

Evaluatie van ESF- interventies binnen het Stelsel van Leren en Werken

Monica Wouters, Sofie Cabus &
Goedroen Juchtmans

Projectleiding: Sofie Cabus



KU LEUVEN

HIVA

ONDERZOEKSINSTITUUT VOOR
ARBEID EN SAMENLEVING

EVALUATIE VAN ESF-INTERVENTIES BINNEN HET STELSEL LEREN EN WERKEN

Monica Wouters, Sofie Cabus & Goedroen Juchtmans

Projectleiding: Sofie Cabus

Onderzoek in opdracht van het departement Onderwijs en Vorming van de
Vlaamse Overheid

Gepubliceerd door
KU Leuven
HIVA - ONDERZOEKSINSTITUUT VOOR ARBEID EN SAMENLEVING
Parkstraat 47 bus 5300, 3000 LEUVEN, België
hiva@kuleuven.be
<http://hiva.kuleuven.be>

D/2019/4718/032 – ISBN 9789088360985

© 2020 HIVA-KU Leuven

Niets uit deze uitgave mag worden verveelvuldigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze ook, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.
No part of this book may be reproduced in any form, by mimeograph, film or any other means, without permission in writing from the publisher.

Inhoud

Lijst afkortingen	7
Lijst tabellen	9
Lijst figuren	11
Inleiding	13
Transitie van school naar werk	13
ESF en interventies onder prioriteiten 8.2 en 10.1	14
Structuur van het rapport	15
 - DEEL 1 ESF-interventies Context en literatuur -	 19
1 Achtergrond en context	21
1.1 Inleiding	21
1.2 Werking van de ESF-interventies	22
1.2.1 Brug en IBAL	22
1.2.2 Motivatiebonus	23
 2 Gelijkaardige interventies in de literatuur	 25
2.1 Inleiding	25
2.2 Vroegtijdig schoolverlaten	25
2.3 Doorstroom naar de arbeidsmarkt	29
2.3.1 Pre-apprenticeship programma's	29
2.3.2 Sleutelfactoren van pre-apprenticeship programma's	32
2.3.3 Mentoringprogramma's	33
2.3.4 Sleutelfactoren van mentoringprogramma's	33
2.4 Conclusie: wat werkt?	34
 - DEEL 2 Kwalitatief onderzoek -	 37
3 Onderzoek naar werkzame mechanismen	39
3.1 Inleiding	39
3.2 Onderzoeksmethodologie	39
3.3 Theory of change (ToC)	40
3.3.1 Stap 1	41
3.3.2 Stap 2	45
3.3.3 Stap 3	45
3.4 Formuleren van hypothesen en werkzame mechanismen	45
3.4.1 Hypothese 1: ESF-prioriteit doorstroom naar NEC	46
3.4.2 Hypothese 2: ESF-prioriteit vroegtijdig schoolverlaten	47
 4 Caseselectie	 51
4.1 Aanpak	51
4.2 Voorbeeldcases	52
4.3 Afwijkende case	53
 5 Gegevensverzameling	 55
5.1 Algemeen	55

5.2	Voorbeeldcases	55
5.3	Afwijkende case	57
6	Bespreking van de interviews	59
6.1	Inleiding	59
6.2	Drie-trap-selectie	59
6.2.1	Trap 1: selectie van de gepaste interventie op basis van intake en screening	60
6.2.2	Trap 2: Selectie van de geschikte organisator: weinig keuze voor scholen	60
6.2.3	Trap 3: Selectie van de 'juiste' werkplaats	61
6.2.4	Selectie in functie van een optimale match tussen leerling en werkplaats: afwegingen en hindernissen	63
6.2.5	Selectie in functie van doorstroom naar regulier werk	65
6.2.6	Communicatie en spanningsvelden over de selectie met de leerlingen	65
6.3	Behouden en versterken van de optimale match, betrokkenheid en motivatie tijdens het traject	67
6.3.1	Brug- of IBAL-begeleider als coach van de leerling	67
6.3.2	De brug- en IBAL-begeleider als brugfiguur	68
6.3.3	Een match met de mentor/werkgever op de werkplaats is bepalend voor een succesvol traject	70
6.4	Hypothese 1: Van effectieve kennisoverdracht tot doorstroom naar het NEC	70
6.4.1	Effectieve kennisoverdracht vraagt werkervaring van geruime duur	70
6.4.2	Mentoren en ESF-begeleiders als centrale actoren	71
6.4.3	Match tussen vraag en aanbod voor de gevraagde attitudes en skills op de arbeidsmarkt	72
6.4.4	Doorstroom naar het Normaal Economisch Circuit (NEC)	75
6.5	Hypothese 2: ESF-prioriteit vroegtijdig schoolverlaten	76
6.5.1	Betrokkenheid en identificatie met Leren & Werken bevorderen	76
6.5.2	Motivatie en inzet voor school en werkplek	78
7	Conclusie kwalitatief onderzoek	81
	- DEEL 3 Kwantitatief onderzoek -	85
8	Onderzoek naar effectiviteit	87
8.1	Inleiding	87
8.2	Evaluatiemethoden	88
8.2.1	Propensity Score Matching (PSM)	88
8.2.2	Regression Discontinuity Design (RDD)	89
9	Data	91
9.1	Inleiding	91
9.2	Dataset DBSO	91
9.2.1	Een gebalanceerde panel dataset	91
9.2.2	Achtergrondkenmerken van de leerlingen	92
9.2.3	Deelname aan de interventies	92
9.2.4	Uitkomstmaatstaven	92
9.3	Dataset BuSO	93
10	Beschrijvende analyses	95
10.1	Brug en IBAL	95
10.1.1	Achtergrondkenmerken	95
10.1.2	Schoolloopbaan voor DBSO	95
10.1.3	Kenmerken van CDO	96
10.1.4	Uitkomstvariabelen	96
10.2	Motivatiebepaling in ABO BuSO OV3	97
10.2.1	Achtergrondkenmerken	97
10.2.2	Uitkomstvariabelen	98
11	Resultaten	101
11.1	Effectiviteit van brugprojecten	101
11.1.1	Voorwaarden van matching	101

11.1.2	Resultaten met Kernel matchingmethode	102
11.2	Effectiviteit van IBAL-projecten	104
11.2.1	Voorwaarden van matching	104
11.2.2	Resultaten met Kernel matchingmethode	105
11.3	Effectiviteit van de motivatiebonus	107
11.3.1	Effect motivatiebonus	108
11.3.2	Effect ABO	109
12	 Conclusie kwantitatief onderzoek	113
13	 Algemene conclusie	115
13.1	Vroegtijdig schoolverlaten	116
13.2	Positieve selectie	117
13.3	Effectiviteit van de ESF-interventies brugproject en IBAL	118
13.4	Effectiviteit van de motivatiebonus in ABO BuSO OV3	119
14	 Beleidsaanbevelingen	121
14.1	Versterken van de optimale match tussen de kenmerken en noden van de jongeren en de werkplek	121
14.2	Verzekeren van continuïteit in de begeleiding van jongeren: tussen brugproject en IBAL en van begeleiders	123
14.3	Scholen hebben behoefte aan (middelen voor) gespecialiseerd maatwerk om jongeren met een accumulatie van problemen te ondersteunen in hun schoolloopbaan	123
14.4	Stimuli creëren voor deelname aan ABO BuSO OV3 is belangrijker dan het aantal uren in alternerend leren te belonen	124
- BIJLAGEN -		127
bijlage 1	Vragenlijst leerlingen	129
bijlage 2	Vragenlijst trajectbegeleider	133
bijlage 3	Vragenlijst mentor op de werkvloer	137
bijlage 4	Vragenlijst werkgever IBAL	139
bijlage 5	Doorstroom na interventie	141
bijlage 6	Beslissingsboom vroegtijdig schoolverlaten (vsv)	143
bijlage 7	Keuze controlevariabelen bij Kernel Propensity Score matching brug en IBAL	145
bijlage 8	Probit model voor matching	147
bijlage 9	Tewerkstelling in NEC	151
bijlage 10	Simulaties van de selectiebias	153
Referenties		155

Lijst afkortingen

ABO	Alternerende Beroepsopleiding
AGODI	Agentschap voor Onderwijsdiensten
BuSO	Buitengewoon Secundair Onderwijs
CDO	Centrum voor Deeltijds Onderwijs
CLB	Centrum voor Leerlingenbegeleiding
DBSO	Deeltijds Beroepssecundair Onderwijs
DOV	Departement Onderwijs en Vorming
DWSE	Departement Werk en Sociale Economie
ESF	Europees Sociaal Fonds
GO!	Gemeenschapsonderwijs
IBAL	Intensieve begeleiding alternerend leren
KSO	Kunstsecundair onderwijs
L.O.	Lichamelijke Opvoeding
L&W	Leren en Werken
NEC	Normaal economisch circuit
NEET	Not in employment, education or training
OAQ	Overeenkomst Alternerende Opleiding
OKAN	Onthaalklas Anderstalige Nieuwkomers
PAV	Project Algemene Vorming
POT	Persoonlijk Ontwikkelingstraject
PQPI's	Programs de Qualificació Professional Inicial
PS	Propensity Score
RDD	Regression Discontinuity Design
ROP	Regionaal Overlegplatform
SES	Sociaaleconomische Status
VDAB	Vlaamse dienst voor arbeidsbemiddeling

Lijst tabellen

Tabel 1.1	Structuur van het rapport	16
Tabel 4.1	Detailinformatie van de geselecteerde CDO voorbeeldcases, naar SES-profiel	52
Tabel 4.2	Detailinformatie van de geselecteerde CDO voorbeeldcases, naar aantal leerlingen, deelname aan brug- en IBAL-projecten, onderwijsnet, en ligging	53
Tabel 4.3	Detailinformatie van de geselecteerde CDO afwijkende cases, naar SES-profiel	54
Tabel 4.4	Detailinformatie van de geselecteerde CDO voorbeeldcases, naar aantal leerlingen, deelname aan brug- en IBAL-projecten, onderwijsnet, en ligging	54
Tabel 5.1	Overzicht van de actoren betrokken bij de interviews	56
Tabel 5.2	Informatie leerlingen voorbeeldcase	56
Tabel 5.3	Overzicht van additionele interviews	57
Tabel 5.4	Overzicht van de actoren betrokken bij de interviews in de afwijkende case	58
Tabel 5.5	Informatie leerlingen afwijkende case	58
Tabel 6.1	Overzicht samenwerking tussen scholen en organisatoren	61
Tabel 9.1	Overzicht databestanden en bronnen	91
Tabel 10.1	Beschrijvende statistieken van de leerlingen in DBSO	96
Tabel 10.2	Beschrijvende statistieken van de uitkomstenmaatstaven voor leerlingen in DBSO	97
Tabel 10.3	Beschrijvende statistieken van leerlingen in ABO BuSO OV3 (N=1463) en leerlingen in fase 3 (N=2988)	98
Tabel 10.4	Beschrijvende statistieken van de uitkomstmaatstaven voor leerlingen in ABO BuSO OV3 (N=1463) en voor leerlingen in fase 3 (N=2988)	99
Tabel 11.1	Effecten van brugprojecten op vroegtijdig schoolverlaten	103
Tabel 11.2	Effecten van brugprojecten op tewerkstelling in NEC binnen periode van 6 maanden na schoolverlaten	104
Tabel 11.3	Langetermijneffecten van brugprojecten op tewerkstelling in NEC	104
Tabel 11.4	Effecten van IBAL-projecten op vroegtijdig schoolverlaten	106
Tabel 11.5	Effecten van IBAL-projecten op tewerkstelling in NEC binnen periode van 6 maanden na schoolverlaten	107
Tabel 11.6	Langetermijneffecten van IBAL-projecten op de kans op tewerkstelling in NEC	107
Tabel 11.7	Effect motivatiebonus op kans op tewerkstelling in NEC binnen periode van 6 maanden na schoolverlaten	109
Tabel 11.8	Langetermijneffecten van motivatiebonus op de kans op tewerkstelling in NEC	109
Tabel 11.9	Effect van additioneel jaar in ABO BuSO OV3 op tewerkstelling in NEC binnen periode van 6 maanden na schoolverlaten	111
Tabel 11.10	Langetermijneffecten van additioneel jaar in ABO BuSO OV3 op tewerkstelling in NEC na schoolverlaten	111
Tabel 13.1	Korte beschrijving van de ESF-interventies	115
Tabel 13.2	Toegepaste onderzoeksmethoden per interventie	118
Tabel b8.1	Probit model voor matching i.k.v. brugprojecten	147
Tabel b8.2	Probit model voor matching i.k.v. IBAL-projecten	148
Tabel b8.3	Probit model voor matching i.k.v. ABO BuSO OV3	149

Tabel b9.1	Effectiviteit van brugprojecten voor drie verschillende uitkomstmaatstaven van tewerkstelling in NEC	151
Tabel b9.2	Effectiviteit van IBAL-projecten voor drie verschillende uitkomstmaatstaven van tewerkstelling in NEC	151
Tabel b9.3	Effectiviteit van de motivatiebonus voor drie verschillende uitkomstmaatstaven van tewerkstelling in NEC	152
Tabel b9.4	Rendement van ABO BuSO OV3 voor drie verschillende uitkomstmaatstaven van tewerkstelling in NEC	152
Tabel b10.1	Effecten van brugprojecten op vroegtijdig schoolverlaten met een simulatie voor de selectiebias	153
Tabel b10.2	Effecten van brugprojecten op tewerkstelling in NEC met een simulatie voor de selectiebias	153
Tabel b10.3	Effecten van IBAL-projecten op vroegtijdig schoolverlaten met een simulatie voor de selectiebias	153
Tabel b10.4	Effecten van IBAL-projecten op tewerkstelling in NEC binnen een periode van 6 maanden met een simulatie voor de selectiebias	154
Tabel b10.5	Effect van additioneel jaar in ABO BuSO OV3 op tewerkstelling in NEC binnen periode van 6 maanden na schoolverlaten met een simulatie voor de selectiebias	154

Lijst figuren

Figuur 1.1	Het stelsel van Leren en Werken	21
Figuur 1.2	Buitengewoon Onderwijs OV3	22
Figuur 1.3	Actoren	22
Figuur 3.1	Leerlingen die instromen in DBSO doorlopen een intakegesprek met aansluitende screening (stap 1)	42
Figuur 3.2	Beslissingstraject alvorens een ESF-interventie kan worden gestart (stap 2)	43
Figuur 3.3	Het ESF-traject leidt tot korte- en lange termijn doelstellingen (stap 3)	44
Figuur 3.4	Werkzame mechanismen brug- en IBAL-projecten in het kader van ESF-prioriteit doorstroom naar NEC	47
Figuur 3.5	Werkzame mechanismen brug- en IBAL-projecten in het kader van ESF-prioriteit vroegtijdig schoolverlaten	48
Figuur 4.1	SES-profiel van de 10 CDO die door de opdrachtgevers als voorbeeldcases werden geselecteerd	52
Figuur 6.1	Beide mechanismen vertrekken vanuit een gemeenschappelijke basis	59
Figuur 7.1	Schematische voorstelling mechanismen	81
Figuur 9.1	De interventie- en controlegroep voor de evaluatie van de motivatiebonus resp. de instroom van een bijkomend jaar in ABO BuSO OV3	93
Figuur 11.1	Overlap in de bundel van achtergrondkenmerken van leerlingen in de controlegroep i.v.m. leerlingen in de brugprojecten	102
Figuur 11.2	Overlap in de bundel van achtergrondkenmerken van leerlingen in de controlegroep i.v.m. leerlingen in de IBAL-projecten	105
Figuur 11.3	Kans op krijgen van de motivatiebonus naar uren in ABO	108
Figuur 11.4	Overlap in de bundel van achtergrondkenmerken van leerlingen in de controlegroep i.v.m. leerlingen in ABO BuSO OV3	110

Inleiding

Transitie van school naar werk

Met 16,8% was in 2017 de werkloosheidsgraad bij jongeren in de EU-28 meer dan dubbel zo hoog als de werkloosheidsgraad van 7,6% voor de gehele actieve beroepsbevolking van 15 tot 74 jaar (EUROSTAT, 2018c). In Vlaanderen observeren we met 15,6% onder jongeren ten aanzien van 7,0% onder de actieve beroepsbevolking een gelijkaardige trend (VDAB, 2019). Jongeren zijn dus oververtegenwoordigd in de werkloze populatie. Een eerste mogelijke verklaring voor deze hoge werkloosheidscijfers onder jongeren, is de moeilijke transitie van school naar werk. Dit blijkt in het bijzonder het geval voor jongeren die de arbeidsmarkt betreden zonder diploma secundair onderwijs (De Witte Cabus, Thyssen, Groot & van den Brink, 2013). Schoolverlaters zonder kwalificatie, of vroegtijdige schoolverlaters, zijn vaker niet in onderwijs en niet aan het werk (NEET: not in employment, education or training) dan hooggeschoolde jongeren (Graaf en Zenderen, 2013; Salvà-Mut Thomàs-Vanrell & Quintana-Murci, 2016; Cahuc, Carcillo & Minea, 2017). In Vlaanderen stroomde tijdens het schooljaar 2016-2017 11% vroegtijdig uit het onderwijs uit (Vlaamse Overheid, 2019a) hoewel dat dit cijfer onder het Europese gemiddelde ligt, streeft de Vlaamse Overheid ernaar om de uitvalvoet verder te verlagen (Vlaamse Overheid, 2015; Vlaamse Overheid, 2019b). Eerder onderzoek toonde de negatieve gevolgen van vroegtijdig schoolverlaten al aan voor het individu, en voor de samenleving (Studiedienst VDAB, 2011; Cabus, 2017). Zo heeft een individu zonder kwalificatie niet enkel meer kans op lange termijn werkloosheid of loonverlies, maar ook een verhoogde kans op problemen met gezondheid, criminaliteit, en sociale exclusie (Rud, van Klaveren, Groot & van den Brink, 2018). Deze risico's zijn op vele vlakken kostelijk voor de samenleving en leiden tot verlies aan fiscale inkomsten (Brunello & De Paola, 2014). Iedere stakeholder, in onderwijs, op de arbeidsmarkt, en het beleid, heeft dus belang bij het bestrijden van ongekwalificeerde uitstroom.

Een andere verklaring voor de hoge werkloosheidscijfers onder jongeren, vindt men in onderzoek rond skills mismatch. De literatuur toont aan dat het aanbod van vaardigheden (of skills) best goed aansluit bij de noden op de arbeidsmarkt om een vlotte transitie mogelijk te maken (Somers & Cabus, 2017; Somers, Cabus, Groot, Maasen van den Brink, 2018). Skills mismatch is dan een indicator voor een slechte aansluiting tussen de aangeboden vaardigheden (door jongeren) en de vraag naar vaardigheden (door werkgevers) op de arbeidsmarkt. Ongekwalificeerde uitstroom wordt overigens in dit debat en in toenemende mate gezien als onvoldoende beschikken over vaardigheden voor duurzame tewerkstelling. Het onderwijs heeft een belangrijke rol in het aanleren van die vaardigheden die nodig zijn op de arbeidsmarkt om de perspectieven op een duurzame job in het NEC te bevorderen.

Interventies, die als doelstelling hebben de transitie van onderwijs naar arbeidsmarkt te bevorderen, zetten daarom best niet enkel in op het behalen van een diploma secundair onderwijs an sich, maar ook op het aanleren van vaardigheden die gevraagd worden door werkgevers. Hanushek et al. (2017) en Cabus en Haelermans (2017) tonen aan dat onderwijs op school in combinatie met werkplekleren een belangrijke troef kan zijn om na schoolverlaten snel aan werk te geraken.¹ Deeltijds werken bij een organisator of werkgever wordt dan gecombineerd met deeltijds leren op school in het secundair (deeltijds) beroepsonderwijs. De combinatie van leren en werken geeft een jongere de unieke kans

¹ In Cabus en Haelermans (2017) worden jongeren in het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs (VMBO) in het beroepsonderwijs die leren en werken combineren vergeleken met jongeren die enkel op school les volgen. Om te controleren voor positieve of negatieve selectie van jongeren in trajecten van leren en werken, hebben de auteurs Heckman selectiemodellen en matchingtechnieken toegepast.

om arbeidsgerichte vaardigheden en attitudes te leren in de reële context van werk. Verondersteld wordt dat arbeidsgerichte vaardigheden en attitudes leiden tot relevante vaardigheden voor een succesvolle intrede op de arbeidsmarkt; en des te meer wanneer de jongere bij dezelfde werkgever kan blijven als daar waar hij/zij werd opgeleid.

Als derde en laatste reden voor de hoge werkloosheidscijfers onder jongeren, situeren we onderzoek naar schoolmoeheid onder jongeren en de (levenslange) gevolgen ervan. Vastgesteld wordt dat jongeren in het beroepsonderwijs vaker schoolmoe zijn dan jongeren in het algemeen secundair onderwijs, en dit omwille van twee redenen: ten eerste hebben jongeren die instromen in het beroepsonderwijs vaker een moeilijker onderwijsparcours gelopen. Ze waren vaker problematisch afwezig van school, soms al van in de lagere school, en hebben een historiek van afstroom (cf. het watervalstelsel in het Vlaamse secundair onderwijs), zittenblijven, en verkeerde studiekeuzes in het secundair onderwijs (Rumberger, 2011; De Witte et al., 2013). Ten tweede maken jongeren in het beroepsonderwijs al veel sneller dan jongeren in het algemeen secundair onderwijs de keuze tussen school en werk. In dit verband wordt verwezen naar de opportunitetskost van scholing: elk bijkomend jaar in onderwijs wordt afgewogen tegen een jaar inkomen verdienen uit arbeid. De opportunitetskosten voor leerlingen in beroepsonderwijs liggen over het algemeen hoger dan voor jongeren in algemeen secundair onderwijs, wat ertoe kan leiden dat ze de onderwijsloopbaan vroegtijdig stopzetten (Cabus en Haelermans, 2017).

Interventies, die de reële context van werk betrekken in het onderwijs, kunnen er daarom toe leiden dat jongeren, in het bijzonder in het beroepsonderwijs, gemotiveerd(er) zijn om naar school te gaan. En vanuit dit engagement met het werk, ook meer kans hebben om hun diploma secundair onderwijs te behalen. Het is dan onontbeerlijk dat jongeren in staat zijn om (opnieuw) een positief engagement aan te gaan met het onderwijs.

ESF en interventies onder prioriteiten 8.2 en 10.1

Het Europees Sociaal Fonds (ESF) is *‘Europa’s belangrijkste instrument om banen te ondersteunen, mensen te helpen een betere baan te vinden en te zorgen voor eerlijkere banen voor alle EU-burgers’* (ec.europa.eu/esf). Hiertoe investeert ze in menselijk kapitaal. Ieder jaar investeert het ESF 10 miljard euro om de tewerkstellingskansen van EU burgers te boosten. Aan de hand van dit budget worden lokale, regionale en nationale werkgelegenheidsprojecten gefinancierd. Hierbij heeft men extra aandacht voor personen die hindernissen ondervinden bij (het vinden van) werk.

De verdeling van het budget en de prioriteiten van het ESF worden vastgelegd door de Europese Commissie en de EU-lidstaten. Er bestaan verschillende types projecten: sommigen versterken het aanpassingsvermogen van werknemers en bedrijven doormiddel van het aanleren van nieuwe vaardigheden en nieuwe manieren van werken. Anderen willen de doorstroom van jongeren naar de arbeidsmarkt vergemakkelijken door hen te steunen in de transitie van school naar werk, of door laaggeschoolde werkzoekenden op te leiden en zo hun tewerkstellingskansen te verbeteren (ESF, 2018).

ESF heeft hierbij specifiek aandacht voor onderwijs. Het ondersteunt de verbetering van het onderwijs en pleit voor meer beroepsopleidingen. Er wordt dan ook geld vrij gemaakt voor activiteiten die mensen helpen om de juiste vaardigheden te verwerven en zo hun tewerkstellingskansen te verhogen. Daarnaast zijn jongeren ook een specifieke doelgroep van het ESF. Gesubsidieerde projecten willen jongeren voorzien van die vaardigheden die werkgevers nodig hebben en begeleiden hen naar jobs (ESF, 2018). Zo financiert ESF onder andere projecten voor leerlingen in het Vlaamse deeltijds beroepssecundaironderwijs (DBSO) die zich richten op (1) het bestrijden van vroegtijdig schoolverlaten; en (2) het verbeteren van de transitie van school naar werk. Deze projecten ondersteunen jongeren in hun onderwijsloopbaan om zo hun perspectieven op een job te verbeteren (Europese Unie, 2012). Hiertoe vinden we twee prioriteiten in het Operationeel Programma 2014-2020 van ESF Vlaanderen (Europese Commissie, 2014):

- Prioriteit 8.2 (*verbeterde doorstroom naar het normaal Economisch Circuit (NEC)*):
'Duurzame integratie op de arbeidsmarkt van jongeren, met name jongeren die geen werk hebben en geen onderwijs of opleiding volgen. Daaronder begrepen jongeren die gevaar lopen sociaal buitengesloten te raken en jongeren uit gemarginaliseerde gemeenschappen, inclusief door de tenuitvoerlegging van de jongerengarantie.' (p. 24)
- Prioriteit 10.1 (*bestrijden van vroegtijdig schoolverlaten*):
'Vermindering en voorkoming van de schooluitval en bevordering van de gelijke toegang tot hoogwaardige vroeg- en voorschools, lager en middelbaar onderwijs, waaronder formele, niet-formele en informele leertrajecten om weer aansluiting te vinden bij onderwijs en opleiding'. (p. 26-27)

In dit rapport wordt aandacht besteed aan de impactevaluatie van drie ESF-projecten onder prioriteiten 8.2 en 10.1: het brugproject (brug); het IBAL-project (Intensieve Begeleiding Alternierend Leren; of IBAL); en Alternierende Beroepsopleiding (ABO) in opleidingsvorm 3 (OV3) van het buitengewoon secundair onderwijs (BuSO). Sectie 1.2 beschrijft de werking van de ESF-interventies.

Brugprojecten worden aangeboden aan jongeren in het Vlaamse Stelsel van Leren en Werken in het Deeltijds Beroepssecundair Onderwijs (DBSO), die bereid zijn om te werken, maar die de nodige attitudes en vaardigheden ontbreken voor een (duurzame) intrede op de arbeidsmarkt. Ze zijn quasi-arbeidsrijp. Het is de intentie van een brugproject om jongeren hun arbeidsgerichte vaardigheden en attitudes verder te ontwikkelen alsmede te beletten dat jongeren zonder kwalificaties, getuigschriften of (deel-)certificaten het onderwijs verlaten.

Indien de jongere (vervolgens) arbeidsrijp is, kan men deelnemen aan IBAL. Deze projecten geven een traject van 25 begeleidingsuren gedurende maximaal 6 maanden aan jongeren die zicht hebben op of al een opleidings- of arbeidsovereenkomst in het NEC. De extra begeleiding bouwt verder op de arbeidsgerichte attitudes en vaardigheden.

Het derde project, ABO BuSO OV3 (ABO), richt zich tot jongeren in het buitengewoon secundair onderwijs (BuSO) van opleidingsvorm 3. Jongeren, die voldoende uren deel hebben genomen aan een alternerende beroepsleiding in de integratiefase van het BuSO krijgen een motivatiebonus van 500 euro. De motivatiebonus wordt betaald uit ESF-middelen.

Structuur van het rapport

De doelstelling van de drie ESF-interventies bestaat erin dat de jongere na schoolverlaten een (verhoogde kans op) tewerkstelling heeft in het normaal economisch circuit (NEC). Hoewel vroegtijdig schoolverlaten in het rapport als een afzonderlijke uitkomst (of doelstelling) fungeert, kan het bestrijden van vroegtijdig schoolverlaten ook worden bekeken als een maatregel om doorstroom naar NEC te verbeteren (cf. de uiteindelijke doelstelling). Het behalen van de doelstellingen, minder vroegtijdig schoolverlaten, meer doorstroom naar NEC, door middel van ESF-interventies is het voorwerp van de evaluatie zoals omschreven in dit rapport. Tabel 1.1 presenteert de structuur van het rapport.

Alvorens dieper in te gaan op de evaluatie van de drie ESF-interventies brug, IBAL, en de motivatiebonus, starten we in Deel 1 van dit rapport met een nadere toelichting van de drie verschillende ESF-interventies. Daarna geven we een situering van deze interventies in de Vlaamse context en in de academische literatuur.

Voor de evaluatie van brug en IBAL, worden kwalitatieve methoden van onderzoek gecombineerd met kwantitatieve methoden. Voor ABO worden enkel kwantitatieve methoden gebruikt, en doorheen het rapport ook los van de andere interventies behandeld.

