef dat in de praktijk zelf, bijna als 'neveneffect' van de praktijk, heel wat data verzameld worden die gebruikt kunnen worden als onderzoeksdata om de onderliggende mechanismen in de programmatheorie aan te toetsen en mee te onderbouwen:

"Ik denk dat we ook zo wat moeten gaan zien van, wat willen we nu al in kaart brengen? Wat hebben we op het einde van de rit nodig? We kunnen dat nu al in de praktijk inbouwen zodanig dat we onze evidentie of dat materiaal aanleggen terwijl dat we bezig zijn. Zoals die bevraging van die ouders als voorbereiding, dat is tegelijkertijd ook een soort van pre-meting." (Facilitator X SAM | Werkmoment 8)

Het dus belangrijk om vroeg in het opmaken van de programmatheorie en de uitrol van de praktijk na te denken over de evaluatiefocus en opportuniteiten voor dataverzameling. Het participatieve opzet van Transfer Secundair leende zich hier uitermate goed toe:

"En gaat het er dan over dat de werkgroepleden experimenteren? Dat zij zich engageren om materiaal uit te testen, uit te proberen? Zo wat een onderzoekende rol opnemen van materiaal dat op tafel wordt gelegd?" (Facilitator X SAM)
— *"Dat ze ook input geven, van: we kunnen er bijvoorbeeld niks mee. Dat past niet in onze werking, of... Of hier zijn we naar op zoek. Dit werkte niet, of dat hebben we al geprobeerd en dat ging niet. Dus dat ik input krijg van: wat hebben we al gedaan en wat werkte en wat werkte niet? en dit is nieuw materiaal, wat vind je van dat materiaal? Is dat iets wat past bij jullie manier van werken, of waar zoek je nog meer naar? Dat ik ook wat input krijg. Dat ik niet*

gewoon in het wilde weg wat aan het zoeken ben. En dat ze iets proberen en dat ik dat kan met hun feedback aan de slag kan gaan. Dat ik dat materiaal nog wat kan aanpassen” (Eigenaar programmatheorie, onderwijsopbouwwerker | Werkmoment 5)

Het voorlaatste werkmoment werd specifiek gereserveerd voor het bepalen van de evaluatiefocus in de programmatheorie. Tijdens dit werkmoment werd eerst stilgestaan bij het ‘waarom’ van de impactevaluatie. De motieven hierachter kunnen immers meebepalend zijn voor de impactevaluatiefocus. De motieven die door de eigenaars van de programmatheorie geuit werden, waren tweeledig: ten eerste om bij te leren over de eigen praktijk, en ten tweede om draagvlak te creëren voor de opschaling, ofwel verduurzaming, van het project:

“Ik heb opgeschreven: waarom willen we dat doen? Om te kijken of onze acties bijdragen aan het realiseren van de doelstellingen die we voor ogen hebben, aan de beoogde impact zoals we die hebben geëvalueerd - of geformuleerd, beter - in de eerste plaats, en daarnaast om draagvlak te krijgen voor opschaling.” (Eigenaar programmatheorie, teamcoördinator | Werkmoment 9)

Het tweede motief was ingegeven door een afweging van strategische aard; om een buffer in te bouwen voor de onzekerheid en onvoorspelbaarheid in de fase van de opschaling:

“Zo als we het in de pilootfase kunnen aantonen dat het werkt of dat verschillende elementen werken of bijdragen, dan gaat ons dat vanuit dat strategische helpen richting verduurzaming, richting de hele volgende fase waar we qua onderzoek niet goed aan kunnen. Maar als we in de pilootfase een aantal dingen goed in beeld en in kaart brengen en meten, becijferen, documenteren... Dat is wat we moeten doen, daar moet de focus van de impactevaluatie zitten.” (Facilitator X SAM | Werkmoment 9)

Merk op hoe ook hier het belang van de tijdige opstart van de dataverzameling voor de onderbouwing van de programmatheorie in het vizier komt.