Voor het kwalitatieve onderzoek werd geopteerd voor een methodiek die ons in staat stelt om een keten (of systeem) van veronderstelde werkzame mechanismen af te toetsen aan de praktijk. In ons onderzoek wensen we te achterhalen of de ESF-interventies brug en IBAL in staat zijn om de voorgestelde prioriteiten 8.2 en 10.1 te bereiken, en, indien dit inderdaad het geval is, of stakeholders in de praktijk de door ons veronderstelde redenen waarom ESF-interventies hun doelstelling nastreven,

onderschrijven. Daartoe hebben we gekozen voor de methode van process tracing. Bij process tracing hanteren de onderzoekers een schema om relevante respondenten te selecteren, en worden interviews verwerkt met de idee om de veronderstelde (systemen van) werkzame mechanismen te bewijzen (of te ontkrachten). Zo stellen we hypothesen over de werkzame mechanismen tussen deelname aan brug en IBAL-projecten en de geobserveerde uitkomsten van de jongeren inzake vroegtijdig schoolverlaten en doorstroom naar NEC. Process tracing heeft dus tot doel causale uitspraken te maken over twee opeenvolgende mechanismen. Hoewel we maximale exploitatie van de methode hebben beoogd, stellen we kanttekeningen bij uitspraken over causaliteit met kwalitatief onderzoek. Onze studie exploreert mogelijke systemen van werkzame mechanismen, maar we erkennen dat er beperkingen zijn aan onze studie die uitspraken over de opeenvolging van deze mechanismen afzwakken. Deze beperkingen zijn onder andere de beperkte set van interviews met stakeholders, wat gebruikelijk is bij kwalitatief onderzoek, en de eerder eenvoudige ketens van werkzame mechanismen waaraan de praktijk wordt afgetoetst. Details over de methode van process tracing en de resultaten van het kwalitatieve onderzoek vindt men in Deel 2.

Tabel Fout! Gebruik het tabblad Start om Heading 1 toe te passen op de tekst die u hier wilt weergeven..1
Structuur van het rapport

Structuur van het rapport	Methode van evaluatie	Omschrijving van methoden	Referentie naar ESF-interventies
Deel 1	Situering interventies in Vlaamse context en literatuur	Beleidsdocumentatie, en zoektocht naar literatuur m.b.v. wetenschappelijke zoekroboten.	Brug, IBAL, en motivatiebonus
Deel 2	Kwalitatief onderzoek	Process tracing om veronderstelde werkzame mechanismen tussen ESF-interventies en geobserveerde uitkomsten af te toetsen aan de praktijk.	Brug en IBAL
Deel 3	Kwantitatief onderzoek	Counterfactual impactanalyses m.b.v. RDD en matching analyse om de effectiviteit van ESF-interventies te meten.	Brug, IBAL, en motivatiebonus

Het kwantitatieve onderzoek bestaat uit multivariate regressieanalyses die de impact van deelname aan ESF-interventies schatten op de geobserveerde uitkomsten van de jongeren inzake school en werk. Hiertoe worden twee methoden van counterfactual impactanalyse toegepast, met name: matching analyses, en regression discontinuity design (RDD). Counterfactual impactanalyses gaan steeds uit van een groep van deelnemers aan een interventie, die dan worden vergeleken met een controlegroep. Om niet-geobserveerde factoren uit te sluiten, die van invloed kunnen zijn op de uitkomsten van jongeren inzake school en werk, en die valselijk toegeschreven kunnen worden aan de effectiviteit van een interventie, is de controlegroep idealiter vergelijkbaar met de interventiegroep. Een matching analyse kan een controlegroep vergelijkbaar maken op het gebied van achtergrondkenmerken, zoals bv. geslacht, leeftijd en herkomst. Matching analyses hangen daardoor af van wat we observeren in de data en er bestaat een risico dat bepalende factoren van de uitkomsten van jongeren over het hoofd worden gezien. Denken we bv. aan intrinsieke motivatie om naar school te gaan en een diploma te halen. Dit wordt in de literatuur omschreven als een selectiebias. Omdat factoren als motivatie niet in administratieve data worden geregistreerd, kan een matching analyse vertekend worden door de selectiebias.

RDD regressieanalyses kunnen wél controleren voor selectiebias. De techniek vergelijkt de uitkomsten van jongeren dichtbij de grens van toewijzing aan een interventie. Verondersteld wordt dat

jongeren dichtbij deze grens vergelijkbaar zijn. Deze groep van jongeren is echter beperkt in steekproefgrootte en waarschijnlijk niet representatief voor de volledige steekproef, waardoor we enkel betrouwbare uitspraken kunnen maken op de beperkte groep van jongeren. We trachten in de opbouw van onze conclusies de inzichten van beide analysetechnieken, RDD en matching, te combineren. Meer informatie over de methoden en resultaten van het kwantitatieve onderzoek vindt men in Deel 3 van dit rapport.

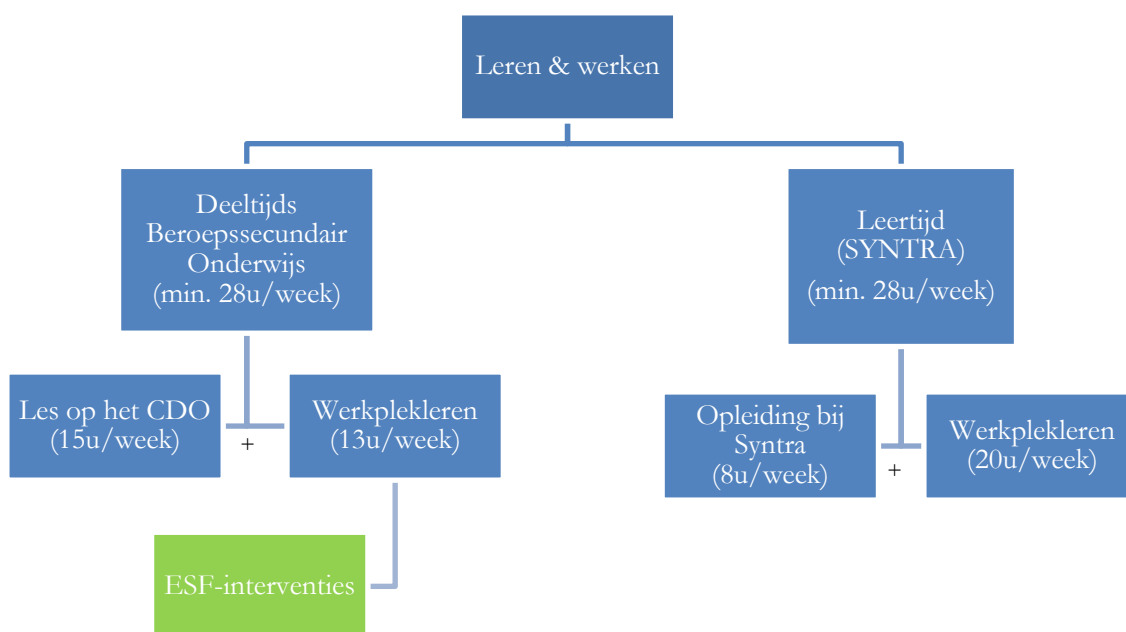
**- DEEL 1 ESF-INTERVENTIES CONTEXT EN
LITERATUUR -**

1 | Achtergrond en context

1.1 Inleiding

ESF ondersteunt de implementatie van drie interventies in het Vlaamse onderwijs, met name: (1) het brugproject; (2) Intensieve Begeleiding Alternierend Leren (IBAL); en (3) de motivatiebonus in kader van het ABO-project in BuSO OV3. Brug- en IBAL-projecten worden georganiseerd binnen het stelsel van Leren en Werken (afgekort: L&W) in het deeltijds beroepssecundair onderwijs (DBSO). Figuur 1.1 geeft een schematische voorstelling van het Stelsel van L&W. Leerlingen kunnen kiezen tussen leertijd en DBSO. Leertijd, georganiseerd door Syntra (rechts van de figuur), legt meer nadruk op de beroepsopleiding op de werkvloer, die plaatsvindt bij een private onderneming, overheidsinstelling, of een vzw. DBSO (links van de figuur) worden in een privaatrechtelijke of een publiekrechtelijke entiteit georganiseerd, waarbij ook meer tijd gespendeerd wordt in Centra voor Deeltijds Onderwijs (CDO).

Figuur Fout! Gebruik het tabblad Start om Heading 1 toe te passen op de tekst die u hier wilt weergeven..1
Het stelsel van Leren en Werken



Bron Eigen verwerking van www.onderwijskiezer.be

De derde interventie, de motivatiebonus, wordt georganiseerd in de Alternerende Beroepsopleiding (ABO) van het buitengewoon secundair onderwijs (BuSO) opleidingsvorm 3 (OV3). Opleidingsvorm 3 bestaat uit drie fases en een optionele integratiefase. Fase 1 (observatie) bestaat uit één schooljaar. Deze fase wordt aangeboden aan jongeren die instromen in het secundair onderwijs. De jongeren krijgen algemene vorming in combinatie met beroepsopleiding op school. Fase 2 (opleidingsfase)

duurt twee jaren. Hier kiezen de jongeren een bepaalde opleiding. Ook nu worden algemene vorming en beroepsgerichte vakken gecombineerd. Net als de opleidingsfase, duurt fase 3 (kwalificatie) twee jaar. Tijdens deze fase kan de jongere stages doen. Na afronding ontvangt de leerling een getuigschrift. Na fase 3 zijn de jongeren niet meer verplicht om naar school te gaan. Ze krijgen echter wel de mogelijkheid om in te stromen in fase 4, de integratiefase. Deze fase duurt een jaar waarin de leerling 2 dagen naar school gaat, en de andere 3 dagen op de werkplek leert (Onderwijskiezer, 2019). Het is in deze vierde fase dat leerlingen een motivatiebonus kunnen krijgen.

Figuur 1.2 Buitengewoon Onderwijs OV3



Bron Eigen verwerking van www.onderwijskiezer.be

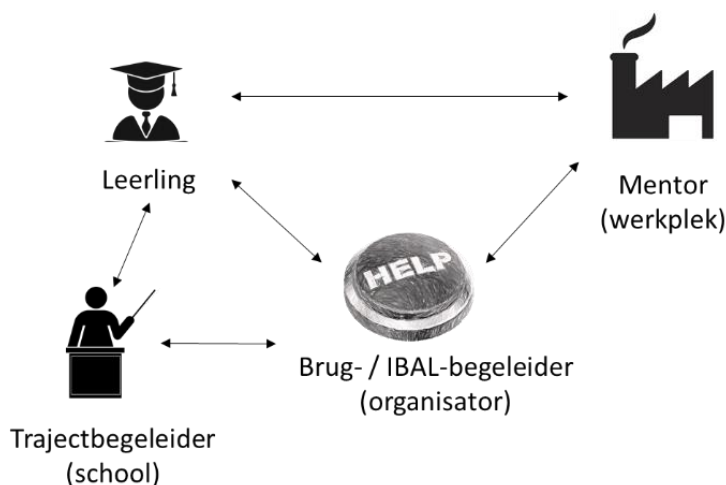
In wat volgt geven we een korte omschrijving van de verschillende interventies.

1.2 Werking van de ESF-interventies

1.2.1 Brug en IBAL

Er zijn verschillende personen betrokken bij de begeleiding van de jongere in het Stelsel van L&W in het algemeen, en de ESF-interventies in het bijzonder. In deze sectie beschrijven we de verschillende actoren met hun bijhorende taken en benamingen. Figuur 1.3 geeft een overzicht van de relevante actoren.

Figuur 1.3 Actoren



Bron Ontwerp van de auteurs

De leerling:

- Deelnemers aan brugprojecten zijn jongeren tussen de 15 en 18 jaar, die willen werken maar nog enkele attitudes en/of vaardigheden missen voor een (duurzame) leer- en werkervaring in het reguliere circuit.² Deze jongeren worden dan ook omschreven als quasi arbeidsrijp.
- Deelnemers aan IBAL-projecten beschikken al over meer arbeidsgerichte vaardigheden en attitudes, en hebben zicht op een leer- en werkervaring in het reguliere systeem. Sommige jongeren hebben echter extra ondersteuning nodig tijdens het uitvoeren van hun job. Er is geen leeftijdsgrens om deel te nemen aan IBAL.

Trajectbegeleider: De leerling wordt binnen de school begeleid door een trajectbegeleider. Deze persoon staat in voor de opvolging van het traject van de jongere binnen het deeltijds onderwijs, vanaf inschrijving tot afstuderen. Dit betekent concreet dat alle leerlingen over een trajectbegeleider beschikken, *ook zij die geen brug of IBAL-project volgen*. Hij/zij vormt de contactpersoon binnen de school, voor zowel de jongere, de organisator, als de werkplek.

De organisator: De ondersteuning van de jongere tijdens zijn brug of IBAL-project wordt niet door een personeelslid van de school zelf opgenomen. Hiervoor werken ze samen met gespecialiseerde organisaties (dit zijn vaak vzw's). Voor brugprojecten ontvingen organisatoren tijdens het schooljaar 2018-2019 4,5 tot 6 euro per begeleidingsuur gefinancierd uit ESF middelen.³ Een brugproject duurt maximaal 800u (max. 18/week) per leerling. ESF voorzag in haar Operationeel Programma 2014-2020 2 200 000 euro per jaar voor de brugprojecten (Departement Onderwijs & Vorming, 2018a). Voor IBAL-projecten ontvangen organisatoren 30 euro per uur. De begeleiding tijdens een IBAL-project is intensiever dan bij een brugproject en duurt maximaal 6 maanden. Voor de oproep rond IBAL-projecten van 2019-20 voorziet ESF een budget van 1 miljoen euro (Vlaamse Overheid, 2019c).⁴

Brug of IBAL-begeleider: Eén van de personeelsleden van de organisator is de brugbegeleider of IBAL-begeleider. Deze persoon volgt de jongere van dichtbij op tijdens zijn/haar interventie. Zij treden op als bemiddelaar tussen de school en de werkgever en hebben in hoofdzaak een mentoring functie binnen de twee ESF-interventies.

Aangezien de brugbegeleider op zoek gaat naar een geschikte brugplaats voor de jongere, en de jongere al het ware toeleidt naar een werkgever, spreken sommige werkgevers ook over *toeleiders* wanneer zij over de begeleiders van de organisator spreken.

Mentor op de werkplek: De werkgever waar de jongere kan beginnen wordt ook de werkplaats, leerplek of brugplaats (in het geval van een brugproject) genoemd. Brugprojecten worden georganiseerd in de sociale economie i.t.t. IBAL dat plaatsvindt op een reële werkplek in het NEC. Op de werkplaats wordt de jongere vaak ook nog begeleid of opgevangen door een medewerker van het bedrijf zelf, de mentor. Deze mentor is niet specifiek voor de interventie. *Jongeren zonder interventie kunnen ook over een mentor beschikken.*

1.2.2 Motivatiebonus

Naast de brug en IBAL-projecten organiseert ESF ook een interventie in de integratiefase (fase 4) van opleidingsvorm 3 van het BuSO. BuSO biedt gespecialiseerde scholing aan, aangepast aan noden

² Vandaag is het brugproject ook toegankelijk voor jongeren ouder dan 18 jaar. Het onderzoek in dit rapport laat deze beleidswijziging echter buiten beschouwing omdat tijdens de uitvoering van het onderzoek deze beleidswijziging nog niet van toepassing was.

³ De eerste 72 begeleidingsuren krijgt men 6 euro per uur. Nadien daalt dit naar 4,5 euro per uur. Deze kostprijs per uur verschilt van jaar tot jaar.

⁴ Voorheen was dit bedrag hoger en gelijk aan 2 350 000 euro.

en mogelijkheden van de leerlingen. Via een motivatiebonus probeert men leerlingen te stimuleren om in te stappen in een extra jaar (vrijwillige) scholing,⁵ de integratiefase, waarbij onderwijs en beroepsopleiding gecombineerd wordt. Tijdens de alternerende beroepsopleiding kunnen jongeren job-specifieke vaardigheden leren via de combinatie van leren en werken.

De motivatiebonus wordt verstrekt aan jongeren die voldoende ABO-uren verzameld hebben. In totaal gaat het over 1200 ABO-uren, waarvan minimum 400 uren opleiding op school, en 700 uren werkervaring in een reguliere leer-en werkplaats.

In het operationeel programma 2014-2020 voorziet ESF Vlaanderen een budget van maximaal 350 000 euro per jaar (Vlaamse Overheid, 2019c).

⁵ De stap van fase drie naar fase vier van het buitengewoon onderwijs is vrijwillig, aangezien jongeren na het vijfde jaar niet langer verplicht zijn om naar school te gaan.

2 | Gelijkaardige interventies in de literatuur

2.1 Inleiding

In deze sectie bieden we een overzicht van interventies die gelijkaardig zijn aan de Vlaamse ESF-interventies. In het buitenland wordt namelijk ook getracht om jeugdwerkloosheid te vermijden o.a. door in te zetten op het bestrijden van vroegtijdig schoolverlaten en een betere doorstroom naar NEC. We definiëren dus interventies als gelijkaardig wanneer ze: (1) eenzelfde doelstelling hebben als de Vlaamse ESF-interventies; en/of (2) de werking van de interventies overeenstemt met brug of IBAL-projecten of de motivatiebonus.

Hiertoe maken we een analyse van bestaande (voornamelijk Engelstalige) internationale (peer-reviewed) literatuur. In het bijzonder trachten we een overzicht te verkrijgen van bepalende factoren (of determinanten) die volgens academisch of beleidsrelevant onderzoek van essentieel belang zijn gebleken voor het bereiken van hun doelstelling, minder vroegtijdig schoolverlaten, of betere doorstroom naar NEC.

Analoog met de opsplitsing van de doelstellingen van ESF Vlaanderen maken we dus in onderstaande secties een onderscheid tussen interventies ter bestrijding van het vroegtijdig schoolverlaten, en interventies die de doorstroom naar de arbeidsmarkt wensen te bevorderen. Al moeten we hierbij onmiddellijk de kanttekening maken dat beide aspecten vaak terugkomen binnen eenzelfde interventie.

2.2 Vroegtijdig schoolverlaten

Vroegtijdig schoolverlaten heeft verschillende oorzaken. (Balfanz, Herzog & Mac Iver, 2007; Finn, 1989). Interventies ter bestrijding van vroegtijdig schoolverlaten kunnen dan ook inzetten op de verschillende oorzaken. Zo vonden we in de literatuur interventies die het ontstaan van negatieve gevoelens ten opzichte van leren en school willen voorkomen. Volgens het kader van de Raad van de Europese Unie (2011) spreken we in dit geval van **preventieve maatregelen**.

Onderzoek naar het voorkomen van vroegtijdig schoolverlaten (Tinto, 1975) stelt dat schoolkenmerken en schoolorganisatie best overeenkomen met de persoonlijke noden van de leerling opdat deze zich meer betrokken voelt bij de school. Betrokkenheid vormt een belangrijke basis voor intrinsieke motivatie bij leren. En zonder motivatie verhoogt de kans op vroegtijdig schoolverlaten aanzienlijk. Rumberger en Rotermund (2012) bevestigt in later onderzoek deze belangrijke relatie tussen (het gebrek aan) betrokkenheid van de student en (de toenemende kans op) vroegtijdig schoolverlaten.

In overeenstemming met deze strekking van literatuur hebben onderzoekers studies verricht naar alternatieve manieren van schoolorganisatie om zo een betere match tussen de school en de leerling te krijgen. Alternatieve scholen verschillen van reguliere scholen in het feit dat zij inspelen op noden van de (kwetsbare) leerlingen, die door reguliere scholen niet (kunnen) aangepakt worden (Franklin, Streeter & Tripodi, 2007). Met het oog op het vervullen van deze noden, biedt de school niet-traditioneel onderwijs aan, vaak in combinatie met andere aanvullende activiteiten.

Literatuur omtrent schoolkenmerken en schoolorganisatie is relevant voor de context waarin de ESF-interventies, brug, IBAL, en de motivatiebonus, plaatsvinden. Het DBSO in Vlaanderen kan immers ook gezien worden als een alternatief voor beroepssecundair onderwijs. De combinatie van opleiding op school en werkervaring in een bedrijf biedt een alternatief voor jongeren die niet langer

gemotiveerd zijn om de ganse dag les te volgen op school. In Sectie 6.5.1 wordt nader ingegaan op betrokkenheid en identificatie met het DBSO.

Tijdens onze zoektocht naar literatuur vonden we artikels rond drie types van alternatieve scholen, namelijk: ‘charter schools’, academische alternatieve scholen en brede scholen.

Charter schools zijn Amerikaanse, semi-autonome publieke scholen die door de overheid gesubsidieerd worden. De term charter verwijst naar het contract tussen de overheid en de schoolleiding dat vastlegt hoe de school georganiseerd zal worden, hoe de leerlingen moeten presteren, en hoe de resultaten gemeten zullen worden (Education Commission of the States, 2018). In vergelijking met gewone publieke scholen, blijken de leerlingen van deze charter schools vaker hun diploma te behalen (Booker, Sass, Gill, & Zimmer, 2011). De redenen waarom charter schools een betere preventie zijn voor vroegtijdig schoolverlaten dan gewone publieke scholen, werden echter in literatuur niet vermeld.

Brede scholen leggen meer nadruk op het bredere sociale functioneren van hun leerlingen door te focussen op de algemene ontwikkeling van de leerlingen. Heers, van Klaveren, Groot en van den Brink (2014) hebben een analyse gemaakt over de effectiviteit van brede scholen in Nederland ter bestrijding van vroegtijdig schoolverlaten. Volgens de auteurs vertrekt de pedagogische visie van deze scholen vanuit het idee dat scholen kinderen moeten voorbereiden op het algemeen functioneren in de samenleving. De operationele organisatie van een brede school wordt gekenmerkt door samenwerking met andere instituten, wat het mogelijk maakt om extracurriculaire activiteiten te voorzien na de schooluren. Daarenboven worden de leeractiviteiten gecombineerd met activiteiten in het domein van kunst en cultuur, sport, zorg en welzijn, veiligheid en burgerschap en technologie en multimedia (De Vos, Severins, De Boom, Meeuwisse, & Hermus, 2010). De scholen worden daarom gekenmerkt door een combinatie van 3 activiteiten: samenwerking met externe organisaties (de leerling zijn familie en sociale omgeving worden van dichtbij betrokken), betrokkenheid van de ouders en extracurriculaire activiteiten (Heers et al., 2014). Op deze manier proberen de scholen een aantrekkelijker leeromgeving te bieden aan leerlingen.

In tegenstelling tot gewone publieke scholen, waar de nadruk vaak ligt op discipline en het corrigeren van slecht gedrag, focussen *academische alternatieve scholen* (Academic Alternative Schools) op het welzijn van hun leerlingen (Franklin et al., 2007). De pedagogische visie draait rond het welzijn van de student, bijvoorbeeld door te focussen op het zorgen voor de leerling en door de nadruk te leggen op sterktes en interpersoonlijke relaties (Barr, & Parrett, 2001; Morley, 1991; Schargel, & Smink, 2001; Young, 1990). Klassen worden georganiseerd rond een bepaald vak, wat het mogelijk maakt voor leerlingen van verschillende leerjaren om samen les te volgen (cf. graadklassen). Dit geeft leerlingen de mogelijkheid om te leren van oudere klasgenoten. Langs de andere kant kan iedere leerling individueel werken, en op zijn/haar tempo het zelfgekozen curriculum afwerken (cf. flexibele leerwegen). Er is geen gezamenlijke instructie, wat de leerkracht de ruimte geeft om met iedere leerling individueel aan de slag te gaan. Hierdoor verandert de rol van leerkracht van instructeur naar facilitator die de leerling motiveert om actieve leiders te worden (Heers et al., 2014).

Wat betreft de effectiviteit van deze alternatieve manieren van schoolorganisatie, vinden we gemengde resultaten. Brede scholen blijken even effectief in het voorkomen van vroegtijdig schoolverlaten als gewone scholen (Heers et al., 2014), terwijl academische alternatieve scholen gekenmerkt worden door een lagere voltooiingsgraad (Franklin et al., 2007). Dit negatieve resultaat kan echter misleidend zijn, aangezien de metingen van voltooiingsgraden en aanwezigheden niet aangepast zijn aan het feit dat de jongeren in de academische alternatieve scholen op hun eigen tempo hun curriculum kunnen afwerken. Jongeren die er langer dan gewoonlijk over doen om hun curriculum te voltooien, worden niet meegeteld als afgestudeerd, ondanks dat zij (later) wel hun diploma behalen (Franklin et al., 2007).

Tot slot vertonen charter schools positieve effecten op voltooiingsgraad en aanwezigheden (Booker et al., 2011). Deze positieve effecten zijn mogelijk voor een deel te verklaren door de kleinere klasgroepen. Volgens Molnar, Smith, Zahorik et al. (1999) ondervinden leerkrachten en hun studenten een breed gamma aan positieve invloeden door kleinere klassen. Leerkrachten geven beter les, en leerlingen behalen betere leerresultaten. De leerkrachten zelf vermelden de volgende vijf aspecten als de grootste veranderingen: (a) een betere kennis van de leerlingen – zowel kennis over hen als persoon als over de vooruitgang op school; (b) minder problemen met klasorde; (c) meer tijd voor instructie; (d) meer tijd voor leeractiviteiten; en (e) meer tijd voor individualisatie. Vooral dit laatste aspect is belangrijk. Aangezien de klasgroepen kleiner zijn, en leerkrachten minder tijd aan klasmanagement moeten spenderen, kunnen ze meer een-op-een begeleiding voorzien. Leerkrachten zijn ook meer geneigd om groepjes te maken op basis van de noden van de leerlingen. Daarbij aansluitend worden problemen bij leerlingen sneller opgemerkt en behandeld, waardoor er nadien minder nood is aan remediatie (Molnar et al., 1999). Tot slot schrijven Molnar et al. (1999) dat leerkrachten sneller door de materie geraken. Ze hebben hierdoor de mogelijkheid om de kennis van de leerlingen te verdiepen.

Niet alleen de (andere manier van organiseren van de) lessen resulteren in positieve resultaten. Ook de activiteiten die aangeboden worden na de schooluren verminderen de kans op vroegtijdig schoolverlaten. Zoals Mahoney (2000, p.503) stelt: *“extracurricular activities may foster a positive connection between the individual and school, based on the student’s interests and motivations.”* Wanneer de participatie aan buitenschoolse activiteiten toeneemt, identificeren leerlingen zich meer met de school, wat opnieuw de schoolresultaten ten goede komt (zie ook Tinto, 1975; Rumberger en Rotermund, 2012). Daar bovenop bieden de buitenschoolse activiteiten jongeren toegang tot conventionele netwerken (Csikszentmihalyi, Rathunde, & Whalen, 1993; Eder, 1985; Kinney, 1993; McNeal, 1995). Deelname aan buitenschoolse activiteiten resulteert dus in hogere niveaus van motivatie, engagement en verbondenheid, dewelke negatief gecorreleerd zijn met vroegtijdig schoolverlaten (Archambault, Janosz, Fallu, & Pagani, 2009; Mahoney, Lord, & Carryl, 2005).

Schoolorganisatie en schoolkenmerken hebben vooral betrekking op het hogere, institutionele niveau. De keuze voor een type organisatie kent zijn weerklink in (alternatieve) visie(s) op onderwijs. Zo werken brede scholen niet alleen aan schoolse kennis, maar bereiden ze leerlingen voor op het volledig functioneren als burger in de samenleving. Academische alternatieve scholen tonen dan weer aan dat er vertrokken kan worden vanuit een positief kader, datgene wat de leerling wél kan. Ze leggen de nadruk op het welzijn van de jongere, eerder dan discipline en correctie van negatief gedrag. De ESF-interventies werken ook breder dan enkel vanuit de schoolse en technische vaardigheden van de jongeren. Ze ondersteunen ook jongeren in hun ontwikkeling tot een goed functionerende werknemer. Welzijn is hierin een belangrijke factor (zie Deel 2).

Naast de vaak schoolbrede, preventieve maatregelen, vinden we in de literatuur ook maatregelen die steun aan jongeren bieden die een hoger risico lopen op vroegtijdig schoolverlaten. In het kader van de Europese Raad (2011) worden deze type van maatregelen ter bestrijding van vroegtijdig schoolverlaten geassocieerd als **interventies**.

Interventies vertrekken vanuit kenmerken van leerlingen die aantonen dat de leerling een verhoogt risico loopt op vroegtijdig schoolverlaten. Ook deze strekking van literatuur kent een zekere mate van overlap met de werking van de ESF-interventies, omdat men daar kijkt naar arbeidsrijpheid en arbeidsbereidheid van jongeren. Deze inschatting is het startpunt van toewijzing aan een brug of IBAL-project in DBSO.

In de academische literatuur blijkt spijbelgedrag een van de meest effectieve voorspellers van het risico op vroegtijdig schoolverlaten (Gleason & Dynarski, 2002; Cabus & De Witte, 2015a, 2015b). Dit is interessant en relevant voor het rapport omdat in hoofdstuk 9 | blijkt dat behoorlijk wat jongeren in DBSO frequent problematisch afwezig zijn van school. Spijbelgedrag wordt ook in verband

gebracht met niet- of quasi-arbeidsrijp zijn van de leerling. Het is dus belangrijk om dit probleem aan te pakken.