Er werd gekozen om met de impactevaluatie te focussen op de drie centrale pijlers uit de pilootfase van het project: (1) leerlingen van de derde graad basisonderwijs zijn zich bewust van hun talenten en interesses met het oog op het kiezen van een school- en studierichting in het secundair onderwijs, (2) leerlingen van de derde graad basisonderwijs en hun ouders hebben inzicht in de organisatie en uitstroombmogelijkheden van het secundair onderwijs en zijn geïnformeerd over de verschillende scholen voor secundair onderwijs en hun studierichtingen in Mechelen, en (3) de digitale vaardigheden van ouders van leerlingen uit de derde graad basisonderwijs zijn zodanig versterkt dat ze het digitaal schoolgebeuren van hun kind(eren) kunnen opvolgen (zie bijlage: Programmatheorie Transfer Secundair). Eén van de eigenaars van de programmatheorie beargumenteerde:

“Voor mij is dat geen prioriteit, dat dat draaiboek geëvalueerd wordt. Hetgeen wat dat we doen, wat dat we inzetten, dát moet geëvalueerd worden. Of de methodieken die we aanbrengen, of die werken. Dat vind ik heel belangrijk. Dat we daar een impact van kunnen meten. En of we de impact kunnen meten van het hebben van dat draaiboek? Ik denk dat dat een hele moeilijke is om te meten, dus ik zou ... Als de bedoeling echt is om te kijken van: werkt het materiaal? Is dat goed materiaal? Dat zit eigenlijk in die [drie centrale pijlers].” (Eigenaar programmatheorie, onderwijsopbouwwerker | Werkmoment 9)

Tijdens het laatste werkmoment werden mogelijke meetpistes verkend. Hierin werden een aantal fundamentele reflecties gemaakt rond de aard van de te verzamelen data. Eerder kwantitatieve/gestandaardiseerde benaderingen werden afgewogen ten opzichte van kwalitatieve benaderingen. Aan de kwantitatieve/gestandaardiseerde benaderingen werd een grotere objectiviteit toegekend, maar tegelijkertijd was de aarzeling om op dergelijke manier tewerk te gaan voelbaar. De kracht van kwalitatieve benaderingen werd benadrukt:

“Ik hoor eigenlijk een heel harde kwalitatieve insteek: je wilt eigenlijk met de mensen praten of hen interviewen, maar heel kwalitatief, en je wilt niet per se via metingen of zo...?” (Facilitator X SAM)

— *“Ik vond die gesprekken eigenlijk heel boeiend, omdat die mensen echt soms wel keitoffe ideeën hebben en ook dingen waar ik zelf niet aan zou denken om ze in een meting te steken. Je bereidt dat gesprek wel voor en je weet wel waar je naartoe wil, maar daar komt vaak zoveel meer uit dan hetgeen dat ik nu zou kunnen bedenken van dat wil ik nu meten. Ik zou een meting kunnen maken van heb ik een goede schoolkeuze kunnen maken tussen 0 en 10, maar misschien door die vraag gewoon te stellen, dat daar ook wel een hele hoop extra informatie uitkomt.” (Eigenaar programmatheorie, onderwijsopbouwwerker | Werkmoment 10)*

Kwantitatieve data maken het mogelijk om veranderingen vast te stellen, maar kwalitatieve data laten toe om te exploreren hoe en waarom die veranderingen tot stand gekomen zijn, wat maakt dat, zoals de eigenaar van

de programmatheorie aangeeft, “daar ook wel een hele hoop extra informatie uitkomt”. Zo kunnen via kwalitatieve benaderingen, bijvoorbeeld ook indirecte, onbedoelde en zelfs negatieve effecten van interventies op het spoor gekomen worden.

Ook in onderstaand citaat wordt er een lans gebroken voor kwalitatieve dataverzameling. In eenzelfde adem wordt echter verwezen naar het attributievraagstuk in impactevaluatie: in welke mate is de verandering die we vast stellen exclusief toe te schrijven aan onze interventie?