De hieronder beschreven studies zetten in op het verbeteren van de aanwezigheid van leerlingen (Mac Iver, 2011; Sinclair, Christenson, & Thurlow, 2005; Maynard, Kjellstrand, & Thompson, 2014; van der Steeg, van Elk, & Webbink, 2015). Tijdens deze programma's wordt de aanwezigheid van risico-leerlingen van dichtbij opgevolgd en moeten de leerlingen hun afwezigheid verantwoorden. Vaak krijgen deze leerlingen ook een mentor toegewezen die hen aanmaant om naar school te gaan. Deze mentor is meestal een leerkracht of (leerlingen)begeleider, maar soms worden ook externe volwassenen of ouders ingeschakeld als volwassen bemiddelaar. In de Vlaamse context wordt deze functie door de brug- of IBAL-begeleider worden ingevuld. Vanuit de school wordt gekeken welke leerlingen arbeidsattitudes missen, of andere problemen ondervinden die nefast kunnen zijn voor tewerkstelling in het reguliere arbeidscircuit. Deze leerlingen kunnen ook omschreven worden als 'risicoleerlingen', en ondersteund worden vanuit de ESF-interventies (zie Deel 2).

Naast de focus op aanwezigheid op school, wordt ook ingezet op andere aspecten van de leerlingen hun leven. De Check&Connect mentor, bijvoorbeeld, volgt continu en systematisch het niveau van de betrokkenheid van de leerling bij het schoolse gebeuren. Die informatie wordt gebruikt om tijdig geïndividualiseerde interventies te voorzien, met het oog op leerprestaties (Sinclair, Christenson, & Thurlow, 2005). De mentor werkt hiervoor, bijvoorbeeld, aan het gedrag van de leerling, zijn sociale vaardigheden, en contact met en steun van de familie (Maynard et al., 2014).

Bij alle interventies uit de literatuur komt een mentor aan bod die inzet op drie verschillende aspecten: aanwezigheid, engagement voor school, en persoonlijke problemen (Mac Iver, 2011; Sinclair et al., 2005; Maynard et al., 2014; van der Steeg et al., 2015). Deze interventies zijn steeds aangepast aan de persoonlijke noden van de leerling, wat ook de betrachting is van ESF. De rol van de mentor of begeleider wordt daarom in hoofdstuk 6 | Transitie van school naar werk van dit rapport diepgaand onderzocht; omdat we vanuit de literatuur toch verwachten dat de begeleider een belangrijke rol speelt in de ESF-interventies brugproject en IBAL. Studies rond mentoring schatten inderdaad gunstige effecten op minder vroegtijdig schoolverlaters (Mac Iver, 2011; Sinclair et al., 2005; Maynard et al., 2014; van der Steeg et al., 2015).

Een derde en laatste set van maatregelen ter bestrijding van vroegtijdig schoolverlaten, zijn ontworpen voor ongekwalificeerde jongeren die het onderwijs al verlaten hebben. Volgens de Europese Raad (2011) kunnen we deze maatregelen classificeren als **compensatiemaatregelen**. Ze hebben tot doel jongeren terug naar het formele onderwijs te brengen, of hebben het doel jongeren te ondersteunen in het behalen van hun diploma of getuigschrift. Hoewel lessen voor de organisatie van onze ESF-interventies beperkt lijken, omdat brug, IBAL en de motivatiebonus geen compensatiemaatregelen zijn, kunnen we toch een mate van overlap vinden met onze doelgroep in het DBSO. Zoals in Deel 3 van dit rapport duidelijk wordt, heeft een substantieel aandeel van de leerlingen in het DBSO (soms gedurende jaren van) problematische afwezigheid van school ervaren. Sommige jongeren hebben (enkele) perioden van uitval achter de rug (cf. de definitie van 'stopouts'). DBSO kan dus een aantrekkingspool zijn voor jongeren die alsnog hun kwalificatie wensen te behalen. Voor de ESF-interventies is het terugbrengen van jongeren naar het onderwijs geen omschreven doel an sich, maar uit de cijfers blijkt dat onze doelgroep baat heeft bij compensatiemaatregelen die tot doel hebben de jongeren te ondersteunen bij het behalen van een diploma of getuigschrift. De idee van compensatie middels verhoogde inzetbaarheid van de jongere op de arbeidsmarkt door scholing, typerend voor brug en IBAL-projecten, vindt men ook in de maatregelen die we hebben gevonden in de literatuur.

De 'Job Corps' is in dit verband een alomvattende compensatiemaatregel (Schochet, Burghardt, & McConnell, 2008). Het doel is om jongeren meer verantwoordelijk, inzetbaar en productief te maken. Hiertoe werkt de begeleiding aan de schoolse kennis van de jongere, de beroepsopleiding, maar ook andere aspecten van het leven van de jongere (bv. sociale vaardigheden, vaardigheden om te gaan met problemen in het leven, gezondheidseducatie).

De ‘Programs de Qualificació Professional Inicial (PQPIs)’ of vertaald ‘Programma voor kwalificaties in het initiële beroepsonderwijs’ is een ander programma gelijkaardig aan Job Corps (Alegre, Casdo, Sanz, & Todeschini, 2015). Het doel van dit programma is tweeledig, namelijk: jongeren opnieuw naar school lokken; en jongeren voorzien van een basis beroepskwalificatie zodat ze de arbeidsmarkt kunnen betreden. Het programma bestaat uit 3 basismodules: (1) opleiding en training op de werkplaats; (2) algemene vakken die de basiscompetenties en de doorstroom naar de arbeidsmarkt verbeteren; en (3) modules ter voorbereiding op het behalen van het diploma secundair onderwijs.

Literatuur met betrekking tot beide programma’s tonen positieve effecten aan op het gedrag en op de voltooiingsgraad van de deelnemers (Alegre et al., 2015; Schochet, Burghardt, & McConnell, 2008).

2.3 Doorstroom naar de arbeidsmarkt

In deze sectie bespreken we een andere groep van interventies, die meer oog hebben voor de doorstroom naar de arbeidsmarkt of het verhogen van de kans op een leer- en werkervaring in het reguliere circuit. Hieronder verstaan wij de ‘pre-apprenticeships’ en school-brede mentoringprogramma’s, dewelke heel wat overeenkomsten hebben met de brug- en IBAL-projecten. Als volgt bespreken we eerst de pre-apprenticeship programma’s, en daarna de mentoringprogramma’s.

2.3.1 Pre-apprenticeship programma’s

Het Learning and Work Institute (2019, p.5) definieert pre-apprenticeship programma’s als: “[...] programmes targeted at young people aged 16-24, where at least one of the stated aims is progression to an apprenticeship.” Pre-apprenticeship programma’s bereiden jongeren dus voor op het aangaan van stages op de werkplek.

De pre-apprenticeships beogen een verbeterde doorstroom naar de arbeidsmarkt door risicojongeren te helpen met hun basisvaardigheden, opdat ze een goede stageplaats (*apprenticeship*) kunnen vinden. De programma’s werken rond tekorten in leesvaardigheid en rekenvaardigheid, rond het ontwikkelen van initiële beroepsvaardigheden, en rond het verbeteren van de belangrijkste soft skills en tewerkstellingsvaardigheden (OECD, 2018). En deze vaardigheden zijn nodig voor een duurzame tewerkstelling. In een rapport van OECD (2018, P.113) vinden we hierover het volgende: *“Employers will find better prepared potential apprentices a more worthwhile investment as they will contribute more easily to production, learn faster, need less support to remedy initial weaknesses, and will be less likely to drop out.”*

Als volgt bespreken we in overeenstemming met de gevonden literatuur hierover enkele buitenlandse pre-apprenticeship programma’s.

Duitsland: In Duitsland kiezen een grote groep van jongeren na de leerplicht van 16 jaar voor het duale systeem van leren en werken, waarbij jongeren worden opgeleid in daartoe erkende organisaties en bedrijven.⁶ Na hun leerplicht doorlopen vele jongeren dus een ‘apprenticeship’. Het is echter niet voor alle leerlingen mogelijk om een stageplaats te bemachtigen en hun opleiding verder te zetten. Om hieraan tegemoet te komen, voerde men in Duitsland verschillende pre-apprenticeship programma’s in. Zo werd het ‘Ausserbetriebliche Berufsausbildung’ (of vertaald de extra bedrijfsinterne beroepsopleiding) ingevoerd. Dit project kent overeenkomsten met de Vlaamse brugprojecten. Jongeren die geen stageplaats vinden, kunnen werkcomponent van hun duale beroepsopleiding afleggen bij een gesubsidieerde organisatie, zoals een sociale-economie-bedrijf of een vzw (Bonoli & Wilson, 2019). Bovendien krijgen bepaalde (kwetsbare) leerlingen extra steun tijdens het uitvoeren van hun ‘stage’. Vanuit de ‘Ausbildungsbegeleitende Hilfen’ ontvangen jongeren sociale en pedagogische

⁶ Meer informatie vindt men op: <https://www.apprenticeship-toolbox.eu/germany/education-system-and-vet-system-in-germany>.

begeleiding (BMBF, 2016). Via dit pre-apprenticeship programma beoogt men een duurzame tewerkstelling van de jongere.

Het Duitse JOBLINGE-project wil kansarme jongeren de mogelijkheid bieden om een apprenticeship te vinden. Deelnemers hebben een leeftijd tussen 15-25 jaar, en worden vaak doorverwezen door lokale werkgelegenheidsinstellingen (Learning and Work Institute, 2019). Het project duurt maximaal 6 maanden. Net als bij de brug- en IBAL-projecten, en Jobwise (Engeland; zie verder), doorlopen de jongeren een 'selectieprocedure' om hun motivatie tot deelname na te gaan. Na selectie in het project volgt een kennismakingsgesprek en de oriëntatiefase. In deze fase leren jongeren professionele en persoonlijke vaardigheden. De nadruk ligt op beroepsoriëntering en op ontdekken van interesses en sterktes van de jongere. Daarna starten de jongeren aan hun werkervaring. Gedurende deze periode komen de leerlingen naar de JOBLINGE-locatie om te reflecteren over het verloop van hun werkervaring. De jongeren kunnen zo problemen aankaarten en leren hoe met deze problemen om te gaan, zodat ze een positieve ervaring overhouden aan de stage (Learning and Work Institute, 2019). Na afloop van de werkervaring volgt de proefperiode. Tijdens deze drie maanden van 'application internship' worden de jongeren nog verder opgevolgd door een mentor.⁷ De taak van deze mentor is driedelig: vertrouwenspersoon, coach en rolmodel. Als deze periode vlot verloopt, en er een match ontstaat tussen de jongere en zijn werkgever, kan de jongere op deze plek een apprenticeship afwerken (Learning and Work Institute, 2019). Het uiteindelijke doel van de JOBLINGE is een duurzame aanstelling van zoveel mogelijk jongeren op de primaire arbeidsmarkt. In 2016 lukte dit voor 75% van de deelnemers (Learning and Work Institute, 2019).

Zwitserland: Het Zwitserse onderwijs voorziet een voorbereidend jaar voor jongeren die niet toegelaten zijn tot een apprenticeship. De bedoeling is dat de deelnemers nadien aansluiten bij het reguliere systeem van apprenticeships. Er zijn in Zwitserland ook volwaardige trajecten los van het standaard apprenticeship systeem (bv. '*Anlehre*', Waterkamp, 2002). Naast de standaard opleiding van 3 of 4 jaar, dewelke leidt tot een federaal VET diploma, biedt men ook een tweejarige opleiding aan voor jongeren met lagere leerprestaties. De opleidingen zijn inhoudelijk minder veeleisend en bereiden de jongeren voor op minder veeleisende functies. Jongeren die hiervoor slagen ontvangen dan ook een officieel erkend bewijs van bekwaamheid in plaats van een diploma secundair onderwijs (Schweizer Medieninstitut für Bildung und Kultur Genossenschaft, 2020). Tot slot vinden we in Zwitserland ook projecten die lijken op IBAL-projecten (Dif-Pradalier, Rosenstein & Bonvin, 2012; Pisoni, 2015). Analooq met het onderscheid tussen 'IBAL te oriënteren' en 'IBAL tewerkstelling' bestaat het FORJAD-programma (Formation pour Jeunes Adultes en Difficulté; Département fédéral de l'économie, de la formation et de la recherche DEFR, 2020) uit twee fases. In een eerste fase worden schoolse tekorten en andere drempels weggewerkt en wordt de leerling ondersteund in zijn/haar zoektocht naar een werkplek. Tijdens de tewerkstelling worden de jongeren bijgestaan door een coach met het oog op het voltooiën van de opleiding. De coach tracht factoren die kunnen leiden tot vroegtijdige beëindiging te voorkomen. Hij/zij werkt hiervoor op vier vlakken: a) onderwijs, b) professioneel (bemiddeling op de werkvloer), c) sociaal (sociaal-administratieve ondersteuning); d) persoonlijk (opvolgen van het gedrag op de werkplek en voorkomen van belemmeringen voor het succesvol afronden van de opleiding) (DEFR, 2020).

Tot dusver vinden we weinig bewijs over de effectiviteit van deze projecten in Duitsland en Zwitserland. De bestaande literatuur bevat alleszins tegenstrijdige resultaten. Zo meldt Waterkamp (2002) dat de meeste leerlingen uit het Zwitserse '*Anlehre*' werk vonden na het afstuderen. 70% van de jongeren in maatregelen ter verbetering van de onderwijs-arbeidsmarkt-transitie zou nadien een stageplaats vinden (Meyer, Hupka-Brunner & Keller, 2011). Gelijkaardige resultaten kunnen gevonden

⁷ De jongeren krijgt naast de ondersteuning van de werknemers van JOBLINGE, ook een vrijwillige mentor toegewezen. Ook tijdens de apprenticeship wordt de jongere opgevolgd: hij/zij krijgt een Apprenticeship mentor toegewezen, die af en toe via Whatsapp of mail controleert of alles goed loopt.

worden in Duitsland. Dit betekent echter dat nog steeds 30% van de jongeren na de interventie geen stageplaats in de beroepsopleiding vindt. Dit schrijven de auteurs niet alleen toe aan het feit dat de jongeren niet geschikt zijn, maar ook aan het gebrek aan stageplaatsen (Brahm, Euler & Steingruber, 2014). Het is dus moeilijk om uit te maken of de interventie al dan niet een impact heeft gehad op de doorstroom van de jongeren naar de arbeidsmarkt. Het uitblijven van de doorstroom kan te wijten zijn aan de beperkte vaardigheden en attitudes, maar ook aan het tekort aan stageplaatsen.⁸

Engeland: Net als in Duitsland kunnen ook in Engeland jongeren vanaf de leeftijd van 16 jaar instromen in een apprenticeship. Hier wordt leren op de werkplek gecombineerd met opleiding in een college of trainingscentrum. Om de overgang naar de apprenticeships te vergemakkelijken werden pre-apprenticeships, ook wel traineeships genaamd, ingevoerd. De doelgroep van dit programma zijn laaggeschoolde jongeren, tussen de 16 en 24 jaar oud, die bereid zijn te werken, maar momenteel niet aan het werk zijn en weinig werkervaring hebben. Het pre-apprenticeship programma voorziet in de mogelijkheid om een leerling in een periode van 6 maanden klaar te stomen voor een apprenticeship in het reguliere circuit (Learning and Work Institute, 2019).

Een voorbeeld van een traineeships in Engeland is de 'Jobwise training'. Het is een onafhankelijke opleidingsverstrekker die tot doel heeft om de vaardigheden van de werkkrachten uit Londen te verbeteren. Zij voorzien traineeships in de business administration, en werken vooral met jongeren van achtergestelde buurten en voormalige jeugddelinquenten. Er zijn veel overeenkomsten met de ESF-interventies brug en IBAL in het Vlaamse onderwijs. Bijvoorbeeld, voordat jongeren kunnen starten in dit project doorlopen ze een assessment en face-to-face interview met een trajectbegeleider. De assessment brengt de motivatie van de jongeren, hun carrièreambities, persoonlijke, sociale en financiële omstandigheden, voorgaande ervaringen op school en leerbependingen, in kaart. Met deze holistische benadering wil men op maat de jongere kunnen ondersteunen.

Na de selectie in Jobwise volgt een periode van 3 weken met training van arbeidsgerichte vaardigheden en attitudes. De jongere wordt 'work ready' gemaakt onder andere door sollicitatietraining en de 'Dragons Den'. Tijdens de Dragon Dens ontwerpen jongeren een eigen business concept dat ze kunnen voorstellen aan toekomstige werkgevers. Het stimuleert hun presentatievaardigheden, vertrouwen en proactief denken.

Tussen de zesde en negende week starten de jongeren met hun 4-weken durende werkervaring. Deze wordt voorafgegaan door een standaard sollicitatieprocedure. De matching van de jongere met een werkgever is belangrijk om hun kansen op apprenticeship te verhogen. Hiertoe gebruikt men de informatie uit de eerdere assessment.

Gedurende de werkervaring wordt de jongere van dichtbij opgevolgd. Zo krijgt de jongere onder andere een mentor op de werkplek toegewezen. Op regelmatige basis wordt er een feedback moment georganiseerd. Er wordt dan gekeken naar de vooruitgang van de jongere, onder andere met betrekking tot hun arbeidsgerichte vaardigheden, en (toekomstige) noden en doelstellingen.

De opleiding op school wordt voorzien in kleine klasgroepen. Hierdoor kan men de leerlingen beter betrokken houden en heeft de leerkracht de mogelijkheid om een nauwe band met de leerling te ontwikkelen. En ook hier wordt de jongere van nabij opgevolgd. Iedere week wordt samen met de leerkracht overlopen wat er goed gaat en waar er nood is aan vooruitgang. De kleine klasgroepen en goede begeleiding leiden tot sneller zicht op mogelijke problemen. Door tijdig in te grijpen wordt de kans verkleind dat de jongere afhaakt.

8 Bovendien kan niet worden uitgesloten dat in afwezigheid van de projecten in Duitsland of Zwitserland, het gebrek aan doorstroom nog meer uitgesproken is. Andere auteurs rapporteren inderdaad nog lagere doorstroompercentages. De doorstroomcijfers van voorbereidende cursussen naar duaal beroepsonderwijs zijn in Duitsland significant laag (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2008). Maar 26% van de jongeren in voorbereiding op een apprenticeship, kon effectief de overstap maken naar een reguliere beroepsopleiding (Schmidt, 2010).

Jobwise training kent positieve resultaten. Vele van de jongeren kunnen bij hun werkgever blijven voor hun apprenticeship. In 2017 stroomde 49% door naar een apprenticeship. De overigen (13%) stroomden door naar een fulltime tewerkstelling, of andere/volgende opleiding (12%). De overige 26%, die dus niet doorgestroomd zijn, werden verder opgevolgd door het Jobwise team (meer informatie kan men vinden in het rapport van het Learning and Work Institute (2019)).

2.3.2 Sleutelfactoren van pre-apprenticeship programma's

Tot op heden is er nog maar weinig geweten over de sleutelfactoren die maken dat pre-apprenticeship programma's al dan niet goed werken. Het Learning and Work Institute (2019) ging op zoek naar best practices in Europa inzake de resultaten van pre-apprenticeship programma's. Ondanks de verschillende organisatie van programma's, halen de auteurs enkele aspecten aan die pre-apprenticeship programmes succesvol kunnen maken: (a) aandacht voor het opkrikken van het zelfvertrouwen van de jongere; (b) voorzien in het aanleren van basisvaardigheden; (c) ondersteuning bieden aan jongeren door middel van mentoring en informatie, advies en begeleiding; (d) leren op een werkplek; en (e) aandacht voor flexibiliteit in de aangeboden trajecten.

Als voorbereiding op een werkervaring dienen de vaardigheden, het zelfvertrouwen en de kennis van de jongere verbeterd te worden (a). De jongeren die in de interventies terecht komen, hebben immers vaak weinig (zelf)vertrouwen en missen tewerkstellingsvaardigheden. Via rollenspelen of sollicitatietraining, wordt het zelfvertrouwen aangezwengeld, en wordt ingezet op tewerkstellingsvaardigheden.

Tijdens de pre-apprenticeship programmes kunnen verschillende vaardigheden bijgespijkerd worden (b). Naast vakgebonden vaardigheden vereisen werkgevers ook steeds meer overdraagbare vaardigheden zoals creatief denken en teamwork. Via de opgedane werkervaring ontwikkelen de jongeren hun soft skills en worden de andere key skills toegepast in de praktijk.

Bij vele programma's vormt mentoring een belangrijk onderdeel (c). Jongeren worden ondersteund met het oog op een duurzaam engagement. Mentoring dient 'bereikbaar' te zijn, en bovendien aangepast aan de noden van de jongere. Deze afstemming vereist een goede kennis van de jongere. Een goede interventie start dan ook vanuit een kennismaking met de jongere. Hierbij wordt best de combinatie gemaakt van kwantitatieve testen en kwalitatieve persoonlijke gesprekken met de toekomstige leerling.

Mentoring heeft volgens het Learning and Work Institute (2019) verschillende voordelen. Ten eerste hebben de begeleiders beter en sneller zicht op de mogelijke problemen en barrières waarmee de jongeren worstelt. Hierdoor kunnen ze op een meer geschikte manier aan de jongere tegemoetkomen. Dit is belangrijk voor de betrokkenheid en identificatie van de jongeren met het onderwijs. Ten tweede zijn de mentoren vaak de enige volwassen rolmodellen voor de jongeren. De relatie of band met zulke volwassenen draagt bij aan het zelfvertrouwen en de eigenwaarde van de jongeren.

Net als mentoring vormt ook de werkcomponent (d) een cruciaal onderdeel van de pre-apprenticeship programma's (Learning and Work Institute, 2019). De meest effectieve werkervaringen zijn deze die aangepast zijn aan de noden, interesses en ambities van de individuele jongere. Een succesvolle match tussen de jongere en zijn werkplaats draagt bij tot een verhoogde kans op afwerking van het programma. Wegens het beperkte aanbod van werkgevers, is het echter niet altijd mogelijk voor de organisator om de werkplaats af te stemmen op het profiel van de jongere.

Daarnaast mogen de verwachtingen van de werkgever niet uit het oog verloren worden. De verschillende betrokkenen moeten dan ook samenwerken om ervoor te zorgen dat men het erover eens is wat de meest effectieve aanpak zou zijn. Ook tijdens de werkervaring moet de vooruitgang opgevolgd worden zodat er, indien nodig, aanpassingen gedaan kunnen worden, opdat beide partijen tevreden zijn met de voortgang.

Een laatste belangrijk aspect is flexibiliteit (e). Het werd al aangehaald dat het pre-apprenticeship programma best afgestemd is op de noden en verwachtingen van de jongere. Dit geldt zeker voor

leerlingen die risico lopen op o.a. vroegtijdig schoolverlaten. Enkel zo kunnen de specifieke problemen van iedere jongere aangepakt worden. Naargelang het profiel van de jongere kan het programma aangepast worden in de duurtijd van de begeleiding, in de nadruk op het aanleren van basisvaardigheden, in het type leermogelijkheden, en in de mate van individuele begeleiding. De nadruk hier ligt niet enkel op tewerkstelling, maar ook op welzijn van de jongere.

2.3.3 Mentoringprogramma's

Bij vele interventies zien we de rol van mentoren opduiken. In de Vlaamse ESF-interventies zijn dit de trajectbegeleiders en brug- of IBAL-begeleiders (Sectie 1.2). Rhodes (2002, p. 3) beschrijft mentoring als *“een relatie tussen een oudere, meer ervaren volwassene en een niet-verwante, jongere protégé – een relatie waarin de volwassene voortdurend begeleiding, instructie en aanmoediging biedt om het kunnen en het karakter van de protégé te ontwikkelen”*. Andere auteurs (Flaxman & Ascher, 1992; Terry, 1999; Tobin & Sprague, 2000) voegen hieraan toe dat het de jongere de mogelijkheid geeft om begeleiding te zoeken, problemen op te lossen en zelfvertrouwen en veerkracht op te bouwen. De band van een jongere met een volwassene, die niet zijn ouder is, kan coping verbeteren en positieve sociaal-emotionele, cognitieve en identiteitsontwikkeling bevorderen (Rhodes, 2005; Rhodes, Spencer, Keller, Liang & Noam, 2006). Flaxman en Asher (1992) beargumenteren dat mentoren kunnen helpen om om te gaan met sociale en persoonlijke barrières. Mentoren helpen jongeren met hun ontwikkeling van probleemoplossende en besluitvormingsvaardigheden, die mee zorgen voor hun succes op school, op het werk, en in het alledaagse leven. Deze sleutelfactoren van mentoren vermeldde de brug- en IBAL-begeleiders ook tijdens de interviews (Deel 2).

Opdat een positieve relatie (match of klik) tussen mentor en jongere kan ontstaan, vertrekt men best vanuit de individuele noden van de jongere (Sinclair et al., 1998; McPartland & Nettles, 1991; Smink, 1990). Het leren (op school) en werken (op de werkplek) moeten namelijk afgestemd zijn op de doelstellingen en interesses van de jongere. Daarnaast wordt best op zoek gegaan naar een begeleider waarmee de jongere zich kan identificeren (Larson & Rumberger, 1995).

‘Big Brother Big Sisters (Herrera et al., 2007) en Youth Friends (Converse & Lignugaris/Kraft, 2009) zijn twee voorbeelden van schoolbrede mentoringprogramma's in de Verenigde Staten van Amerika. Het zijn programma's waarbij kinderen en jongeren iedere week een uur samenzitten met een mentor. Alle jongeren kunnen hieraan deelnemen. Er is dus geen onderscheid naar achtergrond van de jongeren. De oprichters gaan er immers van uit dat alle jongeren tot op een bepaald niveau risico lopen op vroegtijdig schoolverlaten en een zorgende mentor nodig hebben en verdienen. Youth Friends streeft 4 doelen na: (1) waarden, attitudes en gedrag ten opzichte van middelenmisbruik verbeteren; (2) attitudes en gedrag met betrekking tot school verbeteren; (3) betrokkenheid bij school verbeteren; en (4) positieve veranderingen in attitudes ten opzichte van zichzelf, volwassenen en de toekomst teweegbrengen (Converse & Lignugaris/Kraft, 2009).

2.3.4 Sleutelfactoren van mentoringprogramma's

Mentoring blijkt positieve effecten te hebben op verschillende aspecten van het leven van de jongeren, zowel op het onderwijsparcours, het probleemgedrag, de kans op tewerkstelling, als het welbevinden. Hieronder bespreken we een selectie van zaken die in het kader van de ESF-interventies interessant kunnen zijn.

In de literatuur vinden we tegenstrijdige resultaten in verband met het effect van mentoringprogramma's op schoolse prestaties van de jongeren (Randolph & Johnson, 2008; Converse & Lignugaris/Kraft, 2009). Heel wat onderzoekers rapporteren een positief effect op de schoolresultaten (Portwood & Ayers, 2005; DuBois et al., 2002; Herrera et al., 2007), terwijl anderen geen significant effect schatten (Wheeler et al., 2010; Fruith & Wray-Lake, 2013). Nog andere onderzoekers

vinden een heterogeen effect naar voormalige prestatieniveaus (Portwood et al., 2005; Lee, 1999; Slicker & Palmer, 1993).

Over de positieve impact van mentoringprogramma's op de perceptie van de jongeren over het eigen kunnen, zijn de auteurs het wel eens (Wheeler et al., 2010; Herrera et al., 2007). Mentoring zorgt niet alleen voor betere resultaten op school, maar heeft ook een positieve invloed op het gedrag van de jongeren. Literatuur toont aan dat mentoringprogramma's zorgen voor minder probleemgedrag op school (DuBois & Silverthorn, 2005; DuBois et al., 2002; Wheeler et al., 2010; Herrera et al., 2007; Converse & Lignugaris/Kraft, 2009; Rollin et al., 2003); al is niet iedereen het hiermee eens (Carmola, 1995; Royse, 1998). Mentoringprogramma's zijn ook in staat om problematische afwezigheid van school (of spijbelgedrag) te bekampen (Wheeler et al., 2010; DuBois et al., 2007; Blum & Jones, 1993; King et al., 2002; Sinclair et al., 1998). Bovendien leidt mentoring tot positievere gevoelens bij het schoolse gebeuren: wanneer jongeren binnen de school door een mentor ondersteund worden, vertonen ze een hogere betrokkenheid bij de school en voelen ze zich meer lid van de schoolgemeenschap (Converse & Lignugaris/Kraft, 2009; Portwood et al., 2005). Deze hogere betrokkenheid duiden vele auteurs in de literatuur aan als een van de grootste, primaire resultaten van de mentoringrelatie (King et al., 2002; Lee & Cramond, 1999; Martinek et al., 2001; Portwood et al., 2005; Blum & Jones, 1993; Sinclair, Christensen, Evelo, & Hurley, 1998; Fruht & Wray-Lake, 2013). Jongeren mét een mentor maken vaker hun middelbare school af (DuBois & Silverthorn, 2005). Al moeten we hier een kanttekening bij maken: Lee (1999) en Slicker en Palmer (1993) hebben namelijk geen effect geschat van mentoring op de uitvalvoet.

Tot slot leidt mentoring volgens Randolp en Johnson (2008) tot pro-sociale resultaten voor risicojongeren. Mentoring boost het zelfvertrouwen van de jongere (DuBois & Silverthorn, 2005; DuBois, Holloway, Valentine, & Cooper, 2002; Portwood et al., 2005). Jongeren die gementord werden, hebben volgens onderzoek van DuBois en Silverthorn (2005) ook meer kans om werk te vinden.

Hoewel mentoring inspeelt op de verschillende levensdomeinen van de jongere, bestaat er binnen de bestaande literatuur onenigheid over de geschatte effectiviteit van mentoring. Wanneer er effecten gevonden worden, zijn deze vaak klein en/of verdwijnen ze snel na beëindiging van het project (Rhodes & DuBois, 2008; Herrera et al., 2007). De impact van de mentor mag dus niet overschat worden.

De effecten hangen daarnaast af van de kwaliteit van de opgebouwde relaties (Keller, 2007; Rhodes et al., 2006; Herrera, 2004; Lee & Cramond, 1999; Slicker & Palmer, 1993; Randolph & Johnson, 2008). Om een nauwe en duurzame relatie op te bouwen, raden Morrow en Styles (1995) aan om een flexibele en jongere-gerichte mentorstijl te hanteren waarbij de jongere zijn interesses en voorkeuren centraal staan (zie ook Converse & Lignugaris/Kraft, 2009)

2.4 Conclusie: wat werkt?

Met behulp van een beknopte literatuurstudie, hebben we getracht om een overzicht te geven van sleutelfactoren van interventies die vroegtijdig schoolverlaten verminderen, en/of de doorstroom naar een leer- en werkervaring in het reguliere circuit verbeteren. In het kader van vroegtijdig schoolverlaten, bekeken we een set van preventieve maatregelen, interveniërende maatregelen, en compenserende maatregelen. In het kader van de doorstroom naar een reguliere leer- en werkervaring, bestudeerden we de pre-apprenticeship programma's en de schoolbrede mentoringsprogramma's. We onthouden dat verschillende elementen bij kunnen dragen tot succesvolle leer- en werkervaringen in functie van vroegtijdig schoolverlaten en doorstroom naar NEC, namelijk: betrokkenheid bij (het stelsel van) leren en werken; brede ondersteuning vanuit de school en werkplek door middel van mentoren; en arbeidsgerichte attitudes en vaardigheden ter voorbereiding op de effectieve werkervaring in het reguliere circuit.

Betrokkenheid en identificatie zijn belangrijke sleutelementen omdat, wanneer deze elementen afwezig zijn bij de jongere, ze aanleiding geven tot een proces van demotivatie (Tinto, 1975). Dat

proces van demotivatie uit zich in spijbelgedrag, probleemgedrag op school, een slechte verhouding met de leerkracht, en zelfs tot vroegtijdig schoolverlaten (Rumberger & Rotermund, 2012). Betrokkenheid en identificatie kan worden aangezwengeld door scholen op een alternatieve manier te organiseren. We bespraken in dit onderdeel dat DBSO een vorm van alternatieve schoolorganisatie is t.a.v. het Vlaamse secundair onderwijs omdat ze leren op school met werken op een reële werkplek combineert.⁹

Een alternatieve organisatie van school en leren en werken in het bijzonder, kan belangrijk zijn om leerlingen opnieuw zelfvertrouwen te geven in eigen kunnen. Vaak hebben leerlingen in het Stelsel van L&W negatieve ervaring met onderwijs achter de rug en daarbij hun zelfvertrouwen kwijtgeraakt. Leren en werken kan een nieuw perspectief bieden op school. Interventies die in deze context inzetten op aanwezigheid op school, hebben daarom meer kans op slagen. Bovendien hebben we beargumenteerd dat de combinatie van leren en werken voor vele jongeren in DBSO ook een compenserende maatregel is, die in staat is om opnieuw ‘stopouts’, of leerlingen die voor een bepaalde periode de school hebben verlaten, terug te brengen naar het onderwijs om alsnog een kwalificatie te behalen en hun kansen op de arbeidsmarkt te verbeteren.

De rode draad doorheen de verschillende geïdentificeerde buitenlandse projecten, is het feit dat ze allemaal de combinatie maken tussen het bijspijkeren van vaardigheden, al dan niet met het oog op doorstroom naar de arbeidsmarkt, én het verbeteren van het welzijn. Zelfvertrouwen, betrokkenheid en positieve gevoelens bij onderwijs, zijn belangrijke determinanten van vroegtijdig schoolverlaten én van doorstroom naar NEC; die door mentoring worden aangezwengeld. Mentoring krijgt een belangrijke rol bij de overgang van school naar werkervaring en in het bijzonder voor jongeren die arbeidsgerichte attitudes en vaardigheden missen. Uit literatuur blijkt dat het idee van ‘voorbereiding’, bijvoorbeeld met behulp van pre-apprenticeship programma’s, vaak met ‘mentoring’ wordt gecombineerd. Dit wordt onder meer bevestigd in het onderzoek van het Learning and Work Institute (2019).

De literatuur maakt echter geen vermelding van de onderliggende processen die maken dat de projecten effectief zijn in het behalen van beoogde doelstellingen. Vele auteurs rapporteren positieve effecten van de verschillende maatregelen, interventies of projecten, maar tegelijk zeggen ze niets over de manier waarop het project dan bijdraagt tot deze effecten. De sleutelfactoren van dergelijke interventies proberen we daarom in het volgende onderdeel van dit rapport bloot te leggen; alvorens ons te richten op de effectiviteit van de interventies in het Deel 3.

⁹ Sinds de invoering van duaal leren in september 2019, de proeftuinen buiten beschouwing gelaten, wordt voor het eerst deze alternatieve organisatievorm in ons secundair onderwijs aangeboden. Daarvoor was intensief leren op een reële werkplek enkel mogelijk in DBSO en Leertijd (Syntra).

- DEEL 2 KWALITATIEF ONDERZOEK -

3 | Onderzoek naar werkzame mechanismen

3.1 Inleiding

In Deel 1 bespraken we dat de ESF-projecten brug en IBAL verschillende ingrediënten voor succesvolle interventies in (deeltijds) beroepsonderwijs in hun ontwerp hebben opgenomen. In dit rapport gaan we middels de kwalitatieve methode van process tracing na of al deze ingrediënten ook tot een succesverhaal leiden en/of het mogelijke succesverhaal kunnen verklaren. Ten grondslag van het succes liggen immers belangrijke aannames: aannames van implementatie en randvoorwaarden, aannames over een opeenvolgende keten van oorzaak tot gevolg. Deze aannames worden in dit rapport beschreven als een systeem van werkzame mechanismen. Beach en Pedersen (2016, p. 5) omschrijven een causaal mechanisme als *“een theoretisch verband tussen een oorzaak (of een reeks oorzaken) en een uitkomst, en, in het bijzonder, in termen van entiteiten die zich bezighouden met activiteiten die causale krachten overbrengen* (Hedström & Swedburg, 1998; Machamer et al., 2000; Machamer, 2004).” We presenteren in dit rapport zo twee systemen, één voor vroegtijdig schoolverlaten, en één voor doorstroom naar het NEC, die op hun beurt ten grondslag liggen van twee te toetsen hypothesen. Deze hypothesen worden vervolgens getoetst door middel van interviews met stakeholders in het veld.

Alvorens over te gaan tot de hypothesen en resultaten van de interviews, beschrijven we eerst de onderzoeksmethodologie van process tracing.

3.2 Onderzoeksmethodologie

Process-tracing is een bepaald type van case-studie-methodologie dat gekenmerkt wordt door het traceren van mechanismen op basis van empirische gegevens, zodat oorzaken (X) gelinkt kunnen worden met gevolgen (Y). Deze methode stelt ons in staat een analytisch kader te gebruiken dat ons toelaat ver op voorhand na te denken over oorzaak, gevolg en mogelijke mechanismen. Bij process-tracing staat immers het proces van oorzaak tot gevolg centraal. We beschouwen dit als een cruciaal element om de mechanismen, sleutelementen, en factoren die bevorderen/belemmeren, in kaart te brengen. Deze methode geeft ook een beter begrip van hoe een bepaalde oorzaak leidt tot een bepaalde uitkomst.

Process-tracing bestaat niet uit één methode, maar is een overkoepelende term voor drie te onderscheiden methodologische varianten, namelijk (1) ‘theory-testing process-tracing’; (2) ‘theory-building process-tracing’; en (3) ‘explaining-outcome process-tracing’.

Bij ‘theory-testing process-tracing’ wordt vertrokken vanuit de bestaande literatuur om een theorie op te stellen. Nadien wordt getest of via bewijs aangetoond kan worden dat ieder deel van het vooropgestelde mechanisme aanwezig is in een bepaalde case. Dit geeft de mogelijkheid om uitspraken te doen over het feit of het mechanisme werkte zoals verwacht en of het mechanisme in zijn geheel aanwezig was (Beach & Pedersen, 2013).

‘Theory-building process-tracing’ start vanuit empirisch materiaal, dat op een gestructureerde manier geanalyseerd wordt om een mogelijk mechanisme dat X met Y linkt te detecteren. In tegenstelling tot ‘theory-testing process-tracing’ wordt hier dus op een inductieve manier gewerkt. Deze variant wordt in twee verschillende onderzoekssituaties gebruikt: a) wanneer we weten dat er een correlatie bestaat tussen X en Y maar dat we onwetend zijn over de mogelijke mechanismen die X

en Y linken met elkaar; of b) wanneer we de uitkomst kennen, maar onzeker zijn over de oorzaken hiervan (Beach & Pedersen, 2013).

Deze eerste twee varianten hebben de ambitie om een theoretisch mechanisme te traceren dat aanwezig is in een hele populatie van cases. ‘Explaining-outcome process-tracing’, daarentegen, legt de nadruk op het ontwerpen van een minimaal voldoende verklaring van het resultaat in een individuele case (Beach & Pedersen, 2013). Het doel van deze variant is namelijk het verklaren van een specifieke (vaak historische) interessante en raadselachtige uitkomst (Gerring, 2006).

In de praktijk is echter nog een vierde variant ontstaan, dewelke ook wij zullen toepassen, nl. ‘theory-revision process-tracing’ (Beach & Pedersen, 2019). Bij deze aanpak worden naast typische cases ook afwijkende cases geanalyseerd om te kijken waar het mechanisme spaak loopt. Dit maakt het mogelijk om de vooropgestelde stappen binnen het mechanisme bij te stellen.

Bij onze analyse worden de vooropgestelde mechanismen allereerst getest aan de hand van voorbeeldcases, waar zowel X, Y als de toepassingsvoorwaarden aanwezig zijn. Nadien wordt gekeken of de mechanismen in afwijkende cases ook overeind blijven, of welke aspecten nog dienen toegevoegd te worden.

Opdat de resultaten van zulke analyse correct geïnterpreteerd kunnen worden, dienen we rekening te houden met enkele beperkingen van de methode van het kwalitatieve onderzoek. Ten eerste zal ons onderzoek niet extern valide zijn. Het is de ambitie om mechanismen bloot te leggen die we kunnen veralgemenen naar de populatie van vergelijkbare cases (zie Sectie 4 Caseselectie). Over niet-vergelijkbare cases kunnen we dus geen uitspraken doen. Daarnaast is het mogelijk moeilijk voor leerlingen om een onderscheid te maken tussen de impact van het brug- of IBAL-traject en de begeleiding die iedere leerling in DBSO standaard krijgt. Middels een zorgvuldig ontworpen interviewleidraad trachten we deze verweven invloeden te onderscheiden. Ten slotte zijn we afhankelijk van wat de respondenten (willen) vertellen. Mogelijk willen de respondenten bepaalde gevoelige of persoonlijke informatie niet zomaar delen met een onbekende interviewer. Zo is het moeilijk voor respondenten om te praten over minder gunstige onderdelen van hun persoonlijke traject in het onderwijs. Het kan aanvoelen als ‘falen’, waardoor ze een onderdeel van het verhaal achterwege laten. Zelfs met goede interviewleiden is mogelijke non-respons of vertekende respons niet uit te sluiten. Doordat we verschillende betrokken actoren bevragen rond eenzelfde traject en jongere, kan dit gedeeltelijk ondervangen worden.

3.3 Theory of change (ToC)

Een kwaliteitsvolle ‘theory-revision process-tracing’ kan enkel plaatsvinden wanneer de analyse gebeurt op basis van een theorie over de werkzame mechanismen. Deze theorie wordt de ‘Theory of Change’ (ToC) genoemd. Onze ToC gaat uit van het feit dat de ESF-interventies in essentie worden ingezet om veranderingen teweeg te brengen bij de betrokken actoren. De ToC moet duidelijk maken hoe de interventie (of onderdelen ervan) gerelateerd wordt aan de gevolgen ervan. Hierbij wordt telkens beschreven welke onderdelen van de interventie bijdragen aan welke veranderingen en op welke manier dit plaats zou moeten vinden. In overeenstemming met de theorie van Beach en Pedersen (2013) noteren we het centrale vraagstuk van theory-revision process-tracing als:

Welke X (oorzakelijke factor) hangt samen met welke Y (gevolgen) en waarom zou X tot Y moeten leiden?

Voor de ToC werd rekening gehouden met de literatuurstudie in Deel 1 van dit rapport, voorbereidende interviews met de opdrachthouders van het Departement Onderwijs en Vorming, beleids teksten (Europese Commissie, 2014) en oproepdocumenten (Departement Onderwijs & Vorming, 2015, 2016, 2017a, 2017b, 2017c, 2017d, 2018a, 2018b, 2018). Figuur 3.1, Figuur 3.2 en Figuur 3.3 geven een schematische voorstelling van de ToC. Deze figuren vormen de basis van de kwalitatieve analyse. Het schema is opgebouwd rond de verschillende stappen (drie in totaal) die de leerlingen

doorlopen wanneer zij in DBSO instromen en een ESF-interventie volgen (Vlaamse Overheid, 2008). Stap 1 start bij de inschrijving in DBSO, stap 2 bij de selectie tot deelname aan een ESF-interventie, en Stap 3 de korte- en lange termijn doelstellingen betreffende minder vroegtijdig schoolverlaten en meer integratie in het Normaal Economisch Circuit (Europese Commissie, 2014). Het valt hierbij op dat vele van de aspecten die hier aangehaald worden, ook in het onderzoek van het Learning and Work Institute (2019; zie Deel 1) vermeld werden als onderdelen die in alle best practices voorkomen. De ESF-interventies in Vlaanderen vertonen dan ook heel wat gelijkenissen met de best-practices in de rest van Europa.

Het schema bestaat uit een toestand/resultaat (zwarte kaders) en activiteiten (gele vakjes) die hier toe moeten leiden. In bepaalde gevallen dienen er ook voorwaarden vervuld te zijn voordat de activiteit leidt tot het gewenste resultaat. Deze worden aangeduid met groene vakjes. Tot slot wijst de blauwe ‘splash’ op een match, een overeenkomst die moet ontstaan.

We zijn er ons van bewust dat dit schema mogelijk geen volledig beeld geeft, aangezien de praktijk complexer is en daardoor anders kan verlopen dan wordt verondersteld. De ToC werd doorheen het kwalitatieve onderzoek bijgesteld. Dit sluit echter niet uit dat er nog steeds elementen op het schema ontbreken.

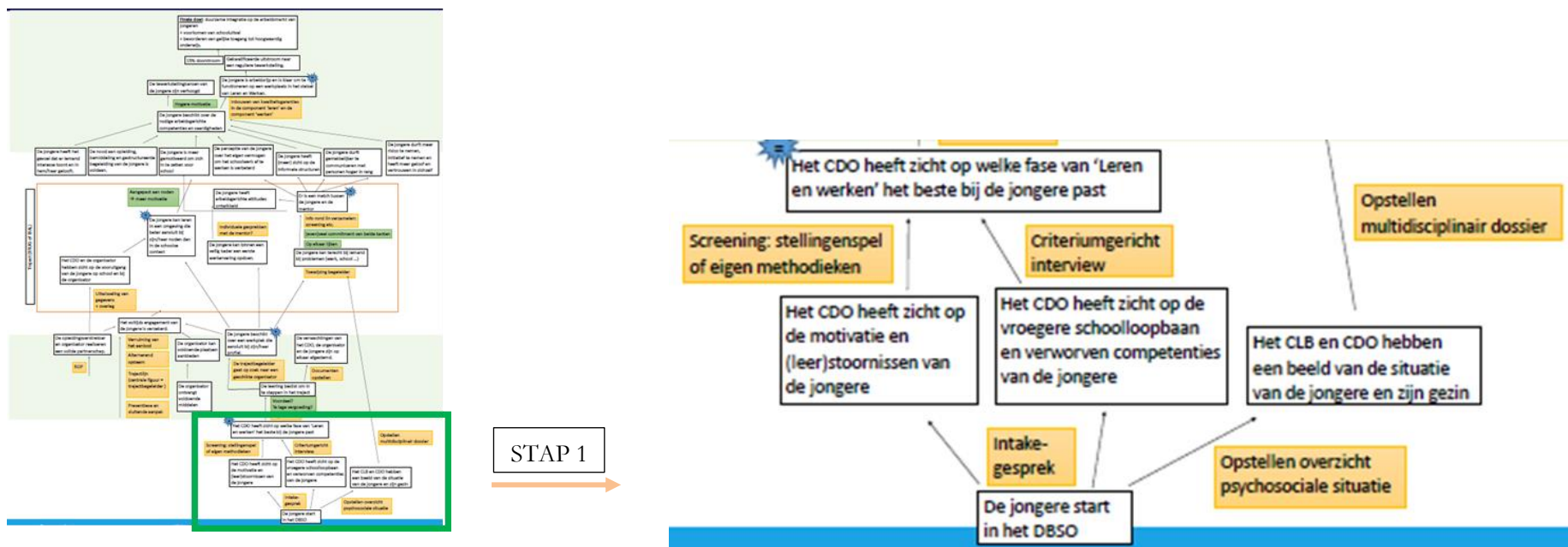
3.3.1 Stap 1

Wanneer de leerling instroomt in DBSO voert het Centrum voor Deeltijds Onderwijs (CDO) een intakegesprek met de jongere en zijn/haar ouders om zicht te krijgen op het profiel van de leerling. Tijdens dit gesprek wordt informatie verzameld rond verschillende aspecten van de jongere: studiemotivatie, (leer)stoornissen, vroegere schoolloopbaan, competenties, en persoonlijke en familiale situatie (Vlaamse Overheid, 2008). Aansluitend aan het intakegesprek vindt er een screening plaats om te bepalen of de jongere al dan niet arbeidsrijp is. Jongeren die aangeduid worden als arbeidsrijp, kunnen in het normaal economisch circuit een leer-en werkervaring opdoen. De screening vindt plaats aan de hand van gestandaardiseerde testen of andere methodieken die door het CDO zelf werden ontworpen. Het CDO probeert zo zicht te krijgen op welke fase van ‘Leren en Werken’ nu het beste bij de jongere past (Vlaamse Overheid, 2008). Afhankelijk van de vastgestelde fase bestaat de keuze uit: (1) arbeidsdeelname; (2) voortraject; (3) brugproject; of (4) persoonlijk ontwikkelings-traject. Arbeidsdeelname is de situatie waarin de jongere aan de slag kan bij een werkgever in het Normaal Economisch Circuit (NEC). Bepaalde jongeren zijn bereid om te werken, maar moeten hun arbeidsattitudes en vaardigheden nog verder ontwikkelen. Zij worden ingeschaald in het brugproject.

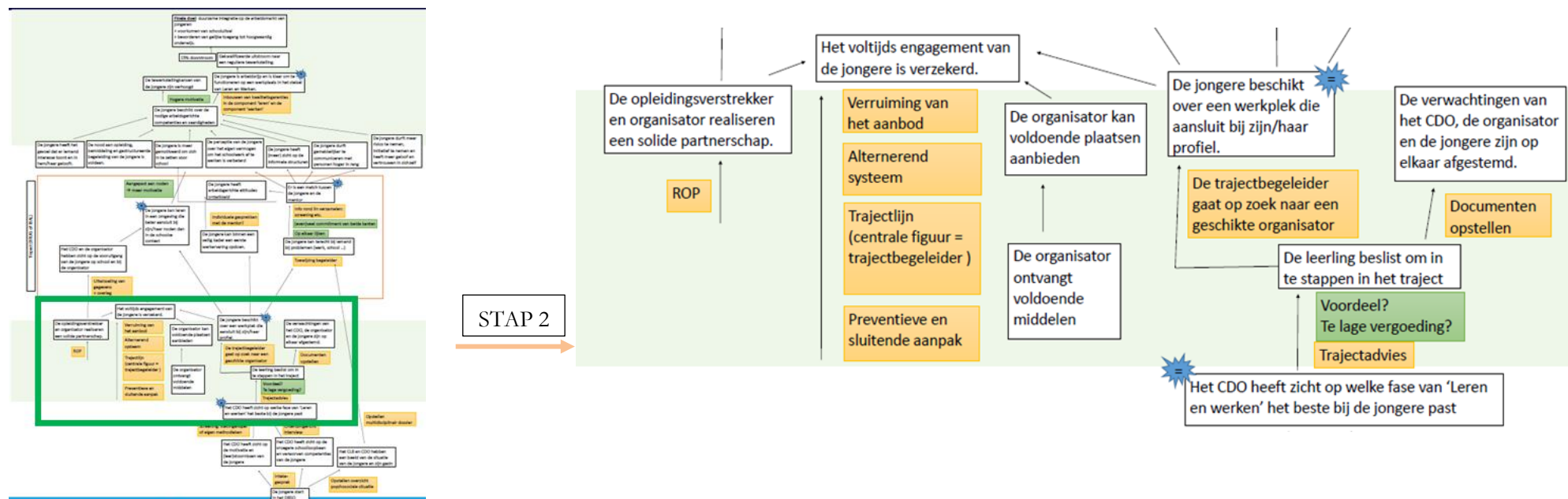
Sommigen zijn echter nog verder van de arbeidsmarkt verwijderd. Hun vaardigheden en attitudes zijn ontoereikend. Hiertoe wordt een specifieke opleidings- en begeleidingsmodule opgezet, het voortraject. Door middel van groepswork wordt aan de jongeren hun sociale vaardigheden gewerkt. Daarnaast is er ook aandacht voor sollicitatie en cv-training.

Een laatste traject is het persoonlijk ontwikkelingstraject (POT). Voor kwetsbare jongeren in problematische situaties kan het les- of arbeidsgedeelte van het ‘normale’ traject vervangen worden zodat er gewerkt kan worden aan een aantal vaardigheden zoals de zelfredzaamheid en het maatschappelijk functioneren (Vlaamse Overheid, 2019c; Smet, Stevens, De Rick, De Witte, Van Landeghem & De Fraine, 2015)

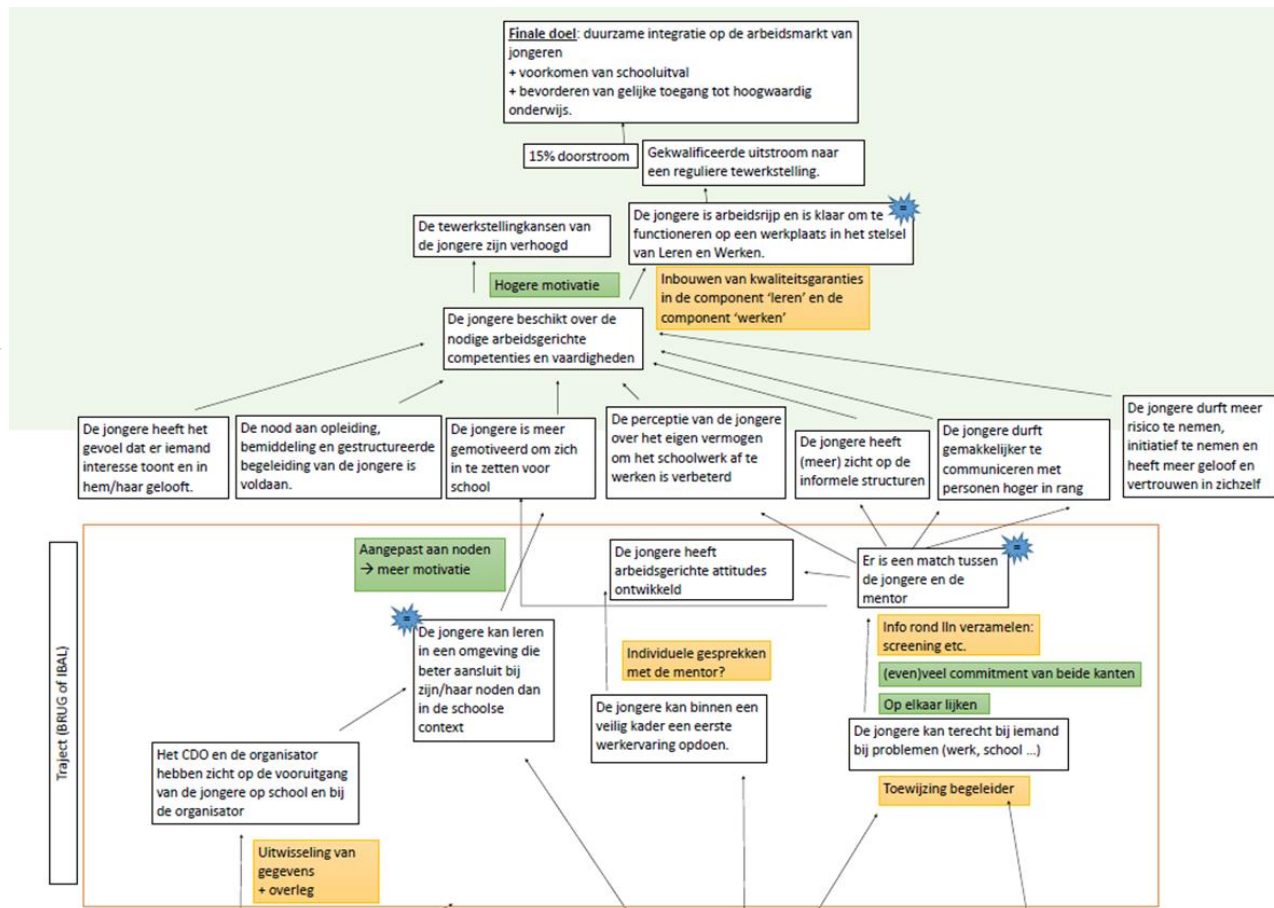
Figuur 3.1 Leerlingen die instromen in DBSO doorlopen een intakegesprek met aansluitende screening (stap 1)



Figuur 3.2 Beslissingstraject alvorens een ESF-interventie kan worden gestart (stap 2)



The flowchart 'Organisatie van de Rijksoverheid' illustrates the organizational structure of the Dutch government. At the top, the 'Minister van Binnenlandse Zaken' oversees the 'Rijksoverheid' (National Government). Below this, the 'Rijksoverheid' is divided into several departments, each with a specific function: 'Ministerie van Justitie' (Justice), 'Ministerie van Financiën' (Finance), 'Ministerie van Landbouw, Natuur en Voedselkwaliteit' (Agriculture, Nature, and Food Quality), 'Ministerie van Infrastructuur en Waterstaat' (Infrastructure and Water Management), 'Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid' (Social Affairs and Employment), 'Ministerie van Volksgezondheid, Welzijn en Sport' (Health, Welfare, and Sport), 'Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap' (Education, Culture, and Science), 'Ministerie van Economische Zaken' (Economic Affairs), 'Ministerie van Defensie' (Defense), 'Ministerie van Buitenlandse Zaken' (Foreign Affairs), and 'Ministerie van Milieu, Energie en Klimaat' (Environment, Energy, and Climate). The 'Rijksoverheid' also oversees the 'Provincies' (Provinces), which in turn oversee the 'Gemeenten' (Municipalities). The 'Gemeenten' are responsible for local governance and services. The flowchart also includes a section for 'Organisatie van de Rijksoverheid' with a list of departments and their functions. The flowchart is color-coded, with blue boxes for the central government, orange boxes for the provinces, and green boxes for the municipalities. Arrows indicate the flow of authority and information between the different levels of government.



3.3.2 Stap 2

Op basis van de verzamelde informatie geeft het CDO een trajectadvies (met betrekking tot de fase in Leren en Werken) aan de leerling. Wanneer een jongere als quasi-arbeidsrijp wordt ingeschaald, opteert het CDO voor een brugproject (BRUG). Hier kunnen de jongeren hun arbeidsgerichte attitudes en vaardigheden verder ontwikkelen zodat ze nadien een leer- en werkervaring kunnen zoeken in het NEC (Departement Onderwijs & Vorming, 2017a, 2017b; 2017c, 2017d). Het IBAL-traject is voorzien voor jongeren die arbeidsrijp zijn, en dus al in het NEC tewerkgesteld kunnen beginnen maar extra ondersteuning kunnen gebruiken bij het zoeken naar werk of tijdens hun werk- en leerervaring.

Ondanks dat het advies bindend is, dient de leerling te bepalen of hij/zij akkoord is met het trajectadvies van het CDO. Mogelijke afwegingen die door de leerling worden gemaakt omvatten de voordelen van een brugproject en de financiële compensatie (of loon). Tijdens een brugproject ontvangen de jongeren namelijk een lage financiële compensatie van slechts €1/u.