“Nee, ik denk als je aan ouders en aan leerlingen en aan klasleerkrachten vraagt van voel je nu dat je een keuze hebt kunnen maken op basis van inzichten in wat die leerling goed kan, wat dat die graag doet en aan ouders vraagt van wist je nu waar je terecht kon en begreep je die informatie enzovoort en het antwoord is telkens ja, ja, ja, dan denk ik dat wij heel blij mogen zijn en dat wij gewoon wel kunnen ervan uitgaan dat wij ons doel bereikt hebben. Dat daar zo van die dingen gaan tussenfietsen die wij dan niet helemaal kunnen misschien terugbrengen tot “dat is dan te wijten aan ons project”, dat is inderdaad moeilijk. Maar dan hadden we een ander opzet nodig. Er is ook [naam eigenaar programmatheorie, onderwijsopbouwwerker] wat je vorig jaar hebt bevestigd, die dertig ouders, dat is echt wel hard materiaal. Dat is kwalitatief, maar dat geeft heel duidelijk aan dat er een grote nood is.” (Eigenaar programmatheorie, teamcoördinator | Werkmoment 10)

In reactie hierop werd beargumenteerd dat ook met meer kwantitatieve/gestandaardiseerde benaderingen - zoals een pre- en postmeting gespreid over de tijd - de gemeten effecten niet noodzakelijk toegeschreven kunnen worden aan de eigen interventies:

“Maar mag je dat [het verschil in resultaten tussen een nul- en opvolgmeting] dan linken aan dat talentenrooster, want er zijn zoveel dingen op een jaar dat bijdragen tot de ontwikkeling van die kinderen. Dat is zo semi-onderzoek. Er kan zoveel gebeuren in dat jaar, waardoor dat je eigenlijk niet enkel die component daar kunt uithalen. Het kan zijn dat die kinderen, weet ik veel, allemaal massaal ziek worden, waardoor dat die een jaar verliezen of dat die ineens keiveel activiteiten gratis aangeboden krijgen van ik weet niet welke weldoener, waardoor dat die ook op een andere manier ... Je kunt daar zo moeilijk uit dat onderzoek dan heel juist zeggen van het is dat stukje dat die impact gemaakt heeft.” (Eigenaar programmatheorie, onderwijsopbouwwerker | Werkmoment 10)

Om de causaliteit tussen de interventie en de vastgestelde effecten hard te kunnen maken, is inderdaad “een ander opzet nodig” (Eigenaar programmatheorie, teamcoördinator | Werkmoment 10), namelijk een experimenteel opzet. De vraag is in welke mate dit haalbaar en wenselijk is voor impactevaluatie van sociaalwerkpraktijken (Cools & Raeymaeckers, 2020). In de plaats hiervan is het - opnieuw - belangrijk om de programmatheorie *en cours de route* te onderbouwen, terwijl de praktijk zich ontplooit (Connell & Kubich, 1998). Door telkens opnieuw de vraag te stellen ‘Op welke manier en onder welke omstandigheden draagt deze interventie wel of niet bij tot het vooropgestelde langetermijnresultaat?’, de antwoorden op deze vraag in kaart te brengen en de programmatheorie bij te sturen waar dit nodig zou blijken, kan het argument dat de praktijk bijdraagt aan de beoogde impact onderbouwd worden (Cools & Raeymaeckers, 2020; Depauw, De Waele, Raeymaeckers, Hermans & Driessens, 2023; Connell & Kubich, 1998; Snel, 2013).

LESSONS LEARNED

DE PROCESLOGICA VAN IMPACTEVALUATIE

Binnen dit actie-onderzoek kreeg de programmatheorie van Transfer Secundair vorm naast de zich ontplooiende praktijk. Mede omwille van het sterk participatieve karakter van het project, kwam de proceslogica die eigen is aan sociaalwerkpraktijken ook naar voor in het uitwerken van de programmatheorie en impactevaluatie (cf. Depauw et al, 2023). Het uitwerken van de programmatheorie presenteerde zich als een iteratief proces, waarin gaandeweg werd bijgestuurd in relatie tot de complexiteit en onvoorspelbaarheid van praktijkprocessen, en verfijnd werd op basis van voortschrijdend inzicht. De praktijk en de programmatheorie ontplooiden zich zo in onderlinge samenhang. Dit levert ultiem een impactevaluatie op die afgestemd is op de eigenheid van de sociaalwerkpraktijk. De complexiteit en onvoorspelbaarheid van en rond de praktijk wordt omarmd, wat resulteert in een impactevaluatie die geënt is op de praktijkrealiteit zoals die zich voordoet (De Waele et al., 2022).