Van zodra de leerling aangeeft dat hij/zij akkoord is met het trajectadvies, gaat de trajectbegeleider op zoek naar een geschikte organisator. Deze organisator staat in voor de begeleiding van de leerling tijdens het BRUG of IBAL-traject. Bij de zoektocht naar een geschikte organisator wordt gebruik gemaakt van informatie over de leerling die tijdens stap 1 werd verzameld. Idealiter sluit de organisator aan bij het profiel van de leerling en kan deze in de juiste ondersteuning en begeleiding voorzien.

Om de afstemming te garanderen, moeten er voldoende beschikbare interventie-plaatsen zijn. De organisator moet dus over voldoende middelen beschikken om steeds in de mogelijkheid te zijn om een interventie aan te bieden (Smet et al., 2015). Daarnaast dient er voldoende variatie te bestaan in het aanbod zodat iedereen zijn ding kan vinden, en moet er samenwerking zijn tussen het CDO en de organisator. Die samenwerking moet ook tijdens het traject onderhouden worden (Departement Onderwijs & Vorming, 2017a, 2017b, 2017c, 2017d). Er moet voldoende frequent over de voortgang van leerling worden gerapporteerd zodat er tijdig kan worden bijgestuurd. Dit maakt het mogelijk dat de context en begeleiding mooi aansluit bij wat de leerling nodig heeft.

3.3.3 Stap 3

De ESF-interventies scheppen een veilig kader waarbinnen de jongere zijn eerste werkervaring kan opdoen (Departement Onderwijs & Vorming, 2017a, 2017b, 2017c, 2017d). Dit onder voorwaarde dat het de juiste leerplek is en dat de leerling er zich goed voelt. De jongere wordt begeleid door een mentor om zo arbeidsgerichte attitudes te ontwikkelen of te verbeteren. Het is hierbij belangrijk dat er een goede match is met de mentor, opdat er een vertrouwensband kan ontstaan. De juiste keuze voor een mentor is dan ook cruciaal. Hiervoor kan gebruik gemaakt worden van de informatie over het profiel en de noden van de jongere.

Opdat er een goede match ontstaat, moet er volgens de literatuur aan enkele voorwaarden voldaan zijn: de jongere en de mentor moeten dezelfde doelen en waarden nastreven (Ortiz-Walters & Gilson, 2005), en beiden evenveel inzet tonen (Poteat, Shockley, & Allen, 2009).

We leggen veel nadruk op de relatie met de mentor omdat dit positieve effecten kan genereren, en zo mogelijk kan bijdragen aan het slagen van de interventie. Zo wordt het vertrouwen in het eigen kunnen verbeterd (Holt, Bry, & Johnson, 2003) en krijgt de jongere meer zicht op de informele structuren van de organisatie. Het functioneren in een bedrijfscontext wordt hierdoor verbeterd, wat dan weer bijdraagt tot de kans op doorstroom (één van de doelstellingen vooropgezet door ESF; Europese Commissie, 2014; Hale, 2000).

3.4 Formuleren van hypothesen en werkzame mechanismen

Op basis van de Theory of Change en voorgaande literatuur en rapporten zullen we nu twee hypothesen formuleren en de werkzame mechanismen van de brug- en IBAL-projecten identificeren. We

starten met ESF-prioriteit doorstroom naar het NEC in Sectie 3.4.1. Vervolgens gaan we in op ESF-prioriteit vroegtijdig schoolverlaten in Sectie 3.4.2.

3.4.1 Hypothese 1: ESF-prioriteit doorstroom naar NEC

De eerste hypothese heeft betrekking op een belangrijk deelaspect van de interventie, met name: het verwerven van arbeidsgerichte attitudes en vaardigheden. De hypothese stelt dat deze arbeidsgerichte attitudes en vaardigheden een noodzakelijke voorwaarde zijn om succesvol door te stromen naar een reguliere leer- en werkervaring.

In **hypothese 1** wordt verondersteld dat oorzaak X, het gebrek aan arbeidsgerichte attitudes en vaardigheden, aan de basis ligt van gevolg Y, de beperkte doorstroom naar NEC. Brugprojecten en IBAL zetten in op het aanleren van arbeidsgerichte attitudes en vaardigheden waardoor leerlingen meer kans hebben op een job in het NEC.

De ESF-interventies brug en IBAL zetten alleszins in op het wegwerken van oorzaak X om zo de kans op doorstroom naar NEC te verhogen. De Theory of Change stelt ons in staat om de werkzame mechanismen voor brug- en IBAL-projecten te identificeren in het kader van ESF-prioriteit doorstroom naar het NEC. Figuur 3.4 vat samen.

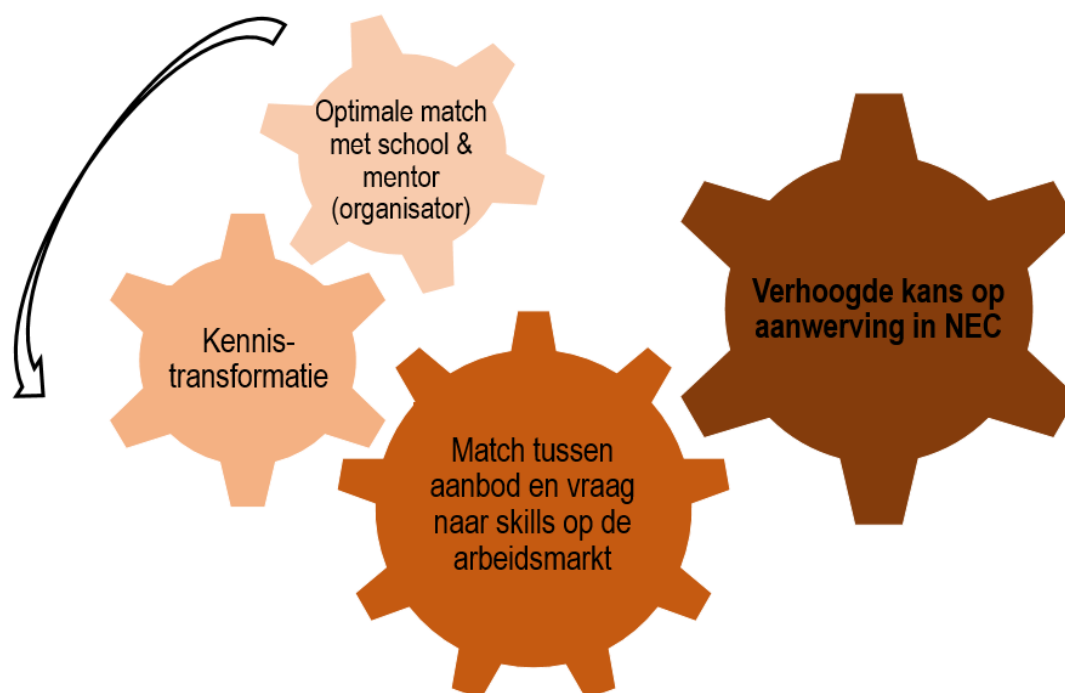
Het matchen van de leerling met een begeleider -zowel op school, bij de organisator, als op de werkplaats- in brug- en IBAL-trajecten wordt in de Theory of Change gezien als één van de eerste werkzame mechanismen. Het is een trigger voor een reeks van andere, opeenvolgende stappen. In het bijzonder draagt een optimale match tussen leerling en mentor (organisator of leerplek) bij tot een effectieve kennisoverdracht indien de jongere daadwerkelijk arbeidsgerichte attitudes en vaardigheden verwerft (ESF-prioriteit doorstroom naar het NEC). De literatuur ondersteunt de hypothese dat een optimale match tussen leerling en brug-/IBAL-begeleider leidt tot gewenste leerresultaten (Dynarski, Clarke, Cobb, Finn, Rumberger & Smerk, 2008; Larson & Rumberger, 1995; Sinclair et al., 1998). Zo behalen jongeren die een langdurig engagement aangaan met een volwassene betere resultaten, kunnen ze beter communiceren en hebben ze betere sociale vaardigheden (Pringle et al., 1993; Cragar, 1994; Sipe, 1996; McPartland & Nettles, 1991; Grossman & Garry, 1997). Tijdens de literatuurstudie (in Deel 1) haalden we al een uitgebreide lijst aan positieve effecten aan.

De brug- of IBAL-begeleider zou volgens Dynarski en zijn collega's (2008) de jongere moeten bijstaan bij problemen binnen en buiten de school. Daarnaast moet hij/zij tonen hoe zich positief te gedragen en beslissingen te nemen. Het moet iemand zijn die de jongere weet aan te moedigen en het vertrouwen kan winnen. Op die manier kan hij/zij de jongere helpen bij het omgaan met problemen die ervoor zorgen dat de jongere niet vooruit raakt op school.

De literatuur (Sinclair et al., 1998; McPartland & Nettles, 1991; Smerk, 1990) raadt aan om de matching te baseren op de individuele noden van de jongere. De activiteiten moeten namelijk afgestemd zijn op de doelstellingen en interesses van de jongere. Daarnaast wordt best op zoek gegaan naar een begeleider waarmee de jongere zich kan identificeren (Larson & Rumberger, 1995).

Het toewijzen van een mentor op zich is niet voldoende voor het verbeteren van de uitkomsten. Het effect hangt af van het feit of de mentor de nodige vaardigheden en kennis heeft over hoe een goede mentor te zijn (Evertson & Smithey, 2000). Volgens Richter et al. (2013) hangt de kwaliteit van de mentoring af van de (a) steun bij de uit te voeren taken, (b) psychologische steun en (c) rolmodelvorming. Daarnaast moeten de mentoringstrategieën gericht zijn op kennistransformatie, in plaats van kennisoverdracht. Dit houdt in dat de leerling eigen kennis ontwikkelt door informatie te koppelen aan zijn voorkennis (Richter et al., 2013).

Figuur 3.4 Werkzame mechanismen brug- en IBAL-projecten in het kader van ESF-prioriteit doorstroom naar NEC



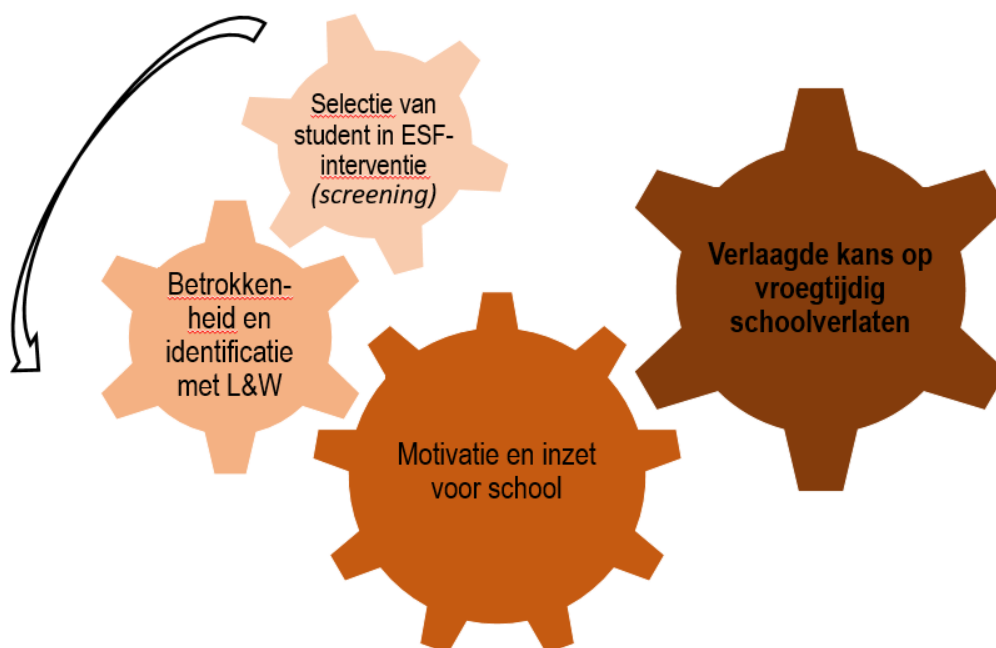
Bron van de auteurs

Doordat een jongere effectief attitudes en vaardigheden verwerft die door werkgevers worden gevraagd, ontstaat er een match tussen aanbod en vraag naar vaardigheden (of skills) op de arbeidsmarkt. Skill matches verhogen de kans op duurzame tewerkstelling. In het bijzonder zetten de ESF-interventies vooral in op transversale vaardigheden, of het vermogen om te leren initiatief te nemen, en job-specifieke vaardigheden. Thurow (1975) en Wolbers (2003) veronderstellen dat werkgevers leerlingen uit het beroepsonderwijs sneller zullen aanwerven indien werkgevers: (1) kennis hebben over de vaardigheden en attitudes van de sollicitant; (2) minder tijd en geld nodig hebben voor het vinden (en opleiden) van geschikte kandidaten; en (3) algemene positieve verwachtingen vormen over de kandidaat. Kortom, doordat jongeren tijdens hun periode op de leer- of werkplek hun vaardigheden en attitudes hebben kunnen tonen, zullen werkgevers met positieve verwachtingen over de vaardigheden en attitudes van de kandidaat zich sneller openstellen voor het aanwerven van sollicitanten uit het stelsel Leren & Werken.

3.4.2 Hypothese 2: ESF-prioriteit vroegtijdig schoolverlaten

Het is de veronderstelling dat jongeren die instromen in het stelsel van Leren & Werken, vaker een moeilijk onderwijsparcours hebben gevolgd dat zich kenmerkt door slechte prestaties, zittenblijven en afstroom. Eventueel hebben ze slechte ervaringen gehad op school. De leerling aan de start van DBSO is vaker schoolmoe, en heeft daardoor meer kans om de school vroegtijdig te verlaten (De Witte et al., 2013). Het 'frustration-self-esteem model' van Finn (1989) stelt immers dat faalervaringen op school een eerste stap vormen in de beslissing om de school vroegtijdig te verlaten.

Figuur 3.5 Werkzame mechanismen brug- en IBAL-projecten in het kader van ESF-prioriteit vroegtijdig schoolverlaten



Bron van de auteurs

Deze negatieve ervaring vormt een bedreiging voor het zelfvertrouwen van de leerling. Hij/zij gaat daarom op zoek naar alternatieve ervaringen waarin hij/zij alsnog succeservaringen kan opdoen. Deze alternatieve activiteiten resulteren vaak in deviant gedrag. Wanneer dit probleemgedrag gedurende een langere tijd wordt aangehouden, zullen de prestaties op school hier verder onder lijden en zal de leerling ofwel zelf beslissen om de school te verlaten, of wordt hij/zij door de schoolleiding uit de school gezet. Finn (1989) schuift geen alomvattende oplossing naar voor om dit patroon te doorbreken, maar haalt wel enkele aspecten aan die hiertoe kunnen bijdragen, zoals een positieve benadering door de leerkrachten, het aanbieden van succeservaringen en een curricula dat aangepast kan worden aan de noden van de leerling.

Ook Tinto (1975) kijkt naar de wisselwerkingen tussen het individu en de academische en sociale systemen binnen een school om het fenomeen van vroegtijdig schoolverlaten te verklaren. De ervaringen van de jongere met deze systemen zorgen ervoor dat het doel en de inzet voor school continu wordt bijgestuurd. Afhankelijk van het feit of deze ervaringen positief of negatief zijn, leiden ze tot volharding of eerder vroegtijdig schoolverlaten. Studie-uitval ontstaat wanneer de leerling onvoldoende interactie met andere personen op school ervaart en wanneer er onvoldoende overeenstemming bestaat tussen zijn/haar opvattingen en de heersende waardepatronen binnen de leerlingen-gemeenschap (Tinto, 1975).

Dit toont nogmaals aan dat de motivatie van jongeren voor school afhankelijk is van de interactie met de personen en verwachtingen die de school mee vormgeven.

In **hypothese 2** wordt verondersteld dat oorzaak X, het profiel en de noden van leerlingen in DBSO, aan de basis ligt van gevolg Y, de verhoogde kans op vroegtijdig schoolverlaten. Brugprojecten en IBAL trachten de betrokkenheid en identificatie met het stelsel van Leren en Werken te vergroten door te zorgen voor een goede match tussen de leerling en de interventie, de organisator en de begeleiders en leeromgeving om zo vroegtijdig schoolverlaten te bestrijden.

Hypothese 2 wordt minder expliciet benadrukt in de doelstellingen van het ESF, maar is daarom niet minder belangrijk. In het bijzonder wordt door middel van screening nagegaan of leerlingen best instromen in een voortraject, een brug- of IBAL-interventie, of geen interventie, door te bepalen of een leerling niet-, quasi-arbeidsrijp, of volledig arbeidsrijp is. Verondersteld wordt dat deze screening de basis vormt van de zoektocht naar een optimale match tussen leerling en leeromgeving. De selectie van een leerling in een interventie is hiermee een eerste werkzame mechanisme ten behoeve van het verminderen van vroegtijdig schoolverlaten. Deze eerste stap is een belangrijke trigger voor de daaropvolgende stappen. De literatuur toont aan dat het streven naar een optimale fit tussen de leerling en zijn/haar leeromgeving bijdraagt tot betrokkenheid bij het leerproces en identificatie met het stelsel van Leren & Werken (Finn, 1989; Rumberger & Rotermund, 2012). Dit heeft een positieve invloed op de intrinsieke motivatie en inzet voor school. Een verhoogde intrinsieke motivatie en de bereidheid om zichzelf in te zetten voor school zijn twee noodzakelijke voorwaarden om vroegtijdig schoolverlaten te bestrijden (Lyche, 2010).

Bovendien wordt motivatie geassocieerd met bijkomende positieve uitkomsten die in onze Figuur 3.5 zouden kunnen gelden als bijkomende stappen, onder andere: (a) leerlingen vertonen minder probleemgedrag op school en behalen betere resultaten; (b) de accumulatie van succeservaringen met leren en werken; en (c) het verminderen of verdwijnen van negatieve disposities of gevoelens ten aanzien van onderwijs (Anderson & Scott, 1978; Berrueta-Clement, Schweinhart, Barnett, Epstein, & Weikart, 1984; Elliott & Voss, 1974; Finn, 1989; Li & Lerner, 2011; Liska & Reed, 1985; Rud et al., 2018; Sewell & Shah, 1968; Tinto, 1975; Williams, 1972).

Ten slotte wijzen we op de verwevenheid van hypothesen 1 en 2. De optimale fit van (profiel en noden van) de leerling met de leeromgeving (hypothese 2), leidt ertoe dat de jongere meer bereid is om arbeidsgerichte attitudes en vaardigheden te ontwikkelen, en in staat is om dit effectief te doen (hypothese 1). De mechanismen van hypothesen 1 versterken dus de mechanismen geïdentificeerd in hypothese 2.

4 | Caseselectie

4.1 Aanpak

De literatuur over process-tracing stelt dat caseselectie enige voorkennis vereist over, onder andere, de prestaties van de betrokken actoren inzake de ESF-prioriteiten (Beach, 2017; Beach & Pedersen, 2016; Schmitt & Beach, 2015). Omdat we geen voorkennis hadden over de prestaties van leerlingen op het tijdstip van de case-selectie, en omdat voorkennis over prestaties enkel op het niveau van de CDO via de opdrachthouders (van het Departement Onderwijs en Vorming) verworven kon worden, maken we een selectie van cases op het niveau van de CDO. Dit is een geaggregeerd (meso-)niveau.

Opgemerkt wordt dat alle CDO de door ESF vooropgestelde 15%-norm van doorstroom naar het NEC behalen. De opdrachthouders hebben daarom naast prestaties inzake de ESF-prioriteiten ook rekening gehouden met de werking van de CDO. Op die manier werd ons een lijst bezorgd van 10 CDO met vastgestelde goede prestaties en werking. Voorbeeldcases werden dus aangeleverd door de opdrachthouders die een nauwe connectie hebben met de CDO.

Naast voorkennis over geleverde prestaties en werking van de CDO, hebben we best ook voorkennis over de oorzaken (X) van het uitblijven van een uitkomst (Y) en over de context (scope conditions) waarin een interventie wordt geïmplementeerd (Beach & Pedersen, 2016). Het Departement Onderwijs en Vorming bezorgde ons informatie over de context van de CDO door volgende indicatoren over de leerlingenpopulatie aan te leveren: aantal leerlingen met een laag opleidingsniveau van de moeder; aantal leerlingen met een studietoelage; aantal leerlingen met gezinstaal niet-Nederlands; en aantal leerlingen die woonachtig zijn in een achtergestelde buurt. Verder werden er ook indicatoren aangeleverd over het aantal leerlingen die onderwijs volgen in de CDO; het onderwijsnet; en de grootstedelijke context.

Als volgt brengen Beach & Pedersen (2016) verschillende mogelijke cases (of CDO in ons onderzoek) in kaart aan de hand van een matrix. De matrix bevat in totaal 4 categorieën:

- **Kwadrant I:** zowel de oorzaken (X) en contextuele factoren als de uitkomst zijn aanwezig in de case. Dit zijn voorbeeldcases.
- **Kwadrant II:** ofwel de oorzaken, ofwel de contextuele factoren, zijn niet aanwezig in de case, hoewel de uitkomst zich wel voordoet. Dit zijn afwijkende cases.
- **Kwadrant III:** Zowel de oorzaken, contextuele factoren als de uitkomsten zijn niet aanwezig in de case. Dit type van cases worden beschouwd als irrelevant voor nader empirisch onderzoek.
- **Kwadrant IV:** cases waar de uitkomst zich zou moeten voordoen gegeven dat de oorzaken en contextuele factoren aanwezig zijn, maar waar dit echter niet het geval is. Dit type van cases zijn ook afwijkende cases.

In totaal selecteren we drie cases, waarvan twee voorbeeldcases in kwadrant I, en één afwijkende case uit kwadrant IV. Positieve cases uit kwadrant I stellen ons in staat theorieën te testen (cf. theory testing process tracing). De afwijkende case in kwadrant IV, daarentegen, wordt gebruikt om vergeten causale mechanismen en/of randvoorwaarden voor implementatie, te detecteren. Dit geeft onder andere inzicht waarom en wanneer een in de theorie geïdentificeerd mechanisme in de praktijk faalt (Andersen, 2012; Beach, 2017).¹⁰ Deze methode kan optimaal toegepast worden wanneer we een goed zicht hebben of kunnen creëren op de werkende mechanismen. Zoals werd besproken in Deel 1

¹⁰ Cases in kwadrant II geven inzicht bij de zoektocht naar nieuwe oorzaken.

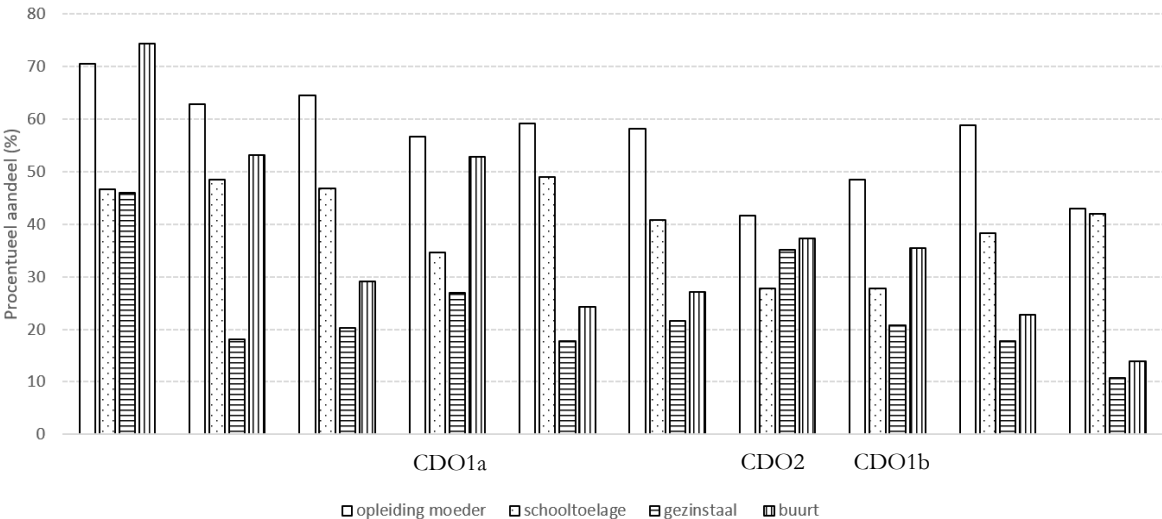
van dit rapport is er weinig evidence base vanuit de literatuur over de werkzame mechanismen. Studies zetten meer in de op effectiviteit (of causale effecten) dan op het onderliggende proces. Er zijn wel wat richtingaanwijzers in de literatuur die ons kunnen helpen, maar deze zijn onvoldoende om onmiddellijk tot een volledig beeld van een systeem van werkzame mechanismen te komen. Besluitvorming inzake de werkzame mechanismen wordt geholpen door de studie van twee positieve cases uit kwadrant I. Pas daarna nemen we interviews af bij de afwijkende case.

In wat volgt bespreken we in detail de selectie van de voorbeeldcases (Sectie 4.2) en de afwijkende case (Sectie 4.3).

4.2 Voorbeeldcases

We vertrekken vanuit de lijst van 10 door de opdrachthouders geselecteerde CDO. Vervolgens kijken we naar de indicatoren van het Departement Onderwijs en Vorming om zo twee CDO te selecteren met een gelijkaardige context (Sectie 4.1). In het bijzonder kijken we per school naar het gemiddelde SES-profiel (Sociaal-Economische Status) van de leerling, het aantal leerlingen in DBSO, en het netwerk aan organisatoren waarover de school beschikt. Daarnaast werd ook de geografische spreiding van de cases in Vlaanderen gewaarborgd.

Figuur 4.1 SES-profiel van de 10 CDO die door de opdrachthouders als voorbeeldcases werden geselecteerd



Tabel 4.1 Detailinformatie van de geselecteerde CDO voorbeeldcases, naar SES-profiel

Naam CDO	Opleiding moeder (%)	Studietoelage (%)	Gezinstaal (%)	Buurt (%)
CDO1a	56,73	34,62	26,92	52,88
CDO2	41,61	27,74	35,04	37,23
CDO1b	48,46	27,69	20,77	35,38

Bron Eigen verwerking van gegevens van Departement Onderwijs en Vorming van het schooljaar 2016-17. Het percentage verwijst naar het aandeel van de leerlingen in de CDO die over de betreffende SES-indicator beschikt. De SES-indicatoren zijn: aantal leerling met een laag opleidingsniveau van de moeder; aantal leerlingen met een studietoelage; aantal leerlingen met gezinstaal niet-Nederlands; en aantal leerlingen die woonachtig zijn in een achtergestelde buurt

Tabel 4.2 **Detailinformatie van de geselecteerde CDO voorbeeldcases, naar aantal leerlingen, deelname aan brug- en IBAL-projecten, onderwijsnet, en ligging**

Naam CDO	Aantal leerlingen	Deelnemers aan brug	Deelnemers aan IBAL	Net	Ligging
CDO1a	104	20	13	Provinciaal	Stedelijk
CDO2	137	38	58	Vrij	Stedelijk
CDO1b	130	24	53	GO!	Stedelijk

Bron Eigen verwerking van gegevens van Departement Onderwijs en Vorming van het schooljaar 2016-17

We hebben een uitnodiging tot deelname aan het kwalitatieve onderzoek uitgestuurd naar CDO1a en CDO2. CDO1a kon op het ogenblik van contactname weinig leerlingen aanleveren voor een interview. Zij zitten met een heel specifieke groep van jongeren, namelijk anderstalige nieuwkomers. De scope van het onderzoek richt zich niet op deze specifieke groep. Daarnaast waren veel van de OKAN (Onthaalklas Anderstalige Nieuwkomers) jongeren, die vorig jaar een interventie doorlopen hadden, dit schooljaar niet meer aanwezig op school. Omwille van deze praktische belemmeringen werd er in onderling overleg besloten om het onderzoek niet in deze school op te starten. Hierop werd een uitnodiging gestuurd naar de back-up-optie CDO1b. Dit CDO noemen we in het vervolg van het rapport ‘CDO1’.

4.3 Afwijkende case

Bij de keuze voor de afwijkende case nemen we alle 38 CDO in overweging die niet door de opdrachthouders aangehaald werden als voorbeeldcases. We waren immers op zoek naar een school waar we voldoende leerlingen konden interviewen die hun traject vroegtijdig hebben stopgezet. Dit zal eerder het geval zal zijn bij CDO die niet getipt werden als goede voorbeelden, aangezien de keuze van de voorbeeldcases mede geleid werd door de doorstroomgegevens waarover de opdrachthouders beschikten. De term “afwijkend” impliceert niet meteen dat het CDO slecht presteert, maar wijst gewoon op de case waarin we meer aandacht zullen hebben voor de situaties waarin het traject niet succesvol beëindigd werd. Deze verhalen zullen afgezet worden ten opzichte van de succesverhalen uit de twee voorgaande cases (CDO1 en CDO2).

Om voldoende geografische spreiding van de CDO te garanderen, hebben we de CDO in dezelfde regio als de twee voorbeeldcases, CDO1 en CDO2, geschrapt. Voor de overgebleven CDO berekenen we de afwijkingen op de SES-factoren en aantal leerlingen ten aanzien van de waarde van CDO1 en CDO2. CDO die op een bepaalde SES-factor minder dan 5% afweken van deze van CDO1 en/of CDO2, haalden de eerste selectie. Wanneer de CDO vervolgens te hard afweken qua leerlingenaantal, werden ze alsnog uitgesloten van de eerste selectie. Na het volgen van deze uitsluitingsprocedure, bleven er nog 16 CDO over. Voor deze 16 CDO werd de som van de absolute afwijkingen berekend, zowel ten aanzien van CDO1 als van CDO2. Daarna worden de twee sommen samengegeld. Op basis van deze berekening selecteren we CDO3a en CDO3b. Het CDO-profiel van CDO3a en CDO3b lijken dus het meest op deze van CDO1 en CDO2. CDO3a sluit echter beter aan bij de (groot-) stedelijke context waarin de CDO van CDO1 en CDO2 zich bevinden dan CDO3b. De arbeidsmarktomstandigheden kunnen namelijk een invloed hebben op de implementatie van de interventies (bv. gebrek aan stageplaatsen) (VDAB, 2019b). Daarom wordt CDO3a gekozen als afwijkende case, dewelke we in het vervolg van het rapport CDO3 zullen noemen. Tabel 4.3 en Tabel 4.4 vatten de detailinformatie samen voor deze geselecteerde afwijkende case.

Tabel 4.3 Detailinformatie van de geselecteerde CDO afwijkende cases, naar SES-profiel

Naam CDO	Opleiding moeder (%)	Studietoelage (%)	Gezinstaal (%)	Buurt (%)
CDO3a	49.70	35.33	31.14	31.74

Bron Eigen verwerking van gegevens van Departement Onderwijs en Vorming van het schooljaar 2016-17. Het percentage verwijst naar het aandeel van de leerlingen in de CDO die over de betreffende SES-indicator beschikt. De SES-indicatoren zijn: aantal leerling met een laag opleidingsniveau van de moeder; aantal leerlingen met een studietoelage; aantal leerlingen met gezinstaal niet-Nederlands; en aantal leerlingen die woonachtig zijn in een achtergestelde buurt

Tabel 4.4 Detailinformatie van de geselecteerde CDO voorbeeldcases, naar aantal leerlingen, deelname aan brug- en IBAL-projecten, onderwijsnet, en ligging

Naam CDO	Aantal leerlingen	Deelnemers aan brug	Deelnemers aan IBAL	Net	Ligging
CDO3a	167	43	28	GO!	Stedelijk

Bron Eigen verwerking van gegevens van Departement Onderwijs en Vorming van het schooljaar 2016-17

5 | Gegevensverzameling

5.1 Algemeen

Kwalitatieve gegevens worden verzameld om de verschillende werkzame mechanismen in het proces van oorzaak X (gebrek aan arbeidsgerichte attitudes en vaardigheden in hypothese 1 en schoolmoeheid in hypothese 2) naar gevolg Y (lage doorstroom naar NEC in hypothese 1 en hoge kans op vroegtijdig schoolverlaten in hypothese 2), te onderzoeken. De verzameling van informatie gebeurt aan de hand van semigestructureerd interviews met de betrokken actoren. Deze actoren zijn: (1) de leerling; (2) de organisatoren van de brug- en IBAL-projecten; (3) de trajectbegeleider in het CDO; en (4) de mentor op de werkvloer.

Bijlagen 1 tot en met 4 presenteren de interviewleidraden. Per actor voorzien we een interviewleidraad, afgestemd op de specifieke context en taken van de actor. De rode draad doorheen de verschillende vragen zijn de verschillende stappen die een leerling doorloopt van inschrijving in DBSO tot en met het einde van de interventie. Op die manier volgen we stapsgewijs de vooropgestelde Theory of Change (Sectie 3.3), en proberen we uiteraard ook voldoende structuur (of leidraad) te houden in het gesprek tussen de betrokken actor en de interviewer.

Enkele vragen dienen ertoe een algemeen beeld te krijgen van de interventie en de daarbij horende stappen. Andere vragen spitsen zich dan weer meer toe op de specifieke deelvragen of hypothesen. Zo hebben we een groep vragen die peilen naar de match met de begeleiding en mentoren, de hierbij aansluitende kennisoverdracht, de match met de verwachtingen van de werkgevers en de uiteindelijke doorstroom naar het NEC. Het overige deel van de vragen richt zich op de toewijzing van leerlingen in een bepaalde interventie, de betrokkenheid en identificatie met school, de motivatie en inzet voor school en de hieruit resulterende beslissing om school al dan niet vroegtijdig te verlaten.

Om vertekening van de antwoorden te voorkomen, zijn de vragen heel algemeen en breed. We wilden namelijk vermijden dat we bepaalde antwoorden of termen (zoals motivatie, match, ...) in de mond legden.

Binnen elk CDO bestuderen we het verloop van brug- en IBAL-projecten. De eenheid van analyse wordt daardoor het niveau van de leerling. In dit verband spreken we van microcases die ingebed zijn in een grotere CDO-case. Hoewel alle actoren individueel worden geïnterviewd over de voortgang van de geselecteerde leerlingen. Deze holistische aanpak stelt ons in staat om ook op een meer geaggregeerd niveau uitspraken te doen over de geïdentificeerde mechanismen.

Er worden 4 personen (of actoren) uitgenodigd tot deelname aan het kwalitatieve onderzoek per ESF-interventie en per CDO. In het geval van een brug-interventie spreken we met de betrokken leerling, de trajectbegeleider vanuit het CDO, de brugbegeleider vanuit de organisator, en de mentor op de brugplaats. Bij een IBAL-interventie spreken we met de leerling, de trajectbegeleider vanuit het CDO, de IBAL-begeleider, en de werkgever.

5.2 Voorbeeldcases

Beide cases, CDO1 en CDO2, hebben aan het kwalitatieve onderzoek deelgenomen in de periode November 2018.

Tabel 5.1 geeft een overzicht van de actoren betrokken bij de interviews. Om de anonimiteit van de respondenten te garanderen, worden schuilnamen gebruikt. In totaal hebben (N=20) actoren deelgenomen aan de interviews, waaronder acht leerlingen, drie trajectbegeleiders, vier brug- of IBAL-

begeleiders, drie mentoren op de brugplaats, en twee werkgevers. Zoals te lezen in de voetnoot van Tabel 5.1 waren in het bijzonder werkgevers moeilijk te bereiken voor interviews. Voor CDO1 hebben we een alternatieve werkgever kunnen vinden.

Tabel 5.2 presenteert een beschrijving van het profiel van alle acht leerlingen waarrond de interviews werden opgebouwd.

Tabel 5.1 **Overzicht van de actoren betrokken bij de interviews**

Leerling	Traject-begeleiding	Brug/IBAL-begeleiding	Mentor op de brugplaats	Werkgever IBAL
<i>CDO1</i>				
Nathan	Nadine	Caroline	<i>N/A</i> ³	NVT
Yasmine	<i>N/A</i> ⁵	Caroline	<i>N/A</i> ⁴	NVT
Linde	<i>N/A</i> ⁵	Imke	NVT	<i>N/A</i> ²
Julie	<i>N/A</i> ⁵	<i>N/A</i> ⁶	NVT	Kapperszaak
<i>CDO2</i>				
Laura	Karen	Louise	Martine	NVT
Kimberly	Karen	Louise	Magda	NVT
Tim	Annick	Sofie	NVT	<i>N/A</i> ¹
Jolien	Annick	Sofie	NVT	<i>N/A</i> ¹

Noot 1: De werkgever van Tim ging failliet en de mentor van Jolien werd ontslagen. We hebben echter wel de huidige werkgever van Tim (zelfstandige in boomsnoeien en tuinonderhoud) gesproken, die in het verleden twee jongeren in IBAL-projecten heeft begeleid. Beide IBAL-projecten werden echter voortijdig beëindigd. Noot 2: De werkgever van Linde weigerde deelname aan het onderzoek. Noot 3: Judith was in langdurige ziekteverlof tijdens de periode van interviews met CDO1. Noot 4: De contactgegevens van de mentor in de winkel werden meermaals opgevraagd bij Caroline, de brugbegeleider van Yasmine. Deze werden echter tot op heden nog niet bezorgd. Noot 5: Tijdens het traject van Yasmine, Linde en Julie, werkte meneer Buyens als trajectbegeleider voor de opleidingen winkelbediende en kapper. Hij is echter sinds dit schooljaar niet meer actief op de school. Noot 6: Het IBAL-traject van Julie dateert al van enkele schooljaren geleden. Zij kent de naam van haar IBAL-begeleider niet meer.

Tabel 5.2 **Informatie leerlingen voorbeeldcase**

Leerling	Leeftijd	Studierichting	Aantal jaren in DBSO	Werkplaats
<i>CDO1</i>				
Nathan	17	Buurtsportwerk	1	<i>Lagere school</i>
Yasmine	16	Verkoop	1	<i>Winkel (sociale economie)</i>
Linde	21	Verkoop	2	Supermarkt
Julie	21 (ten tijden van IBAL 17)	Haartooi	4	Kappers-keten
<i>CDO2</i>				
Laura	18	Verzorging	3	<i>Woonzorgcentrum</i>
Kimberly	19	Winkel	3	<i>Secretariat BuLo-school</i>
Tim	+18	Tuinbouw	3	Tuinaannemer
Jolien	+18	Winkel	1	Winkel mode-accessoires

Bron Eigen verwerking van interviews

Aangezien de afspraken bij de scholen niet altijd verliepen zoals gepland, konden niet alle actoren gesproken worden. De scholen en organisatoren stelden hierop alternatieven voor, waardoor we bijkomende respondenten gesproken hebben. Tabel 5.3 vat samen. Deze interviews wijken af van het vooropgestelde plan om de interviews op te bouwen rond de microcase van een leerling. De interviews verschaffen echter bijkomende waardevolle informatie.

Tabel 5.3 **Overzicht van additionele interviews**

Leerling	Trajectbegeleiding	Brug/IBAL-begeleiding	Mentor op de brugplaats	Werkgever IBAL
Bijkomende respondenten CDO1				
Bjorn	Nadine ¹	Fiets: Imke ¹ Zorg: Caroline ¹	<i>N/A</i> ²	<i>NVT</i>
<i>N/A</i> ²	<i>NVT</i>	Stefanie	<i>NVT</i>	<i>NVT</i>

Noot 1: Aangezien het interview met Bjorn niet vooraf gepland was en plaatsvond na de gesprekken met Nadine, Imke en Caroline, konden we hen geen vragen stellen over het traject van Bjorn.

Noot 2: Aangezien het hier over bijkomende respondenten gaat, werd niet geopteerd om alle personen die betrokken waren bij het traject te bevragen.

Bron Eigen verwerking van interviews

Tot slot bespreken we hier kort het profiel van de deelnemers aan de additionele interviews. Bjorn is 16 jaar. Hij volgde vorig jaar een brug-interventie in de richting fietsmecaniciën. Na een slechte ervaring op zijn brugplaats, een fietsenatelier, is hij een tijdje teruggegaan naar het voltijds onderwijs. Hij volgde daar een KSO-opleiding (KunstSecundair Onderwijs) grafisch ontwerp. Dit was echter niet volledig zijn ding, waardoor hij verder gegaan is met een deeltijdse opleiding bouw. Door medische problemen met de rug is hij dit schooljaar gestart in de richting verzorging, dewelke vanaf dit schooljaar aangeboden wordt in CDO1. Dit schooljaar volgt hij een brugproject als logistiek medewerker in de richting verzorging. Bjorn werd in de 2 trajecten begeleid door verschillende brugbegeleiders. Tijdens zijn traject als fietsmecaniciën was dit Imke van *organisator 1*. Momenteel wordt hij begeleid door Caroline van *organisator 2*.

Stefanie verzorgt IBAL-begeleiding vanuit *organisator 3*. Zij heeft geen van de gesproken leerlingen begeleid. Het gesprek met haar ging dan ook meer over haar algemene ervaringen met de trajecten in plaats van over specifieke leerlingen. Doordat we met Stefanie ook gesproken hebben, hebben we beide organisatoren van de IBAL-trajecten kunnen spreken.

5.3 Afwijkende case

In de afwijkende case, CDO3, werden dezelfde betrokken actoren geïnterviewd. Tabel 5.4 presenteert de geïnterviewde actoren. Aangezien het moeilijk bleek om mentoren op de brugplaatsen te contacteren, stelde de brugbegeleider voor om met een van hun interne mentoren, Evert, te praten. Hij heeft geen van de gesproken jongeren begeleid, maar begeleidde een zestal andere brugjongeren in een fietsenatelier. Tabel 5.5 geeft bijkomende informatie over de betrokken leerlingen.

Tabel 5.4 **Overzicht van de actoren betrokken bij de interviews in de afwijkende case**

Leerling	Trajectbegeleiding	Brug/IBAL-begeleiding	Mentor op de brugplaats	Werkgever IBAL
CDO3				
Bram	Lieve ³	Koen	<i>NVT</i>	<i>Marc</i>
Emma	Maria	Koen	<i>NVT</i>	<i>NVT¹</i>
Vincent	Anneleen	Kristel	<i>N/A²</i>	<i>NVT</i>
Luna	Lieve	Caroline	<i>Dorien</i>	<i>NVT</i>

Noot 1: Emma werd door Koen begeleid in een “IBAL te oriënteren”. Tijdens haar tewerkstellingen genoot zij geen ondersteuning (mede omdat het traject pas was opgestart wanneer de tewerkstelling alweer beëindigd was).

Noot 2: De werkgever van Vincent, de chef kok van een restaurant, stond niet open voor een gesprek.

Noot 3: Lieve was op het moment van de interviews op langdurig ziekteverlof.

Bron Eigen verwerking van interviews

Tabel 5.5 **Informatie leerlingen afwijkende case**

Leerling	Leeftijd	Studierichting	Aantal jaren in DBSO	Werkplaats
CDO3				
Bram	19	Hulpkelner	3	Restaurant
Emma	23	Verzorging	2	N.v.t.
Vincent	18	Keukenmedewerker	2	Restaurant
Luna	18	Verkoop	3	Winkel (sociale economie)

Bron Eigen verwerking interviews

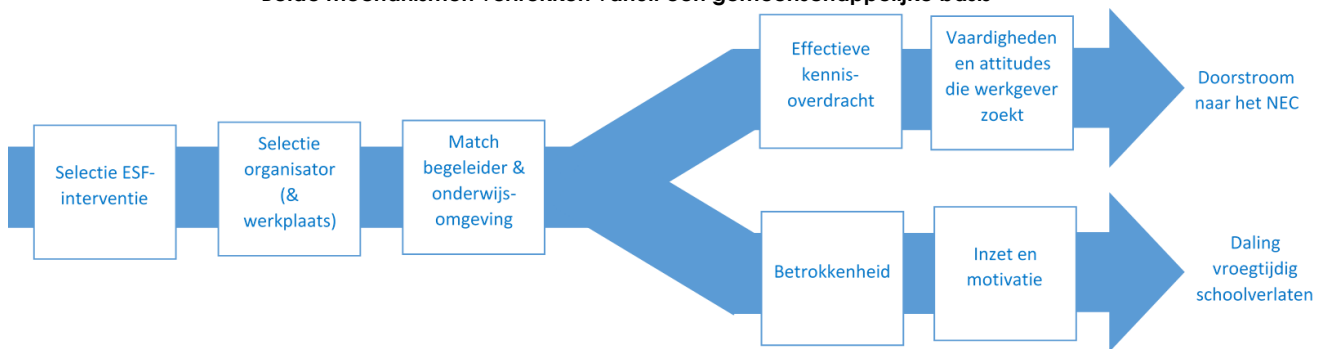
6 | Bespreking van de interviews

6.1 Inleiding

Aan de hand van de interviews gingen we na of de vooropgestelde mechanismen ook in de praktijk terug te vinden zijn. In wat volgt presenteren we per onderdeel van het mechanisme onze vaststellingen.

Na een grondige analyse van de interviews bleek dat de twee ketens van mechanismen (zoals geformuleerd in Sectie 3.4.1 en Sectie 3.4.2) vertrekken vanuit eenzelfde fundamenteel: het realiseren van een goede selectie. In de praktijk gaat het om een selectie in drie stappen, of een drie-trap-selectie: de selectie in een interventie (trap 1), organisator (trap 2) en werkplaats (trap 3). Een succesvolle selectie legt vervolgens de basis voor een match tussen de jongere en de werkplaats en de jongere en zijn begeleider (zie Figuur 6.1). Die match is er bij de start van traject, maar is ook belangrijk tijdens het traject. Ze vormt het fundament voor het succes van de trajecten in de twee aparte paden: het verbeteren van de doorstroom naar het NEC en het verminderen van het vroegtijdig schoolverlaten. Kortom, de twee aparte radarwerken (die mogelijk elkaar versterken), vertrekken beiden vanuit eenzelfde basis. Het hoofdstuk is vanuit die vaststelling opgebouwd. We bespreken eerst de drie-trap-selectie (6.2) en de match leerling en begeleider/onderwijsomgeving (6.3), waarna we meer specifiek ingaan op de twee aparte radarwerken.

Figuur Fout! Gebruik het tabblad Start om Heading 1 toe te passen op de tekst die u hier wilt weergeven..1
Beide mechanismen vertrekken vanuit een gemeenschappelijke basis



Bron Van de auteurs

6.2 Drie-trap-selectie

Het matchen van de leerling met de werkplaats en de mentor die de leerling tijdens zijn werk daar begeleidt, wordt in de Theory of Change gezien als één van de eerste werkzame mechanismen voor een succesvol traject. Het realiseren van die optimale match neemt al zijn aanvang voor het traject effectief start op de werkplaats. Daartoe worden in chronologische volgorde drie stappen gezet die in de eerste plaats op een goede selectie focussen. Volgens de respondenten de selectie geslaagd als de leerling kan instromen bij de zijn/haar profiel passende interventie (trap 1), organisatie (waar brug- of IBAL-begeleider werkzaam is, trap 2) en werkplaats (trap 3). Niet alleen aansluiting bij het profiel van de student is echter belangrijk. Cruciaal is ook dat de mentor en/of werkgever bereid zijn met

die leerling op de werkplaats aan de slag te gaan. Is aan die selectievoorwaarden voldaan, dan gaan de respondenten ervan uit dat er bij aanvang een goede basis voor succes is gelegd.

6.2.1 Trap 1: selectie van de gepaste interventie op basis van intake en screening

Leerlingen worden geselecteerd voor een brug- of IBAL-interventie wanneer ze arbeidsgerichte attitudes en vaardigheden missen (bruginterventie), of wanneer deze bijgewerkt moeten worden (IBAL). Het is de taak van de trajectbegeleiders om te bepalen welke leerlingen binnen welk profiel passen. Dit gebeurt allereerst op basis van een screening van arbeidsgerichte attitudes en vaardigheden, die enerzijds bestaat uit vragenlijsten en testen, en anderzijds uit een intake- en screeningsgesprek¹¹ met de leerling over zijn/haar motieven om voor DBSO te kiezen. De trajectbegeleider bespreekt hoe het verloop op de vorige school, legt het Stelsel van L&W uit en polst naar de bereidheid tot instappen in dit stelsel. Verder worden de verwachtingen en de aanwezige arbeidsattitudes van de jongeren afgetoetst.

(Trajectbegeleider Nadine): Naast de vragenlijsten en testen ga ik ook apart zitten met de leerling voor een persoonlijk gesprek. Tijdens dit gesprek stel ik verschillende vragen en worden casussen voorgelegd. Zo leg ik leerlingen van de richting verkoop de volgende situatie voor: "Je gaat ergens werken en er is iemand afwezig. Ze vragen jou om in te springen. Hoe flexibel ben je? Hoe pak je dat aan?". Ik kijk dan hoe ze hierop zouden reageren. De hoofdbrok van de intake/screening is dus een gesprek waar de arbeidsattitudes iedere keer worden aangehaald.

Naast het gesprek zijn er testen om te bepalen of leerlingen de juiste richting hebben gekozen. Het persoonlijke gesprek wordt tenslotte aangevuld met informatie uit vragenlijsten (bv. VDAB en andere instrumentaria) die door de leerlingen worden ingevuld aan de start van DBSO om uit te maken of de leerling arbeidsrijp is. Arbeidsrijpe leerlingen kunnen op zoek gaan naar een werkgever in het normaal economisch circuit, en krijgen eventueel extra ondersteuning vanuit IBAL, quasi-arbeidsrijpe jongeren komen dan weer in aanmerking voor het brugproject.

De gehanteerde werkwijze voor intake en screening strookt goed met de conclusies uit de literatuurstudie (zie Sectie 2.4). Tijdens de literatuurstudie werd aangehaald dat een diepgaande assessment van de jongere essentieel is voor het verdere succesvolle verloop van de interventie. Een goede assessment bestaat volgens het Learning and Work Institute uit een combinatie van kwantitatieve vragenlijsten en een kwalitatief gesprek met de jongere in kwestie.

6.2.2 Trap 2: Selectie van de geschikte organisator: weinig keuze voor scholen

Nadat de leerling toegewezen is aan een brug- of IBAL-interventie, kiest de trajectbegeleiding een organisator. Die selectie bepaalt welke brug- of IBAL-begeleider de leerling in een latere fase krijgt. Het is in principe de school die de organisator kiest. Uit de interviews blijkt echter dat scholen bij die selectie geen tot een beperkte keuze hebben. Hoewel de literatuur aanraadt om te zoeken naar de organisator die het beste bij de jongere past, blijkt in de praktijk dat de mogelijkheid om te differentiëren naar de soort ondersteuning die de organisator aanbiedt klein of onbestaande. Hoewel er vaak meerdere organisatoren in de nabijheid zijn, hebben de scholen alleszins vaak slechts één tot twee

¹¹ Bij de inschrijving in het CDO vindt er een intakegesprek plaats. Tijdens een kennismakingsgesprek met de jongere (en zijn ouders), gaat de trajectbegeleider na waarom de leerling de stap zet naar het deeltijds onderwijs, van welke school hij/zij komt en of daar voordien problemen waren, of er leer- of persoonlijke problemen zijn waarmee rekening gehouden moet worden ... Daarnaast wordt toegelicht hoe de school tewerk gaat en wat de leerling kan verwachten. Hierop aansluitend gebeurt de screening, waarbij men nagaat welke competenties de leerling al bezit en of hij/zij arbeidsrijp is. Het onderscheid tussen de beide gesprekken is voor de leerlingen vaak niet duidelijk, waardoor zij aspecten van de intake aanhalen wanneer er gevraagd wordt naar de screening.

organisatoren waarmee ze samenwerken. Ter nuancering merken we wel op dat één organisator vaak kan toeleiden naar een grote variëteit aan werkplaatsen.

Tabel 6.1 Overzicht samenwerking tussen scholen en organisatoren

CDO	Aantal organisatoren Brug	Aantal organisatoren IBAL
CDO1	2	2
CDO2	1	1
CDO3	1	1

Bron Eigen verwerking interviews

Uit de tabel blijkt dat enkel het CDO1 voor beide interventies kan kiezen uit twee organisatoren. De keuze is verschillend naargelang het gaat om een brug- of IBAL-interventie. De selectie van de *brug-organisator* gebeurt in het CDO1 immers op basis van het profiel van de leerling (zoals aangeraden in de literatuurstudie (Deel 1)). Verder houden de trajectbegeleiders van de school ook rekening met de werkplaatsen waarmee een organisator samenwerkt. De trajectbegeleiders hebben vaak al een werkplaats in gedachten voor de jongere. De organisator wordt dan gekozen omdat hij samenwerkt met die werkplaats. Voor de keuze van de *IBAL-organisator* worden de leerlingen echter centraal aangemeld. Eén van de IBAL-begeleiders bepaalt vervolgens naar welke organisator ze gaan. Dit gebeurt voor een deel op basis van het profiel van de jongere (bv. welke begeleidersstijl past het beste bij de jongere?), maar vaak is het ook een praktische keuze (bv. op basis van welke dagen een leerling op school is, wanneer de IBAL-begeleider werkt en de studierichting van de jongere¹²). In sommige gevallen gebeurt de toewijzing zelfs at random. Dan wordt er minder rekening gehouden met het type leerling dat men voor zich heeft.

6.2.3 Trap 3: Selectie van de 'juiste' werkplaats

Een optimale match vereist tot slot dat de leerling terecht komt op de meest geschikte werkplaats. Op dit punt is het belangrijk het verschil tussen een brug- of IBAL-interventie te benadrukken. Wat de IBAL-interventie betreft, vormt de selectie van de werkplaats geen onderdeel van de interventie. Het is de leerling die – al dan niet met ondersteuning van een begeleider (cf. IBAL te oriënteren) of onder invloed van de school – de selectie maakt en realiseert. Dit is anders in de bruginterventie, waar de school een organisator kiest en de begeleider van die organisatie vervolgens de taak krijgt om de leerling toe te leiden naar een werkplaats (binnen de sociale economie).

De brugbegeleiders onderstrepen dat het vinden van de 'juiste' werkplaats cruciaal is om een *brug-interventie* te doen slagen. Daarom trachten ze bij die selectie rekening te houden met een aantal criteria: een match tussen het profiel van de leerling en de werkplaats (match studierichting en opleiding, match met de begeleidersstijl van de mentor...), de nabijheid van de werkplaats, de wensen van de leerling (met betrekking tot de taken en type werkplaats) en de pedagogische kwaliteiten van de mentoren. Idealiter scoort een werkplaats goed op al die criteria.

Dit is echter in de praktijk niet altijd mogelijk. Gezien het beperkte aantal brugplaatsen kunnen de organisatoren bijvoorbeeld niet zoveel eisen stellen.

(Brugbegeleider Kristel): We hebben niet de luxe om te zeggen "Ik wil een brugplaats die qua opleiding totaal aansluit bij de richting van de leerling, die dichtbij is én waar ze tijd, begrip en voldoende pedagogische vaardigheden hebben". Het is vaak een beetje prioriteiten stellen. Er zijn er gelukkig die dat allemaal hebben, maar die zijn niet dik gezaaid.

¹² Bij bepaalde studierichtingen is het aanbod aan werkplaatsen beperkt. Brugplaatsen vonden (tot vorig jaar) immers in maatwerkbedrijven plaats, wat de mogelijkheden beperkt.

Verder valt op dat brugwerkplaatsen zelden jongeren weigeren. In tegenstelling tot de IBAL-projecten wordt de jongere bij de start van de interventie immers nog niet als arbeidsrijp beschouwd, en de mentoren eisen dit niet. Het gesprek voor de start bij de werkplaats is dan ook eerder een kennismakingsgesprek zodat beide partijen weten wie ze voor zich hebben, waar de groeikansen en mogelijke obstakels liggen, en wat er verwacht wordt van hen. In onderstaand voorbeeld blijkt dat de mentor daarbij ook de actuele arbeidsattitudes (op tijd komen en motivatie) van de jongeren onderzoekt en niet-gewenste attitudes opvat als een signaal voor het vervolg, maar niet als een criterium om de jongere te weigeren.

(Dorien – mentor brugplaats): Ik let er tijdens dit gesprek ook op of de leerling op tijd is. Als hij/ zij te laat is, is dit vaak al een waarschuwingsteken. Ik ga ze daar niet meteen op afrekenen, ze kunnen daar namelijk nog in groeien, maar ik merk op dat dat toch een signaal is. Daarnaast let ik op de motivatie van de leerling. Dat kan je snel merken aan de manier waarop ze over hun opleiding vertellen, en uit het feit of ze onze werkplaats al kennen.

Anders dan in de brugprojecten, lopen jongeren in IBAL-projecten een eerder klassiek parcours met sollicitatie vooraleer ze op een werkplaats kunnen beginnen. Jongeren die al een werkplek hebben, leren hierdoor pas later hun IBAL-begeleider kennen. IBAL-begeleiders stellen zichzelf daartoe ieder jaar in alle klassen voor. De jongeren hebben bij aanvang van hun traject dus al een idee van wat de IBAL-begeleiding zou inhouden, of wat het voor hen kan betekenen. IBAL-te oriënteren biedt wel ondersteuning aan bij het zoeken naar werk. Maar ook dan krijgen de jongeren meer verantwoordelijkheid voor het vinden van een werkplek dan bij een bruginterventie. IBAL-begeleiders ondersteunen in principe vooral de jongere hierin. De IBAL-begeleiders voorzien als ondersteuning bijvoorbeeld sollicitatietraining, zodat de jongeren goed voorbereid en met minder stress naar sollicitatiegesprekken kunnen gaan. Aan de hand van rollenspelen leren de jongeren wat ze wel en niet kunnen vermelden. Een andere belangrijke taak van de IBAL-begeleider is het eerste contact met een potentiële werkgever. Bij Tim maakte die contactname dat hij een werkplek vond.