Hoewel het uitwerken van een programmatheorie toelaat om de complexiteit en onvoorspelbaarheid van praktijkprocessen te omarmen, blijkt uit het gelopen traject dat dit iteratief proces niet altijd even eenvoudig is. Het is een proces dat in relatie tot deze complexiteit en onvoorspelbaarheid continue bijsturing vergt. Bovendien is het voor de betrokkenen belangrijk dat ze zich bewust zijn van de proceslogica inherent aan het uitwerken van een programmatheorie. Zo leefde op een bepaald moment de vrees bij de betrokken onderwijsopbouwwerker dat het project niet geslaagd zou zijn indien de uitkomsten van de praktijk zouden afwijken van de programmatheorie. Het is hierbij belangrijk om de programmatheorie als een middel te zien om het impactevaluatieproces - soms met vallen en opstaan - in goede banen te leiden en zo tot een onderbouwde praktijk te komen, en niet als doel op zich.

Werken met een programmatheorie kan in die zin gezien worden als een drijfveer voor impactgericht handelen, waarin elke interventie van de sociaal werker afgestemd is op de impact waartoe uitiem beoogt bijgedragen te worden (De Waele et al., 2022). Zo verplichtte het werken met een programmatheorie de projectbetrokkenen om vanaf het begin van het project na te denken over de langetermijnresultaten die ze wilden realiseren en de voorwaarden om deze langetermijnresultaten te kunnen bereiken vanaf het begin in te bouwen in de praktijk; of in de woorden van de onderwijsopbouwwerker: een programmatheorie *“helpt om je focus te houden op (...) doelstellingen en hoe die te bereiken.”*

Uit het traject in Transfer Secundair leerden we ook dat het belangrijk is om te spreken over *‘bijdragen tot’* de beoogde impact. Tijdens de discussies over de mogelijke meetpistes werd vastgesteld dat het niet mogelijk is om in een complexe sociaalwerkpraktijk als Transfer Secundair een eenduidig causaal verband te leggen tussen de ondernomen interventies en geobserveerde veranderingen, of om - met andere woorden - de vastgestelde veranderingen één-op-één toe te schrijven (‘attribueren’) aan de praktijk. Wat niettemin wél mogelijk is, is de relatieve bijdrage - de ‘contributie’ - van de ondernomen interventies aan de vastgestelde veranderingen op basis van de programmatheorie systematisch te onderzoeken. Op die manier kan - zoals eerder aangegeven - het argument dat de praktijk op zijn minst bijdraagt aan de beoogde impact onderbouwd worden (De Waele et al., 2022).

HET BELANG VAN EEN PARTICIPATIEF OPZET

Uit het traject dat we afgelegd hebben in Transfer Secundair is sterk het belang van een participatief opzet gebleken. Hoewel de werkgroep die zich boog over het uitwerken van de programmatheorie - de ‘eigenaars’ van de programmatheorie (de onderwijsopbouwwerker en diens teamcoördinator), de ‘externe expertisebronnen’ (beleidsmedewerkers en teamcoördinatoren van SAAMO betrokken op onderwijsopbouwwerk en de onderzoeker verbonden aan Universiteit Antwerpen) en de facilitators van SAM - in termen van diversiteit in stakeholders beperkt was, werd dit ondervangen door het doorgedreven participatief opzet van Transfer Secundair zelf. De kennisperspectieven van zowel de doelgroep - ouders en (oud-)leerlingen - als van de betrokken schoolactoren werden via werkgroepen opgezet binnen het project indirect meegenomen in de uitwerking van de programmatheorie. Zo werden de ouders bijvoorbeeld in een vroeg stadium van het project uitvoerig bevraagd door de opbouwwerker met het oog op het uitwerken van interventies op maat van hun noden binnen de drie centrale pijlers van Transfer Secundair.

Op basis van deze ‘directe’ en ‘indirecte’ betrokkenheid van een diversiteit aan stakeholders, presenteerde het uitwerken van de programmatheorie zich als een participatieve praktijk van kennisdeling en -productie. (Depauw et al., 2023). Dit resulteert onvermijdelijk in een robuustere programmatheorie (dan wanneer deze stakeholders niet betrokken zouden worden), *“omdat dat de blik verruimt”* (eigenaar programmatheorie, onderwijsopbouwwerker). Elke stakeholder geeft in een participatief opgezet impactevaluatietraject vanuit zijn/haar/hun kennisperspectief mee vorm aan de praktijk. Hierdoor wordt het waarschijnlijker dat hiaten in de kennisperspectieven van de andere stakeholders ondervangen worden (De Waele et al., 2022).

DE PROGRAMMATHEORIE ALS MULTIFUNCTIONEEL INSTRUMENT

Doorheen het traject waarin de programmatheorie voor Transfer Secundair uitgewerkt werd, kwam op verschillende momenten en in verschillende opzichten de meerwaarde van het werken met een programmatheorie naar boven. De programmatheorie werd gezien als een handzaam multifunctioneel instrument. De meerwaarde ervan werd hierbij breder dan louter als ‘ten dienste’ van impactevaluatie ervaren. Zo werd de programmatheorie als een ‘structureringsinstrument’ omschreven dat houvast en focus biedt in (het nadenken over) de praktijk (cf. Connell & Kubisch, 1998). Bovendien trad de programmatheorie op als een ‘afstemmingsinstrument’ daar waar er verschillen in verwachtingen of percepties over (elementen van) de praktijk of het praktijkverloop naar boven kwamen. Verder werd er verwezen naar de programmatheorie als een instrument om de ‘klassieke manier van werken’ uit te diepen. Tot slot werd de programmatheorie en de impactevaluatie die eraan verbonden is als een ‘overtuigingsinstrument’ gezien. Zo werd hierboven reeds duidelijk dat het werken met een programmatheorie houvast biedt in het gaandeweg onderbouwen van de impactclaims rond een praktijk, waardoor mogelijkheden voor het creëren van draagvlak voor opschaling van de praktijk ontstaan (cf. het eerder aangehaalde strategisch motief voor impactevaluatie). Op gelijkaardige manier werd de programmatheorie gezien als overtuigingsinstrument in relatie tot beleidsmakers: de resultaten die voortvloeien uit de impactevaluatie zouden kunnen helpen om te wegen op het beleid.

BIJLAGE: PROGRAMMATHEORIE TRANSFER SECUNDAIR

Op de volgende pagina vind je de vereenvoudigde schematische weergave van de programmatheorie van Transfer Secundair terug. Deze vereenvoudigde versie is bedoeld voor externe communicatie. Op de uitgebreide schematische weergave van de programmatheorie wordt door de eigenaars verder gewerkt in functie van de verdere uitwerking van het project en de impactevaluatie ervan.

BEOOGDE IMPACT

Transfer secundair heeft op structurele manier bijgedragen aan het verhogen van de gekwalificeerde uitstroom van het secundair onderwijs.

G

LANGETERMIJNRESULTAAT

Tegen 2025 maken leerlingen in de derde graad basisonderwijs en hun ouders uit minstens drie Mechelse basisscholen een geïnformeerde en weloverwogen school- en studiekeuze. De basisscholen begeleiden de ouders en leerlingen hierin.

Het draaiboek is verspreid onder de Mechelse basisscholen en wordt door hen geïmplementeerd.

F

Op basis van de inzichten verworven in beide pilotscholen is een tranfereerbaar draaiboek ontwikkeld voor de ondersteuning van leerkrachten en zorgteam in de begeleiding van leerlingen en ouders in het maken van een bewuste en weloverwogen transfer van het basis- naar secundair onderwijs.

18

17

Transfer Secundair is herhaald en geëvalueerd in een tweede pilotschool.

15

16

E

Er is op drie centrale pijlers van Transfer Secundair* een effectief schoolintern of schoolextern aanbod ontwikkeld en geïmplementeerd.

13

14

D

Het partnernetwerk van de pilotschool is verkend en geactiveerd in functie van samenwerking in de uitbouw van een aanbod binnen de drie centrale pijlers van Transfer Secundair*.