(Leerling IBAL Tim): Ik denk dat ik zonder de IBAL-begeleiding niet zo snel aan werk was geraakt. Ik was al bij een aantal bazen geweest maar ik kreeg altijd net op het laatste een negatief antwoord. Volgens mij vragen veel bazen zich al of ze niet failliet zullen draaien als ze mij aannemen. Maar als de IBAL-begeleiding dan hun uitleg deed, was dat direct in orde.

Bij IBAL-projecten spelen IBAL-begeleiders dus geen directe rol in de selectie van de werkplaats. Dit zorgt ervoor dat de werkgever een belangrijke rol krijgt in de selectie van de jongeren. Dit blijkt uit bovenstaand citaat, maar keert ook in andere interviews terug. Werkgevers kiezen na een sollicitatiegesprek vooral jongeren waar ze zichzelf mee zien samenwerken. Ze letten hiervoor op de vaardigheden en attitudes van de jongere, maar proberen ook aan te voelen of er een goede match is of kan ontstaan. Ook de jongere speelt een grotere rol: ook hij of zij gaat tijdens het gesprek na of een ‘match’ met de werkgever tot stand komt. Of nog, anders dan in een bruginterventie, interveniëren bij een IBAL-interventie de werkgever en leerling veel meer in de selectie van de werkplaats. Voor hen is in dat geval het gevoel dat er een wederzijdse match aanwezig is cruciaal. Die centrale rol van de werkgever en leerling in de selectie van de werkplaats wordt echter niet altijd ondersteund, bijvoorbeeld door de school:

(IBAL-begeleider Imke): Soms lijkt een tewerkstelling voor de school ideaal omdat het vlakbij is en aansluit bij wat de leerling graag wil, maar als er geen klik is, gaat dat niet werken. De school is dan vaak kwaad omdat ze vinden dat de leerlingen mooie kansen weggooien als ze niet akkoord gaan met de keuze van de werkgever, maar het is niet altijd vanuit onwil. Soms is het gewoon omdat de leerlingen zich niet goed voelen op die werkplek.

6.2.4 Selectie in functie van een optimale match tussen leerling en werkplaats: afwegingen en hindernissen

In bovenstaande beschrijving van de selectiepraktijk valt op hoe bepalend de selectie is van de interventie (brug of IBAL) voor de keuze van de organisator (indien er keuze is), het type werkplaats waar de leerling instroomt, en de rol die werkgever en leerling hebben in de selectie van de werkplaats. De trajectbegeleiding speelt in die zin de functie van gatekeeper in het selectieproces. Uit de interviews blijkt dat de trajectbegeleiders daarbij in de eerste plaats erop gericht zijn om voor een leerling een leeromgeving aan te bieden die afgestemd is op de actuele situatie van de leerling, alsook op de noden en verwachtingen van de leerling (die men kent op basis van intake en screening van de leerling). Men gelooft dat zo een optimale match kan gecreëerd worden.

Uit de analyse van de selectiepraktijk blijkt dat de trajectbegeleiders een aantal criteria in rekening brengen die volgens hen garanties biedt op die optimale match. Het gaat om volgende criteria: (a) de reeds opgedane werkervaring in de sector; (b) de leeftijd van de jongere (c) een inschatting of de jongere al dan niet arbeidsrijp is; (d) voorgaande negatieve werkervaringen; (e) het feit of er een positieve ervaring gegarandeerd kan worden; en (f) de inzet die de leerling toont in de zoektocht naar werk.

Eerst wordt gekeken of de jongere al werkervaring heeft (a). Wanneer jongeren nog geen werkervaring hebben, gaan de trajectbegeleiders ervan uit dat ze nog niet over de nodige attitudes beschikken. Hoewel dit normaliter niet de basis kan/mag vormen van de keuze van de trajectbegeleider, kiest wordt een brugproject inderdaad vaker gekozen wanneer de jongere nog geen werkervaring heeft.

(Brugbegeleider Caroline): Vaak worden jongeren aangemeld voor brug omdat ze nog nooit gewerkt hebben. Via brug proberen we ze werkervaring te laten opdoen... Vaak krijgen ze dus een brug omdat ze nog geen werkervaring hebben, en niet per se omdat de attitudes niet goed zijn.

Ook de leeftijd van de jongere neemt de trajectbegeleiding in rekening (b). Eerst en vooral bepaalt de leeftijd mee of de jongere nog mag instromen in de interventie. Brugprojecten waren namelijk tot dit schooljaar (2018-2019) enkel voor jongeren onder achttien jaar (leerplichtige jongeren). Daarnaast zien sommige trajectbegeleiders de leeftijd als een signaal voor een beperkte ervaring. Zij redeneren dat de jongeren omwille van hun jonge leeftijd nog niet over de nodige attitudes en ervaring kunnen beschikken. Jonge leerlingen (15 à 16 jaar) worden dan ook zelden als arbeidsrijp bestempeld en sneller toegewezen aan een brugproject.

Bij de groep die werkervaring heeft en de leeftijd voldoende hoog wordt geacht, is het aftoetsen van de arbeidsrijpheid een volgend, en belangrijk, aspect (c). De trajectbegeleiders spreken in het algemeen over het “klaar zijn om te gaan werken”. Sommige leerlingen krijgen een attest van arbeidsrijpheid mee van hun vorige school. In deze gevallen heeft de klassenraad zich aan het einde van het vierde jaar al gebogen over de vraag of de leerling arbeidsrijp is, en of het duale proefproject (waar de school waar CDO1 deel van uitmaakt mee ingestapt is) iets voor hem/haar is. Dit attest is echter geen automatisch toegangsticket tot een tewerkstelling, ook intake en screening (zie 6.2.1) spelen een rol. Hierbij let de trajectbegeleider op de aanwezigheid van enkele basisattitudes zoals stiptheid, beleefdheid, zelfstandig naar het werk kunnen gaan, verwittigen bij afwezigheid, motivatie en initiatief. Uit de interviews blijkt dat de afwezigheid van deze basisattitudes een belangrijke afweging is om jongeren aan een bruginterventie toe te wijzen. Volgens de begeleiders misten de jongeren die ze in een brugproject lieten starten vooral attitudes zoals omgaan met kritiek, teamwerk, zelfstandigheid en assertiviteit. Daarnaast missen sommigen onder hen (dag)structuur en vertonen ze een grote mate van problematische afwezigheid (omwille van een moeilijke thuissituatie).

Hoewel bij een toewijzing van jongeren aan een IBAL verwacht wordt dat de jongeren al over de nodige arbeidsattitudes beschikken, bleek dit in de praktijk niet altijd het geval. Ook deze jongeren hadden (bij aanvang) nog problemen met attitudes zoals zelfzekerheid, assertiviteit en weerbaarheid, die bij sommige jongeren ontstonden door sociaal- en emotionele problemen (o.a. paniekaanvallen, afhankelijkheid van de ouders, en gepest worden op de vorige school). De aangehaalde factoren hebben dus zowel betrekking op werkaspecten als zaken uit de persoonlijke sfeer.

Bij sommige jongeren met een werkervaring, blijkt dat de tewerkstelling steeds misliep (d). Wanneer de leerlingen zelf niet inzien waarom het steeds fout loopt, kiest men voor een brugproject in de hoop dat dit traject hen hierin inzicht kan brengen. Zo had een van de jongeren een veel te hoog zelfbeeld. Via het brugproject probeerde de trajectbegeleider de jongere te laten inzien dat het traject zonder begeleiding niet zo vlot was gelopen.

De toewijzing aan brugprojecten gebeurt ook uit voorzorg, om mogelijke slechte ervaringen in andere trajecten te vermijden (e).

(Trajectbegeleider Annick): Jongeren die in het deeltijds onderwijs komen hebben vaak al een rugzak. Ze hebben al veel meegemaakt thuis en op school. Dus vind ik dat we met positieve ervaringen moeten werken. En een brugproject gaat minder snel negatieve ervaringen opleveren dan regulier werk.

Dat brugprojecten volgens de trajectbegeleiding minder negatieve ervaringen met zich meebrengen heeft te maken met de verschillen in type werkgever op het vlak van verwachtingen en de aard van de begeleiding. Jongeren in brug krijgen van een werkgever in de sociale economie wat meer kansen en krediet, terwijl reguliere werkgevers verwachten dat de jongeren vanaf het begin relatief goed kunnen meedraaien. Deze laatste werken ook in de privé, waar de klanten strenger zijn en het werk dus goed moet zijn. Ook leerlingen herkennen dit verschil.

(Brug-leerling Vincent): Als je nieuw bent zonder ervaring, is een brugproject echt ideaal. Je moet minder uren werken en de werkgever weet dat je nog geen ervaring hebt. Je wordt dan ook op andere zaken geëvalueerd: omgang met de baas en collega's, op tijd komen enzovoort. Nu [tijdens reguliere tewerkstelling] wordt van mij verwacht dat ik dat allemaal al kan, en wordt er meer gekeken of ik mijn werk goed kan toepassen. Ze gaan dus een stapje verder.

Bij leerlingen waarbij men vreest dat werk in het normaal economisch circuit tot negatieve ervaringen kan leiden, kiest men dus voor een brugproject. Men verwacht bijvoorbeeld dat de extra begeleiding ervoor kan zorgen dat zulk een interventie minder gemakkelijk zal mislopen.

Indien mogelijk gebeurt de keuze op basis van bovenstaande overwegingen. Een aantal factoren kunnen de mogelijkheid om de beste keuze te maken op basis van deze overwegingen echter verhinderen. De belangrijkste hindernis is de schaarste aan beschikbare brugprojecten, i.t.t. IBAL dat vaak onderbenut blijft. Jongeren die baat hebben bij een brugproject, worden wegens plaatsgebrek soms op een wachtlijst gezet of naar een andere interventie verwezen. Verder kunnen andere factoren het toewijzingsproces beïnvloeden. Zo kan een trajectbegeleider voor een brug- of IBAL-project kiezen omdat dit de workload verlicht. Vaak nemen zij gelijkaardige taken op als de brug- en (vooral) IBAL-begeleider. Wanneer zij echter te intensief of teveel leerlingen moeten begeleiden, kan deze begeleiding 'uitbesteed' worden aan de organisator.¹³

¹³ Voorheen was het niet mogelijk om als CDO zelf aan de slag te gaan met quasi-arbeidsrijpe jongeren. Eens de jongere uit de screening kwam als quasi-arbeidsrijp, een doelgroep voor het brugproject, werden deze jongeren doorverwezen naar een organisator. Sinds vorig schooljaar kan dit ook door de school zelf worden opgenomen.

Eenmaal de trajectbegeleider een trajectadvies heeft gegeven, is dit bindend. In de praktijk kan de leerling de argumentatie en redenering van de begeleider wel naast zich neerleggen wanneer de leerling zelf een leer- en werkervaring in het normaal economisch circuit heeft gevonden. Op dat moment kan de school, die eigenlijk een andere fase (bv. brug of voortraject) voor ogen had, de fase arbeidsdeelname nog moeilijk weigeren.

6.2.5 Selectie in functie van doorstroom naar regulier werk

In sommige gevallen staat de selectie van de interventie echter niet uitsluitend in functie van een optimale match tussen leerling en werkplaats. Ook de doorstroom blijkt belangrijk. Zo geven de trajectbegeleiders in CDO2 aan dat de ESF-interventies gezien worden als een integraal deel van de schoolloopbaan van hun leerlingen die uitmondt in regulier werk. Brug- en IBAL-projecten vormen dan een stap op de tijdslijn van de vooropgestelde schoolloopbaan, waarbij per leerling wordt bepaald waar hij/zij zich ergens op deze tijdslijn bevindt, en welke trajecten nog doorlopen dienen te worden alvorens naar regulier werk over te gaan. Dit wordt ook zo aan de leerlingen gecommuniceerd.

(Trajectbegeleider Karen): We proberen de interventies hier voor te stellen als trapjes om te groeien: Eerst heb je het voortraject. Doe je dat goed, dan ga je naar brug, en doe je brug goed, dan ga je naar regulier. Dus als je aangemeld wordt voor brug, dan zit je al een stapje hoger.

Belangrijk is daarbij ook dat de school al voor het beëindigen van het traject inzet op een flexibele doorstroom van de éne naar de andere stap en die stap ook voorbereidt met de leerling. Die flexibiliteit in de aangeboden trajecten is ook wat volgens de literatuur nodig is voor succes (zie Deel 1). Hier betekent flexibiliteit vooral dat leerlingen snel en gerichter van bijvoorbeeld brug naar IBAL kunnen doorstromen, als blijkt dat de leerling klaar is om die volgende stap te nemen.

(Trajectbegeleider Annick): Kimberly was een succesverhaal. We hebben haar in brug gezet omdat we haar niet kenden. Maar Kimberly is zo'n sterke, dat ze nu al naar een reguliere werk- en leerervaring is kunnen gaan. Haar vast contract ligt ook al klaar. Het is heel goed verlopen omdat we [trajectbegeleider en brug-begeleider] het snel zijn eens geraakt dat ze de overstap naar het reguliere kon maken.

De stapsgewijze en flexibele inplanting van brug- en IBAL zorgt er bovendien voor dat er geen gaten ontstaan tussen de trajecten en de kans op een tewerkstelling in NEC. Dit zou volgens trajectbegeleider Nadine nefast zijn voor de al opgebouwde arbeidsgerichte attitudes en vaardigheden.

(Trajectbegeleider Nadine): Eenmaal dat we merken dat de arbeidsattitudes verbeteren, gaan we al over naar de volgende stap. Nog tijdens het brugproject bekijken we al samen met de jongeren "Daar kan je gaan solliciteren. Bij dat bedrijf zoeken ze nog iemand." Om zo een vervolgetraject aan te bieden. We onderbreken de trajecten niet omdat we bang zijn dat de leerlingen terug in oude gewoonten vallen wanneer het niet onmiddellijk lukt in reguliere tewerkstelling. Als ze zonder werk vallen, hoeven ze slechts twee dagen naar school en zitten ze voor de rest van de week thuis. Alles wat je dan hebt opgebouwd in een traject dreigt te vervallen.

6.2.6 Communicatie en spanningsvelden over de selectie met de leerlingen

Om een optimale match tussen leerling en werkplaats te creëren bij de start van het traject is het tot slot noodzakelijk dat leerlingen akkoord gaan met de interventie waaraan ze door hun trajectbegeleiders zijn toegewezen, en met de werkplaats waar ze aan de slag zullen gaan.

Uit de interviews blijkt vooral bij een toewijzing aan een brugproject de selectie weerstand oproept en zo de realisatie van een goede match kan verhinderen. Die weerstand bij leerlingen kan verschillende oorzaken hebben. Ten eerste interpreteren leerlingen de reden voor de toewijzing aan een brugproject soms anders dan de trajectbegeleiders. Waar de leerlingen de moeilijkheid om werk te vinden zien als een reden voor hun toewijzing, benadrukken de trajectbegeleiders vooral de onderliggende problemen op het vlak van attitudes of een gebrek aan werkervaring.

Verder geven brugbegeleiders aan dat jongeren in DBSO vooral denken aan reguliere tewerkstelling en geld verdienen (zie ook verder bij invloed financiële zaken op motivatie, Sectie 6.5.2). Volgens hen zien ze niet welke kansen drie dagen extra opleiding bieden.

(Leerling brug Yasmine): Iedereen zegt dat een brugproject slecht is, omdat je daar werkt voor één euro. Als je in het reguliere werkt, verdien je meer en geraak je ook verder met je modules. Voor die modules maakt het niet uit waar je werkt.¹⁴ Dus toen ik in reguliere tewerkstelling kon starten, heb ik dat gewoon aangenomen.

Tot slot kan weerstand tegen een bruginterventie volgens de begeleiders zijn oorsprong vinden in het feit dat leerlingen een onrealistisch beeld hebben van zichzelf. Zij vinden dat ze klaar zijn voor een reguliere tewerkstelling en zien niet in waarom ze toegeleid zijn naar een bruginterventie. Deze jongeren zijn dan ook vaak moeilijker te begeleiden, waardoor de werking van de interventie, ondanks de succesvolle afronding, toch niet volledig tot ontplooiing kon komen. Hoewel hun interventie succesvol was afgerond, kwamen jongeren met dat profiel tijdens de interviews gelaten over. Zij gaven de indruk dat alles in orde was, en dat ze de interventie eigenlijk niet nodig hadden gehad. Ze wisten weinig te vertellen over de inhoudelijke zaken van de begeleiding. Wanneer we echter de begeleiders spraken, haalden zij vaak wel werkpunten en begeleidingsacties aan. Mogelijks werd hier onbewust aan gewerkt, of wilden de jongeren hun werkpunten niet toegeven.

Begeleiders kennen de weerstanden van jongeren tegen de bruginterventie. In het geval van weerstand bij een leerling, proberen de school en de brugbegeleiding ten eerste de leerling te motiveren voor een bruginterventie door de voordelen van dit traject in DBSO te onderstrepen. Zo vermeldde we al dat CDO2 de bruginterventie communiceert als een opstap naar een tewerkstelling in het NEC.

(Brugbegeleider Louise): Ik zeg mijn brugjongeren altijd: "Je moet het niet zien als werk maar als drie dagen extra opleiding. Op school krijg je maar één dag Algemene Vorming en één dag Beroepsgerichte Vorming, maar één dag Beroepsgerichte Vorming is veel te weinig. Via het brugproject krijg je de kans om drie dagen ergens te gaan oefenen en bij te leren."

Een andere strategie van school en begeleiders is om leerlingen te leren inzien waarom hun profiel en hun noden op dit moment beter bij een bruginterventie passen. Zoals we bij de literatuurstudie aangaven, moet de geboden begeleiding afgestemd zijn op de noden van de jongere (Deel 1). Hiertoe dienen de jongeren echter eerst zicht te hebben op hun eigen noden. Wanneer leerlingen begrijpen waarom ze in de interventie zitten en welke impact dit heeft op hun toekomst, zullen ze mogelijk meer openstaan voor begeleiding en zich meer inzetten.

(Dorien-mentor brugplaats): Ik denk dat de motivatie samenhangt met het kunnen plaatsen van het brugproject. Ik heb de indruk dat de jongeren een beeld hebben van het brugproject zonder het uiteindelijke doel ervan in te zien. Ze zien het project precies als een verplichting en een vervelende opdracht waar ze door moeten. Ze kijken enkel op dit moment, en dan is dat inderdaad niet motiverend als je bijna niets verdient. Soms lijken ze de voordelen niet te kunnen zien, en al zeker niet op lange termijn. Ik probeer dat dan zoveel mogelijk te kaderen als een soort stage, een leerkans

¹⁴ Merk op dat dit vandaag niet meer mogelijk is.

die ze krijgen en dat hen dat meer mogelijkheden gaat bieden naar de toekomst toe. Soms zorgt dat voor een inzicht en een schakelmoment maar het heeft niet altijd effect. Maar ik heb de indruk dat als ze het kunnen plaatsen en inzien waartoe het kan leiden, dat ze meer gemotiveerd zijn dan wanneer ze daarin blijven zitten.

6.3 Behouden en versterken van de optimale match, betrokkenheid en motivatie tijdens het traject

Een optimale match bij de start van een IBAL- of brugproject tussen leerling, werkplaats en school is op zich geen garantie voor succes. Het is ook zaak om die goede startvoorwaarde ook te behouden en verder te versterken, zodat alle partijen gemotiveerd blijven om het traject succesvol af te ronden en de doelstellingen die bij het traject horen (cf. effectieve kennisoverdracht en verminderen vroegtijdig schoolverlaten) te behalen. In de onderstaande paragrafen onderzoeken we hoe de verschillende betrokkenen (trajectbegeleider school, brug- of IBAL-begeleider, mentor op de werkplaats en jongere) dit trachten te doen. Daaruit zal ten eerste de belangrijke rol blijken van de brug- of IBAL-begeleider die, zoals omschreven door ESF, de persoon is die instaat voor de effectieve begeleiding van een jongere. Die begeleiding door de brug- en IBAL-begeleider bevat volgens de begeleiders zelf drie taken, namelijk: coaching van de leerling (6.3.1); onderhandelen met de school en de werkgever; en optreden als bemiddelaar. In die twee laatste taken treedt de brug- of IBAL-begeleider op als brugfiguur (6.3.2). Ten tweede is volgens de geïnterviewden een belangrijke voorwaarde voor het succes van de interventies een blijvende match met de mentor/werkgever (6.3.3).

6.3.1 Brug- of IBAL-begeleider als coach van de leerling

6.3.1.1 Opvolging

Coaching van de leerlingen betekent in de eerste plaats het opvolgen van de jongere en zijn evolutie gedurende het gehele traject. Die opvolging gebeurt voornamelijk door regelmatig en op diverse wijze met een jongere over het traject in gesprek te gaan. Ook het verhaal van de werkgever wordt meegenomen:

(Brugbegeleider Caroline D.): We zitten op geregelde tijdstippen samen met de jongere. We overlopen dan enkele vragen: “Hoe gaat het hier?” “Hoe ervaar je je werkplaats?”, “Zijn er dingen die goed meevallen? Zijn er dingen die minder meevallen?”, “Waar heb je problemen mee?”. Indien mogelijk horen we ook een keer bij de werkgever: “Hoe ervaar jij het?”, “Zijn er dingen die we kunnen doen ter ondersteuning?”. We proberen er voor te zorgen dat deze gesprekken niet te veel tijd in beslag nemen maar we merken dat de werkplaatsen het appreciëren dat we af en toe langskomen en de tewerkstelling mee opvolgen.

Het gesprek over het traject kan zowel informeel als formeel georganiseerd worden. Informeel verloopt de communicatie via berichtjes, korte gesprekken in de wandelgangen, binnenspringen in de klas of op de werkplaats, maar ook indirect door na te vragen bij leerkrachten en vrienden wat de jongere vertelt over zijn of haar ESF-interventie. Al meer formeel zijn de maandelijks vooraf geplande gesprekken met de jongere enerzijds en de werkgever anderzijds. Tot slot wordt er ook formeel samengezeten met de jongere en de mentor op de werkplaats om de (groei in) attitudes en beroepsgerichte competenties te bespreken en te evalueren.

(Brugbegeleider Louise): Na de informele gesprekken met de mentor en de jongere zette ik hen samen aan tafel voor een echte evaluatie van de arbeidsattitudes en de beroepsgerichte competenties. We overliepen dan de taken van de jongere, de positieve punten en de evolutie. Daarnaast kon de jongere aangeven welke zaken hij/zij graag zou willen doen maar nog niet de kans toe had gehad.

6.3.1.2 Focus op begeleiding op maat

De begeleiding wordt voor diverse zaken ingezet. Soms wordt er gefocust op de schoolse situatie, in andere gevallen meer op werk, afhankelijk van de situatie van de jongere. De begeleiding wordt met andere woorden afgestemd op de vragen en noden van de specifieke leerling. Deze flexibiliteit werd door het Learning and Working Institute (2019) aangeduid als een cruciaal element van een geslaagde pre-apprenticeship programma (zie ook Sectie 2.3.1). In de IBAL-begeleiding, waar jongeren zelf een werkplaats vonden (buiten sociale economie), blijkt dat IBAL-begeleiders indien nodig niet alleen werken met de jongere, maar ook aan de begeiderskwaliteiten van de werkgever. De IBAL-begeleider wordt dan als het ware ook een coach van de werkgever, dit om het traject in positieve zin te blijven continueren (cf. behouden match).

(Sofie – IBAL-begeleider organisator): De werkgever van Tim verwachtte te veel van hem en gaf hem nooit positieve feedback. Dat is iets wat we wel meer zien terugkomen in de harde sector. Ik ben dan ook veel op de werkplek zelf geweest om die communicatie aan de werkgever over te brengen en de werkgever duidelijk te maken dat Tim het ook nodig heeft om af en toe eens te horen wat hij goed doet. Het is dus vaak ook werken met de werkgever en de boodschap duidelijk maken.

6.3.2 De brug- en IBAL-begeleider als brugfiguur

Bovenstaande interviewfragmenten laten zien hoe de communicatie ten dienste van een goede opvolging er in de praktijk toe leidt dat de brug- en IBAL-begeleiders vaak gaan opereren als brugfiguren die de brug of schakel vormen tussen de jongere en de mentor/werkgever op de werkplek of de school. Die schakelfunctie kan in twee richtingen gaan: van een jongere naar werkgever of school via de begeleider als brugfiguur, en van de werkgever of school naar de jongere via de brugfiguur.

6.3.2.1 Brug van jongere naar mentor/werkgever of school

Ten eerste kan de begeleider een verhaal of boodschap overbrengen van de jongere aan de werkgever of school. Ze doen dit vaak door zich ook fysiek naar de werkplek te begeven. Sofie bijvoorbeeld heeft het verhaal van Tim beluisterd (“ik krijg nooit positieve feedback”), en neemt vervolgens het initiatief om naar de werkplek te gaan om dit verhaal te laten klinken bij de werkgever. Ze hoopt zo het risico op afhaken van Tim te voorkomen. Brugleider Louise vertelt een gelijkaardig verhaal en noemt de taak die ze dan vervult ‘bemiddelen’. Net als bij Sofie wil ze daarbij de match behouden door school of werkgever bewust te maken van de positieve zaken die de jongere doet.

(Brugbegeleider Louise): In eerste instantie ben ik er voor de jongeren. Ik ben hun coach. Daarnaast probeer ik te bemiddelen bij de school, die vaak streng optreedt, en bij de werkgever. De werkgever heeft bepaalde verwachtingen van een brugjongere waar hij/zij nog niet aan kan voldoen. Dus het is altijd zorgen dat de jongere nog een kans krijgt, en dat de werkgever de positieve dingen inziet. Want dat is vaak het probleem: werkgevers focussen vooral op dingen die minder goed gaan. En dan is het onze rol om ervoor te zorgen dat ze ook kijken naar de positieve evolutie die de jongere doormaakt. En ben gerust te stellen door aan te geven waar we nog met de jongere aan gaan werken. We gaan dus zowel de jongere als de werkgever moed geven om het traject verder te zetten.

Ook jongeren erkennen het belang van die ‘bemiddelende functie’ voor hun traject op de werkplek. Zo vermeldden enkele leerlingen dat ze dankzij hun IBAL-begeleider bepaalde problemen, onenigheden of spanningen bespreekbaar konden maken met hun werkgever. Tim noemt de begeleider daarbij een tussenpersoon voor hem:

(Leerling IBAL Tim): De IBAL-begeleiders zijn mensen die tussen jou en je baas staan, en mee naar oplossingen zoeken mocht je problemen hebben met je baas.

Die rol vervulde de begeleider ook voor Julie, die bij aanvang niet tevreden was met haar taakinvulling op de werkplek. Door dit te bespreken met haar IBAL-begeleider veranderde dit:

(Leerling IBAL Julie): In het begin had ik het gevoel dat ik niet zoveel mocht doen in het salon. Dat kon ik dan bespreken met mijn IBAL-begeleider. Zij vertelde dat dan, misschien op een andere manier, aan mijn bazin. Ik vond het wel gemakkelijk dat ik daarover kon praten met haar, en dat zij dat regelde.

Die tussenkomst als bemiddelende brugfiguur bevordert ook het traject van de jongere. Ze zorgt er immers mee voor dat er geen misbruik gemaakt wordt van de jongere, dat er voldoende tegemoet gekomen wordt aan zijn/haar noden en verwachtingen, en dat men effectief arbeidsgerichte attitudes en vaardigheden aanleert op de werkplek. Het afhaken van de jongere wordt voorkomen (zie hypothese 2). Deze taak zagen we in de literatuurstudie ook meermaals terugkomen.

6.3.2.2 Brug tussen mentor/werkgever/school en de jongere

In de andere richting gebeurt het echter ook dat een brug- of IBAL-begeleider het perspectief van de werkgever of de school voor de jongere kadert of vertaalt. Dit vinden de begeleiders een zeker zo belangrijk onderdeel van hun begeleidende functie. De directe manier van communiceren die in bepaalde sectoren of de school gehanteerd wordt en/of de verschillen in communicatiestijl resulteren af en toe in misverstanden. De tussenkomst van de begeleider, die dan duidelijk maakt wat de werkgever of school effectief bedoelde, kan zo potentiële conflictsituaties, die een goede match tussen leerling en andere betrokkenen bedreigen, ontmijnen.

(IBAL-begeleider Sofie): Ik probeer de uitspraken van de school en de werkgever wat te kaderen en te vertalen. Er worden immers vaak harde boodschappen gegeven. Meestal bedoelen werkgevers dat niet slecht, maar door een bepaalde toon of intonatie aan te slaan kan dat heel hard binnenkomen bij de jongeren. Ik probeer de jongeren dan ook wat taal te geven zodat ze begrijpen wat er wordt bedoeld. Dat is voor jongeren in hun pubertijd heel belangrijk.

(Brugbegeleider Louise): Je bent de coach van de jongere, je bent de persoon die dingen influistert. Soms vang je dingen op op school, bijvoorbeeld "Hier op school is ze vaak te laat. Dat is niet oké" en dan ga je dat snel influisteren bij de leerling: "Ik heb gehoord dat het op school niet zo goed gaat. Zorg toch maar dat je op tijd bent. Het zou spijtig zijn dat je je brug verliest en dat je terug vijf dagen naar school moet gaan.". Dus je bent echt de persoon die hen influistert wat de juiste weg is, op school en op de brugplaats.