10

11

12

C

De noden van (1) ouders van (oud-)leerlingen, (2) (oud-)leerlingen, en (3) leerkrachten uit de derde graad basisonderwijs, en van (4) het zorgteam en de directie binnen de drie centrale pijlers van Transfer Secundair* zijn verkend op de pilotschool.

2

3

4

5

1

6

7

8

9

B

PROBLEEMDEFINITIE

Bij de overgang van het basisonderwijs naar het secundair onderwijs zijn (1) leerlingen zich onvoldoende bewust van hun talenten en interesses, zijn (2) leerlingen en hun ouders onvoldoende geïnformeerd over de verschillende scholen, studierichtingen en de organisatie van het middelbaar onderwijs, en (3) verhindert de digitale kloof sommige ouders om het digitaal schoolgebeuren van hun kind op te volgen. Hierdoor kiezen ouders en leerlingen onvoldoende bewust en weloverwogen voor een bepaald onderwijstraject.

A

CENTRALE PRINCIPES VAN TRANSFER SECUNDAIR

- Participatie
- Samenwerking
- Kennisdeling

*CENTRALE PIJLERS VAN TRANSFER SECUNDAIR

1. Ondersteuning bij inzichtverwerving in talenten en interesses;
2. Informatieverschaffing over de organisatie van het secundair onderwijs en het aanbod aan school- en studiekeuzes;
3. Versterken van de digitale vaardigheden van de ouders in functie van het opvolgen van het digitaal schoolgebeuren.

(VERONDERSTELDE) WERKZAME MECHANISMES

- A. Om tot duurzame en wenselijke verandering te komen, is participatie van, samenwerking met, en kennisdeling tussen alle belanghebbenden/samenwerkingspartners een noodzaak (cf. Boone & Van Houtte, 2011: 46; Goosen & Boone, 2017: 147, 153).
- B. De tussenkomst van SAAMO via het project 'Transfer Secundair' is een noodzakelijke stimulans om het probleem in Mechelen aan te pakken en de betrokken actoren in beweging te zetten. Zonder deze interventie zal de gewenste verandering niet (snel genoeg) plaatsvinden (Goosen & Boone, 2017: 156).
- C. Werken op de centrale drie pijlers van Transfer Secundair* is noodzakelijk om tot een geïnformeerde en weloverwogen school- en studiekeuze te komen (cf. Boone & Van Houtte, 2011: 47; Goosen & Boone, 2017: 135, 136, 143, 161).
- D. Het is mogelijk om aan de hand van een gesprek de inzichten, attitudes en actiebereidheid van mogelijke samenwerkingspartners ten aanzien van een sociaal probleem gericht te beïnvloeden. Als de samenwerkingspartners inzicht hebben in het probleem, het belang van het project en hun rol erin, zullen ze actief meewerken aan het project. Inzicht leidt tot gedragsverandering.
- E. Als de belanghebbenden/samenwerkingspartners betrokken en ondersteund worden in het veranderingsproces, zullen ze zich actief engageren in het proces.
- F. Een draaiboek is een effectief instrument om basisscholen te ondersteunen in het begeleiden van leerlingen van de derde graad basisonderwijs en hun ouders in het maken van een geïnformeerde en weloverwogen school- en studiekeuze voor secundair onderwijs (cf. Boone & Van Houtte, 2011: 46).
- G. Ongeïnformeerde en te weinig overwogen transfers van basis- naar secundair onderwijs houden het risico in op verhoogde ongekwalificeerde uitstroom uit het secundair onderwijs (cf. Boone & Van Houtte, 2011: 10; Goosen & Boone, 2017: 34-35).

INDICATOREN

Work in progress

BRONNEN

- Boone, S., & Van Houtte, M. (2011). *Sociale ongelijkheid bij de overgang van basis- naar secundair onderwijs: een onderzoek naar de oriënteringspraktijk* (D/2011/3241/057). Geraadpleegd op 11 december 2022, van <https://publicaties.vlaanderen.be/view-file/B604>
- Goosen, K., & Boone, S. (2017). *Is dat iets voor mij, juf? Leerlingen versterken in het keuzeprocess van basis naar secundair*. Lannoo Campus.

INTERVENTIES

1. SAAMO maakt een projectomschrijving waarin: (1) een onderbouwde probleemstelling geformuleerd wordt (sociaal probleem, oorzaak en gevolgen), (2) geschetst wordt hoe het project hierop zal ingrijpen (grote lijnen), en (3) wat de meerwaarde van het project zal zijn (maatschappelijke relevantie/beoogde impact).
2. Er wordt in samenwerking tussen SAAMO en de school een leerlingenwerkgroep opgericht met leerlingen uit de derde graad die het project mee vorm zal geven.
3. Er wordt in samenwerking tussen SAAMO en de school een ouderwerkgroep opgericht met ouders van leerlingen uit de derde graad die het project mee vorm zal geven.
4. Er wordt in samenspraak met de basisschool een schoolwerkgroep opgericht waarin het zorgteam en (een deel van) de leerkrachten van de derde graad participeren.
5. De noden bij (oud-)leerlingen, ouders, leerkrachten en zorg en directie inzake de drie centrale pijlers van Transfer Secundair* worden onderzocht door SAAMO. Dit onderzoek zal doorheen het project aangehouden worden (oa. via werkgroepen).
6. SAAMO voert een verkennende analyse uit om zicht te krijgen op welke schoolexterne partners betrokken moeten/kunnen worden bij het project.
7. Het bestaand aanbod inzake (1) informatieverstopping over de organisatie van het secundair onderwijs en het aanbod aan school- en studiekeuzes, en (2) het versterken van de digitale vaardigheden van de ouders in relatie tot het opvolgen van het digitaal schoolgebeuren van schoolexterne partners wordt verkend en de sterktes en zwaktes worden in kaart gebracht.
8. Op basis van de noden- en aanbodverkenning, wordt samen met de schoolexterne partners een aanbod uitgebouwd in functie van (1) informatieverstopping over de organisatie van het secundair onderwijs en het aanbod aan school- en studiekeuzes, en (2) het versterken van de digitale vaardigheden van de ouders in relatie tot het opvolgen van het digitaal schoolgebeuren.
9. Leerlingen, ouders, leerkrachten en het zorgteam en de directie worden bevraagd over het aanbod van de schoolexterne partners inzake (1) informatieverstopping over de organisatie van het secundair onderwijs en het aanbod aan school- en studiekeuzes, en (2) het versterken van de digitale vaardigheden van de ouders in relatie tot het opvolgen van het digitaal schoolgebeuren. Indien nodig wordt dit bijgestuurd.
10. Bestaande methodieken en/of instrumenten rond inzichtverwerving in talenten- en interesses bij leerlingen worden verkend en hun sterktes en zwaktes worden in kaart gebracht.
11. Op basis van de nodenverkenning en de methodiek- en instrumentverkenning wordt samen met de scholenwerkgroep een didactische methodiek inzake inzichtverwerving in talenten- en interesses bij leerlingen ontwikkeld.
12. Leerlingen, ouders, leerkrachten en zorgteam en directie worden bevraagd over de didactische methodiek inzake inzichtverwerving in talenten- en interesses bij leerlingen. Indien nodig wordt de methodiek bijgestuurd.
13. Het schoolintern en -extern aanbod op de drie centrale pijlers van Transfer Secundair* wordt geïmplementeerd.
14. De effectiviteit van het schoolintern en -extern aanbod op de drie centrale pijlers van Transfer Secundair* wordt geëvalueerd.
15. SAAMO herhaalt de bijgestuurde pilootfase van het project in ten minste één basisschool.
16. SAAMO evalueert de effectiviteit van het project in de tweede pilootschool en stuurt bij waar nodig.
17. SAAMO ontwikkelt op basis van de pilootfase in het project een transferbaar draaiboek dat basisscholen in staat stelt om leerlingen en ouders te begeleiden in het maken van een geïnformeerde en weloverwogen school- en studiekeuze voor secundair onderwijs.
18. Er wordt er werkgroep tussen Saamo en relevante schoolexterne partners opgericht in functie van de verspreiding en implementatie van het transferbaar draaiboek.

REFERENTIES

- Boone, S., & Van Houtte, M. (2011). *Sociale ongelijkheid bij de overgang van basis- naar secundair onderwijs: een onderzoek naar de oriënteringspraktijk* (D/2011/3241/057). Geraadpleegd op 11 december 2022, van <https://publicaties.vlaanderen.be/view-file/8604>
- Connell, J. P., & Kubisch, A. C. (1998). Applying a Theory of Change Approach to the Evaluation of Comprehensive Community Initiatives: Progress, Prospects, and Problems. In *New approaches to Evaluating Community Initiatives. Volume 2: Theory, Measurement, and Analysis*. The Aspen Institute.
- Cools, P & Raeymaeckers, P. (2020). Sociale interventies evalueren: moeilijk gaat ook. Sociaal.net. Geraadpleegd op 11 december 2022, van <https://sociaal.net/achtergrond/sociale-interventies-impact-evalueren/#:~:text=Sociale%20professionals%20moeten%20aantonen%20waar,van%20het%20meten%20en%20tellen%3F>
- De Schoolbrug. (z.d.). Materialenbank. Geraadpleegd op 11 december 2022, van <https://www.deschoolbrug.be/materialenbank/>
- De Silva, M. J., & Lee, L. (2014). *Using Theory of Change in the development, implementation and evaluation of complex health interventions*. Mental Health Innovation Network. Geraadpleegd op 11 december 2022, van https://www.mhinnovation.net/sites/default/files/downloads/resource/ToC_A%20Practical%20Guide.pdf
- De Waele, E., Depauw, J., Raeymaeckers, P., Hermans, K., Driessens, K., & Steel, R. (2022). *Impactevaluatie in het Sociaal Werk: van theorie naar praktijk*. Departement Welzijn, Volksgezondheid en Gezin. Geraadpleegd op 11 december 2022, van https://departementwvg.be/sites/default/files/media/SWC22_Visienota.pdf
- Departement Welzijn, Volksgezondheid en Gezin, Afdelingen Welzijn en Samenleving. (2020). *Sterk Sociaal Werk: actieplan 2020-2024* (Nr. D/2020/3241/004). Geraadpleegd op 7 december 2022, van <https://publicaties.vlaanderen.be/view-file/32515>
- Depauw, J., De Waele, E., Raeymaeckers, P., Hermans, K., & Driessens, K. (ter perse). *Impactevaluatie als participatieve praktijk van kennisdeling- en productie*. Praktijkgids sociaal-sportief Werk.
- Funnell, S.C., & Rogers, P.J. (2011). *Purposeful program theory: effective use of theories of change and logic models*. Jossey-Bass.
- Goosen, K., & Boone, S. (2017). *Is dat iets voor mij, juf? Leerlingen versterken in het keuzeprocess van basis naar secundair*. Lannoo Campus.
- Rogers, P.J., Petrosino, A., Huebner, T. A., & Hacsí, T.A. (2000). Program Theory Evaluation: practice, promise, and problems. *New Directions for Evaluation*, 87: 5-13.
- SAAMO. (2021 -a). *Over SAAMO*. Geraadpleegd op 7 december 2022, van <https://www.saamo.be/over-saamo/>
- SAAMO. (2021 -b). *Sterk onderwijs*. Geraadpleegd op 11 december 2022, van <https://www.saamo.be/model/sterk-onderwijs-2/>
- Samenlevingsopbouw. (2020). *ID van Samenlevingsopbouw: missie, referentiekader, waardenkader*. Brussel: Samenlevingsopbouw.
- Snel, E. (2013). De Theory of Change-benadering: weten is méér dan meten. In J. Omlo, M. Bool, & P. Rensen (Red.). *Weten wat werkt: passend evaluatieonderzoek in het sociale domein* (pp. 145-164). Uitgeverij SWP.
- Taplin, D., & Rasic, M. (2012). *Facilitator's source book: Source book for facilitators leading theory of change development sessions*. ActKnowledge. Geraadpleegd op 11 december 2022, van https://www.theoryofchange.org/wp-content/uploads/toco_library/pdf/ToCFacilitatorSourcebook.pdf



**Sociaal
Werk
doet
ertoe**