Dat begeleiders ook het perspectief en het verhaal van de werkgever of school aan de jongeren als waardevol en als een leeropportunity laten klinken, leert ons dat ze er niet voor kiezen om in alle situaties de belangen te behartigen van de jongeren. Dit is niet altijd even gemakkelijk voor de jongeren. Trajectbegeleider Karen bijvoorbeeld haalt aan dat de communicatie met de leerlingen soms minder goed verloopt, omdat ze vanuit haar functie ook minder fijne boodschappen moet geven. Maar naarmate het traject vordert, en steeds beter verloopt, verbetert ook de relatie met de leerling.

(Trajectbegeleider Karen): Nu loopt het contact goed, maar in het begin had ze mij niet graag. Want als trajectbegeleider moet je naast de positieve boodschappen je leerlingen ook al eens zeggen dat het niet lukt en dat ze zich moeten herpakken.

Van jongeren het mandaat krijgen om minder fijne boodschappen te mogen geven, zonder dat dit de relatie met de jongeren onder druk zet, vraagt dat begeleiders blijven kiezen om de communicatie met jongeren aan te gaan en dit op een strategische wijze te doen. De ingeplande contactmomenten blijken daartoe onontbeerlijk omdat ze voor de brugbegeleider de beste kans bieden om problemen of werkpunten (bijvoorbeeld bepaald gedrag) aan te kaarten.

6.3.3 Een match met de mentor/werkgever op de werkplaats is bepalend voor een succesvol traject

Alle geïnterviewde organisatoren geven aan dat een match tussen jongere en de mentor/werkgever op de werkplek een groot aandeel heeft in het slagen van de trajecten. Het werken aan attitudes en vaardigheden gebeurt namelijk voor een groot deel op de werkvloer zelf. Ook de mentoren en leerlingen geven dit aan.

(Evert - Mentor brugplaats): Voor mij werkt een traject het best als je een band met de jongeren opbouwt. Je maakt niet alleen hapklare dingen die ze kunnen leren, maar creëert ook een context die ze graag hebben en waar ze zich ook op andere vlakken mee kunnen verbinden. Omdat ik geloof dat als je je ergens goed voelt, je ook beter zult leren en werken. Dus dat is voor mij het belangrijkste: het creëren van een verbintenis en positieve ervaringen met een plek. En dat is iets wat volledig bij je organisatie ligt. Daar hoeft de jongere niets voor te doen. Je hebt enkel een jongere nodig die de moed vindt om vol te houden en niet teveel zware problemen heeft. Want eenmaal een bepaalde grens overschreden is van moeilijkheden of een moeilijke thuissituatie, dan is het natuurlijk niet meer haalbaar om zaken zoals school en werk vol te houden.

Enkele geïnterviewde leerlingen en begeleiders erkennen dat het creëren van die match inspanningen vraagt van beide partijen. In bovenstaand citaat geeft de mentor aan dat het de verantwoordelijkheid is van de mentor en zijn organisatie om een context te creëren en een verbinding met jongeren aan te gaan die de jongere goed doen voelen op de werkplek en het mogelijk maken om positieve ervaringen met de werkplek op te bouwen. Langs de kant van de jongere is het vooral zaak om die context optimaal te benutten door te investeren in het traject (zelf iets voor doen) en het traject vol te houden.

De mentor laat ook klinken dat een moeilijke thuissituatie of andere problemen bij de jongeren de kansen op een match verhinderen en een serieuze drempel opwerpen voor een succesvol IBAL- of brugproject. Ook conflicten met collega's of werkgevers, vaak ontstaan uit miscommunicatie, vormen vaak de reden voor het vroegtijdig stopzetten van het traject. In bepaalde gevallen kan dit nog ontmijnd worden of rechtgezet worden via gesprekken met de brug- of IBAL-begeleider (zie vorige paragraaf, belang van begeleider als tussenpersoon), maar vaak is de situatie al geëscaleerd en wordt het traject stopgezet.

6.4 Hypothese 1: Van effectieve kennisoverdracht tot doorstroom naar het NEC

6.4.1 Effectieve kennisoverdracht vraagt werkervaring van geruime duur

Eigen aan de ESF-interventies is dat ze jongeren de mogelijkheid geven om (een extra) werkervaring op te doen die geruime tijd duurt. Dit is volgens de literatuur (in Deel 1) een essentieel onderdeel van een geslaagde interventie. Die extra werkervaring in combinatie met de duur ervan geeft hun leerlingen volgens de begeleiders voorsprong op andere jongeren in functie van instroom op de arbeidsmarkt nadien.

(Brugbegeleider Louise): Veel jongeren die voor Leren en Werken kiezen, hebben vaak nog geen of weinig werkervaring. Als ze al iets gedaan hebben, hebben ze dat meestal nog niet lang aangehouden. Bij een brugproject houden ze de tewerkstelling voor lange tijd aan, en hebben ze een extra werkervaring waardoor ze heel goed weten wat er van hen verwacht wordt. Er wordt verwacht dat ze elke dag op tijd zijn, dat ze vervittigen, dat ze een doktersattest binnenbrengen bij afwezigheid. In het begin van het brugproject moeten ze dat allemaal nog leren, maar tegen het einde is dat allemaal duidelijk. Ik denk dat een brug echt heel goed is want dat geeft brugjongeren echt die extra werkervaring die ze nodig hebben om er sterker voor te staan. Jongeren die eenmaal hebben gewerkt, ook al is het via een brugproject, staan sterker op de arbeidsmarkt dan andere jongeren.

De werkervaring en de geruime duur ervan maken effectieve kennisoverdracht in de praktijk mogelijk. De focus ligt daarbij zowel op het aanleren van specifieke arbeidsattitudes (zoals op tijd komen) als kennis over het vak. Alle begeleiders (trajectbegeleider, brug- of IBAL-begeleider, mentor) kunnen hierbij in de praktijk betrokken zijn. De brugbegeleider van Laura probeert haar bijvoorbeeld aan te sporen om bepaald gedrag (niet) te stellen door concrete tips te geven.

(Leerling brug Laura): Als ik iets niet goed deed, vertelde de brugbegeleider [Louise] mij wat ik moest doen. Zo moest ik bijvoorbeeld meer praten tijdens mijn werk met de bejaarden. Want ik deed eerst gewoon mijn werk, zonder te spreken met de mensen. En dan zei ze me “je moet meer contact maken met je bejaarden.”

6.4.2 Mentoren en ESF-begeleiders als centrale actoren

De effectieve begeleiding rond de attitudes en (technische) vaardigheden van leerlingen gebeurt voornamelijk op de werkvloer. De mentoren zijn de centrale actoren. Brugbegeleiders ondersteunen het proces eerder als coach en brugfiguur (zie vorige paragraaf) dan aan effectieve kennisoverdracht te doen.

(Brugbegeleider Caroline): Het werken aan de arbeidsattitudes, zoals op tijd komen, doorzetten en werkt tempo, is meer iets wat de werkvloer doet. Wij gaan eerder ondersteunen: “Oké, je komt niet op tijd. Wat kunnen wij doen? Wat is onze rol daarin om u te helpen?”

Voor het grootste deel steunt de begeleiding van de mentoren op het laten opdoen van praktijkervaring. Door mee te draaien op de werkvloer krijgen de jongeren ervaring en ontwikkelen ze de nodige attitudes en vaardigheden. De complexiteit van de uit te voeren taken wordt na verloop van tijd opgevoerd. De jongeren krijgen dus tijd om te groeien in hun werk. Aan het begin van het traject begeleidt een medewerker hen vaak intensief, maar na verloop van tijd krijgen ze steeds meer autonomie en verantwoordelijkheid. Op de meeste plaatsen worden de jongeren ook aanzien als een echte medewerker.

In de interviews valt op dat de mentoren het succes van een traject (hier begrepen als effectieve kennisoverdracht) zien als het resultaat van een goede wisselwerking tussen de werkplekcontext en de jongere. Belangrijk hiertoe is dat die context gericht is op de arbeidsontwikkeling van jongeren. De basisidee is dat het aan de mentoren is om de werkcontext optimaal te installeren voor alle jongeren en dat het vervolgens aan de jongere is om hier succesvol gebruik van te maken. Vanuit dat oogpunt is, volgens brug-mentor Ann, het kritieke verschil tussen een succesvol traject en een niet-succesvol traject in de eerste plaats de jongere zelf.

(Brug-mentor Ann): Samen met de school scheppen wij een kader waarbinnen de jongeren kunnen ontwikkelen. Wij doen allemaal zo goed als mogelijk ons best. Dus de enige factor die dan kan bepalen of het project slaagt of niet, is de leerling zelf. Dat siert hen. Als het lukt dan ligt dat aan hen zelf.

De vraag blijft hoe de mentoren een context creëren waarin ontwikkeling in arbeidsattitudes mogelijk wordt, en welke rol zij zichzelf hierin zien spelen. Brug-mentor Evert lijkt aan te geven dat het er vooral om gaat zowel een positieve ervaringscontext te creëren die op organische wijze ontwikkeling genereert. Maar ook het actief en doelbewust sturen van die ontwikkeling is nodig. Dit gebeurt door expliciete prikkels te geven.

(Brug-mentor Evert): Er wordt wel aan de attitudes van de jongeren gewerkt, maar vaak niet rechtstreeks. Er wordt bijvoorbeeld geen stappenplan opgesteld waarin vastgelegd wordt met hoeveel procent de arbeidsattitude tegen volgende maand verbeterd moet zijn. Het groeit misschien wel een beetje organisch, maar dat is omdat de leerlingen in een context

zitten waarvan ze voelen: “dat wordt hier eigenlijk wel van mij verwacht”. Soms wordt dat heel expliciet gezegd, maar vaak gebeurt dat ook impliciet door de sfeer erin te houden en complimenten te geven. Via hun ervaringen in het brugproject ontwikkelen de jongeren hun arbeidsattitudes. Vanuit zichzelf, of vanuit hun omgeving, gaat dat niet zomaar komen. Buiten deze context zouden ze niet in aanraking komen met de prikkels die hen dat doen ontwikkelen. Ze hebben dus die situaties vanuit het brugproject nodig en dan ontwikkelen ze dat wel zelf.

Expliciete prikkels worden meestal gegeven door tijdens gesprekken tussen jongeren en mentoren werkpunten te formuleren. Die werkpunten worden iedere maand vastgelegd op basis van evaluaties. Als de leerlingen in het begin bijvoorbeeld niet de gepaste kledij dragen, zullen de mentoren hen hier op wijzen. Dit wordt op een vriendelijke manier aangebracht tijdens een individueel gesprek. Dit lijkt voor de meeste werkpunten zo te zijn. Opvallend is wel dat de mentoren zelden expliciet samen met de jongere deelaspecten van het werk (vooral attitudes) inoefenen. Werkpunten worden vaak enkel via gesprekken besproken.

Mentoren vinden dus dat er in de eerste plaats een omgeving moet gecreëerd worden waarin de jongeren de tijd krijgen om gewend te raken aan het werkleven en de daarbij horende waarden en verwachtingen. Deze omgeving, in combinatie met de gesprekken met de mentoren en begeleiders, stimuleert de jongeren om zich in lijn te stellen met de heersende verwachtingen en verplichtingen als werknemer. Om dit stimulerende effect zo groot mogelijk te maken, is de pedagogische kennis en ingesteldheid van de werkplaats/mentoren van groot belang. Zij moeten het leeraspect voldoende voor ogen houden. Hierin bestaat in de praktijk echter grote variatie. Een deel van de werkplaatsen, in het bijzonder die expertise hebben en competent zijn in het werken met kwetsbare doelgroepen, neemt de nodige tijd om de leerling van dichtbij op te volgen en voldoende feedback te geven. Op andere plaatsen lijken de leerlingen meer te moeten meedraaien als een gewone werknemer. Dit komt vaak omdat de personen die hen op de werkvloer begeleiden onvoldoende tijd hebben of omdat dit door de werkgever verwacht wordt. In die laatste context zijn volgens de begeleiders de groeikansen kleiner.

(Brugbegeleider Caroline): Ik merk een groot verschil tussen de werkgevers. Je hebt werkbegeleiders die enorm goed zijn in het begeleiden van jongeren. Zij begrijpen dat de jongere bij hen komt om te leren en geven hen voldoende kansen. Maar je hebt ook andere werkgevers die verwachten dat de jongere meteen als volwaardige werknemer meedraait.

(Trajectbegeleider Anneleen): Wat onontbeerlijk is voor het slagen van een traject is een goed contact met de trajectbegeleider, maar zeker ook met de werkgever, of de begeleider op de werkplaats. Ik merk dat als daar een goede klik is, dat het traject meestal fantastisch is. Maar dan verwacht je natuurlijk wel dat die begeleiders weten hoe ze moeten omgaan met kwetsbare jongeren uit een school. Veel begeleiders doen hun best, maar ze hebben daarom niet allemaal de juiste competenties.

(Brugbegeleider Kristel): Organisaties uit de sociale economie hebben de nodige knowhow. Zij zijn een opleidingsplaats voor heel wat doelgroepen en hebben de tijd om dingen te bespreken met hun werknemers. Maar natuurlijk, als je jongeren in een woonzorgcentrum hebt, moeten die mee. Je kan onmogelijk vragen van een mentor om dat uitgebreid te bespreken. Dat zijn ook maar gewone werknemers die moeten zien dat ze hun werk op tijd gedaan krijgen.

6.4.3 Match tussen vraag en aanbod voor de gevraagde attitudes en skills op de arbeidsmarkt

6.4.3.1 Beoordeling van de (groeierende) match tussen vraag en aanbod

Zoals vermeld in de literatuur in Deel 1 van dit rapport, worden tijdens geslaagde pre-apprenticeships programmes de nodige basisvaardigheden aangeleerd, waardoor de tewerkstellingskansen verhogen.

In welke mate een leerling over die arbeidsattitudes en de nodige vaardigheden beschikt, wordt tijdens de maandelijkse bezoeken van de brugbegeleider geëvalueerd. Er wordt afgetoetst in welke mate de leerling vooruitgang maakt inzake de beroepsgerichte competenties. Daarnaast bestaat er overleg tussen de leerlingenbegeleider, de trajectbegeleiders en de organisatoren. Tijdens dit overleg bespreekt men hoe het traject verloopt en of een leerling klaar is voor reguliere tewerkstelling. Net als bij de buitenlandse pre-apprenticeship programmes wordt de jongere klaargemaakt voor de reguliere ‘stage’. Bij een brugproject kan die volgende stap een IBAL-interventie zijn.

Bij IBAL-projecten wordt de begeleider ook betrokken bij de beslissing tot afsluiting van het traject. IBAL-begeleiders verwijzen naar een formeel evaluatieformulier dat ze gebruiken om te bepalen of een traject kan worden afgerond. Op dit evaluatieformulier staan attitudes waarover de leerlingen aan een einde van een traject idealiter beschikken. Dezelfde attitudes als bij de brugprojecten blijken daarbij centraal te staan.

(IBAL-begeleider Imke): Het derde document wat in de IBAL-administratie moet worden bijgehouden is het attitudesblad. Dat is eigenlijk gewoon een lijst waar een twintigtal attitudes op geformuleerd staan. Als ik ga evalueren op de werkplek, of individueel bij de leerling, dan overloop ik die attitudes en geven we er een score aan van één tot vier. Voorbeelden zijn: Hoe scoor je op aanwezigheid, stiptheid, werktempo, collegialiteit, en kwalitatief werk? Als we bij de maandelijkse evaluaties zien dat de attitudes bereikt zijn en we (samen met de jongere) van oordeel zijn dat er geen probleem meer is, dan bekijken we of het mogelijk is om het traject af te ronden en op zoek te gaan naar een reguliere tewerkstelling. Soms stopt het traject ook gewoon op het einde van het schooljaar. De leerlingen hebben dan vaak nog wel begeleidingsuren over, maar beslissen tijdens de zomervakantie wat ze willen doen. Ze zijn dan vaak in september al aan het werk. Volgens mij komt dit doordat de jongere door IBAL tot inzicht is gekomen tot datgene wat hij of zij wil doen.

(IBAL-begeleider Sofie): Tijdens de evaluatie bespreken de praktijkleerkrachten de technische competenties en wij de werkattitudes. Wij kijken dus naar stiptheid, aanwezigheid, doorzettingsvermogen, zelfstandigheid en initiatief nemen.

Bovenstaande citaten geven ook meer duidelijkheid over de arbeidsattitudes die aanwezig of verbeterd moeten zijn vooraleer een brug- of IBAL-traject kan worden afgerond. Imke vermeldt stiptheid, aanwezigheid, collegialiteit en werktempo. Sofie voegt daaraan ook doorzettingsvermogen, zelfstandigheid en initiatief nemen toe. Ook Louise zit op die lijn:

(Brugbegeleider Louise): Ze moeten ook initiatief nemen en werk zien. Het is heel gemakkelijk om taken te krijgen en uit te voeren, maar het is moeilijker om zelf werk te zien. En als dat begint te komen dan voel je van “oké, dat is iemand die klaar is voor regulier werk”.

De begeleiders geven verder aan dat het niet voldoende is dat ze weet hebben van (het belang van) de gevraagde arbeidsattitudes. Ze moeten ook tot het inzicht komen dat dergelijk attitudes belangrijk zijn en hoe ze bijdragen aan een betere professionele toekomst. Alle begeleiders werken hieraan.

(IBAL-begeleider Imke): Attitudes zoals aanwezigheid en stiptheid zijn niet gemakkelijk bij te sturen maar wel heel concreet. Ik kan heel duidelijk zeggen “Als je nog één keer te laat bent, gaan we jou ontslaan”. Dus op dat vlak kan ik daar duidelijker en concreter over spreken en op bijsturen dan bijvoorbeeld op werktempo.

Vaak vereist die stap een soort van mentaliteits-switch en ingesteldheid. De jongere moet er zelf voor willen gaan en zelf zijn/haar traject in handen nemen.

(IBAL-begeleider Imke): Waar ze nu het meeste op vooruit gaan? Initiatief nemen. Ze krijgen meer verantwoordelijkheden als ze daar al een tijdje werken. En ze worden ook als positief ervaren. Initiatief nemen is iets wat je in het begin

als je ergens werkt echt nog niet kan, maar het is wel iets wat kan groeien. En dat is eigenlijk een beetje hetzelfde bij het werktempo. Ze moeten er wat inkomen.

Als sommige jongeren nadien op hun traject terugkijken, zien ook zij dat en hoe zij die switch gemaakt hebben:

(Brug-leerling Kimberly): Ik ben veel volwassener geworden. Ik kan hier kinderachtig doen en het rotjong uithangen, maar ik weet dat dat mij niet gaat vooruit helpen. Ik zit nu eindelijk in mijn laatste jaar, en dat heb ik voor een groot deel te danken aan de school, mevrouw Annick, meneer Peeters [leerlingenbegeleider] en mijn PAV[Project Algemene Vorming]-leerkracht. Het zal niet altijd even goed geklikt hebben, maar op het einde van het schooljaar mag ik hen wel bedanken. Ja, ik heb het voor een groot deel zelf moeten doen, maar het is wel dankzij hen dat het zo goed is gelopen en dat ik hier nu sta.

(Leerling IBAL Julie): Je staat echt op de werkvloer en praat veel meer met volwassenen. Dat verandert wel iets aan jezelf en hoe je denkt. Je weet ook beter wat echt belangrijk is. Zo wilde ik vroeger altijd uitgaan, maar sinds ik werk draait alles rond mijn werk. Al is dat misschien ook wel omdat ik toen jonger was.

Voor de begeleiders weegt het bezitten van die arbeidsattitudes bij de beoordeling vaak zwaarder door dan het bezitten van de technische vaardigheden die hen staat stellen om kwaliteitsvol werk af te leveren.

(Trajectbegeleider Karen): De jongeren moeten zelfstandig naar het werk kunnen gaan, op tijd zijn op het werk, correct de werkgever kunnen verwittigen, zo een beetje de basisattitudes. Het werk dat ze moeten doen moet nog niet perfect zijn, ze hebben daar de kans om te leren. Maar dat ze de basisattitudes hebben verworven, dat moet toch in orde zijn.

Ondanks de grote nadruk van de trajecten op de arbeidsattitudes, blijkt uit de interviews dat het bezitten van de nodige technische vaardigheden en competenties ook bijdraagt tot een vlotter verloop van de interventie. Wanneer de uit te voeren taken vlot verlopen, zal de ervaring op de werkplaats positiever zijn en hieruit volgend zal de jongere meer gemotiveerd zijn om de interventie af te werken. Hier wordt echter vaak minder op ingezet tijdens de begeleiding. De nadruk ligt meer op het kunnen functioneren als werknemer.

6.4.3.2 In staat om als volwaardig persoon te participeren op de werkvloer

Een succesvol einde van de interventie betekent dat de begeleiders van oordeel zijn dat de jongere klaar is om de volgende stap in zijn/haar traject te zetten. De begeleiders geven aan dat ze de gesproken jongeren enorm hebben zien vooruitgaan op het vlak van de gevraagde attitudes. Daarnaast onderstrepen ze dat de ESF-interventies jongeren sterker maken. Door de interventies hebben leerlingen meer vertrouwen in zichzelf, én de medemens. Ze creëren positieve ervaringen met werk en in persoonlijke relaties. Ze hebben het bewijs gekregen dat mensen ook op een correcte manier met hen kunnen omgaan. Jongeren voelen zich ook gehoord.

(IBAL-begeleider Sofie): Ik probeer de jongeren sterker te maken door hard in te zetten op het creëren van zelfvertrouwen. Zelfvertrouwen ligt aan de basis van alles. Ik werk hieraan door het geven van positieve feedback. Wie krijgt er nu niet graag iedere dag complimentjes?! Wanneer ik daar bewust op inzet, merk ik dat dat zelfvertrouwen wel wat groeit. Ze weten dat ze echt iets waard zijn en dat ze een deel van het werk zijn. Ik ben ervan overtuigd dat als je er naar kunt toewerken dat een leerling zich een volwaardig persoon op de werkvloer voelt, dat je dan alle doelstellingen binnen IBAL hebt behaald.

Dankzij die groei in zelfvertrouwen zal de jongere meer initiatief durven nemen op de werkvloer, en sneller durven aangeven wanneer hij/zij met iets zit of wanneer iets hem/haar niet aanstaat. Deze

assertiviteit, in combinatie met de groei in volwassenheid, is volgens de trajectbegeleiders cruciaal voor een succesvolle intrede op de arbeidsmarkt. Ook uit de literatuurstudie (Deel 1) bleek dat dit voorbereidende werk, dat focust op het versterken van het zelfvertrouwen van de jongere, essentieel is voor het verdere verloop van de interventies en een succesvolle intrede op de arbeidsmarkt. Zonder dit zelfvertrouwen wordt het voor een jongere immers veel moeilijker om initiatief te durven nemen en assertief te zijn.

6.4.4 Doorstroom naar het Normaal Economisch Circuit (NEC)

De vereisten om te kunnen spreken van een geslaagde interventie, verschillen tussen de brug- en IBAL-projecten. Uit de interviews blijkt dat men er globaal vanuit gaat dat de jongeren na de interventie voldoen aan de verwachtingen van de werkgever. Die verwachtingen verschillen echter tussen de interventies.

Bij brugprojecten volstaat het om de nodige arbeidsgerichte vaardigheden en attitudes te bezitten zodat de jongere de overstap kan maken naar een werk- en leerervaring in het normaal economisch circuit. Indien mogelijk probeert de school er voor te zorgen dat de jongeren op dezelfde plek kunnen blijven werken. Dit is volgens trajectbegeleider Karen een win-win voor beide partijen (jongere en werkgever):

(Trajectbegeleider Karen): Ik probeer een brugplaats te zoeken waarvan ik weet dat ze er nadien kunnen blijven werken. Bij Laura, bijvoorbeeld, is de kans groot dat ze na schoolverlaten een contract krijgt van haar werkgever in NEC. Dat is voor beide partijen goed. Enerzijds is Laura vertrouwd met de huidige werkgever en moet ze ook niet meer opnieuw zoeken naar een job. Anderzijds moet de werkgever wel wat tijd investeren in de opleiding van de jongere, maar ze hebben nadien iemand die klaar is voor de arbeidsmarkt, iemand die al weet hoe het bedrijf functioneert.

Karen licht verder toe dat de continuïteit, die ze als trajectbegeleider probeert te verzekeren, ook een keerzijde heeft. Als de leerling op dezelfde werkplek blijft, dan wil dit meestal zeggen dat je een brugplaats kwijt bent. Want die functie komt na het brugproject niet opnieuw vrij en men kan daar dus geen nieuwe leerling in de plaats zetten.

De jongeren in IBAL bevinden zich tijdens hun interventie al in het NEC. Bij hen komt het erop neer dat ze na de interventie zelfstandig aan de slag kunnen als werknemer, en dus geen begeleiding (vanuit de interventie) meer nodig hebben. Langs de andere kant kan er in de praktijk ook al gesproken worden van een geslaagde IBAL-interventie als er een kleine stap (bv. een sollicitatiegesprek voeren) gezet wordt, die voordien totaal ondenkbaar was. De lijn om te bepalen of een interventie al dan niet geslaagd is, verschilt dus van situatie tot situatie.

Aangezien we in onze process-tracing vertrokken zijn vanuit succesverhalen, zijn alle acht de jongeren uit de voorbeeldcases succesvol doorgestroomd. Het verhaal van de geïnterviewde jongeren in CDO3 is gevarieerder en minder rooskleurig. Concrete informatie rond het traject na afloop van de interventie is terug te vinden in 14.4(bijlage 5). Daaruit blijkt dat niet alle interventies leidden naar een (duurzame) reguliere tewerkstelling, ook wel OAO (Overeenkomst Alternierende Opleiding) genoemd. Wat opvalt in de verhalen van de begeleiders, is dat ze de oorzaken voor mislukte interventies bij ofwel de attitudes van de leerlingen ofwel bij de werkgever leggen. In de volgende lijst van de mogelijke redenen tot falen vinden we immers geen enkele verwijzing naar oorzaken die te maken heeft met de kwaliteit of de organisatie van de begeleiding: conflicten met collega's, te beperkte mogelijkheden, ontbrekende attitudes tot persoonlijke problemen die het onmogelijk maken om nog naar behoren op de werkvloer te functioneren. De tewerkstelling in het NEC wordt echter niet alleen door de werkgever of de jongere zelf stopgezet. Het gebeurt ook dat de organisator of de school de

samenwerking met de werkgever beëindigt. Dit omdat de werkgever fouten heeft gemaakt ten opzichte van de leerlingen, of profiteert van de goedkope arbeidskrachten.

6.5 Hypothese 2: ESF-prioriteit vroegtijdig schoolverlaten

Bij aanvang van de resultatensectie werd vermeld dat beide mechanismen vertrekken vanuit een gemeenschappelijk basis: een drie-trap-selectie die idealiter leidt tot een match van de leerling met de interventie, de organisator en de begeleiders en leeromgeving. Samengevat kwamen we tot de volgende conclusies, die ook de basis vormen van dit mechanisme:

- Het is belangrijk om zoveel mogelijk rekening te houden met de noden en verwachtingen van de jongeren. Dit zowel bij de keuze van de optimale leeromgeving, als ook voor de brug- of IBAL-begeleider en werkplaats. Er wordt getracht zoveel mogelijk overeenstemming te vinden zodat er een match kan ontstaan.
- De brug- of IBAL-begeleider ziet er tijdens de interventie op toe dat deze match behouden kan blijven en biedt ondersteuning wanneer dit in het gedrang komt.
- De afstemming biedt een goede basis voor een positieve (werk)ervaring. Dit draagt ook bij tot de betrokkenheid en motivatie van de jongere.
- De jongere moet ook inzicht hebben in het hoe en waarom van zijn interventie. Waarom werd hij voor de specifieke interventie aangemeld, en hoe zal deze interventie bijdragen aan zijn toekomstige kansen op de arbeidsmarkt? Ook het hebben en aanvaarden van dit inzicht voeden de motivatie van de jongere.

In wat volgt bouwen we verder op de match tussen de jongere en zijn leeromgeving en de jongere en de begeleiders. Deze match, met motivatie tot gevolg, verhoogt volgens de literatuur (zie Sectie 3.4.2) immers de betrokkenheid en identificatie met Leren & Werken en zo tot een daling van het vroegtijdig schoolverlaten. Het is daarbij niet alleen belangrijk zich betrokken te kunnen voelen op de werkcomponent hierbinnen en zich hiermee te kunnen identificeren, maar ook op de onderwijscomponent (school).

6.5.1 Betrokkenheid en identificatie met Leren & Werken bevorderen

6.5.1.1 Voor aanvang van de interventie: groot risico op afwezigheid van betrokkenheid op de onderwijscomponent

De literatuur in deel 1 van dit rapport toont aan dat een optimale afstemming van de onderwijssetting op de jongere leidt tot een hogere betrokkenheid van de jongere op de school. Deze betrokkenheid was bij instroom van de meeste betrokken leerlingen in het DBSO ver te zoeken. Vooral de geïnterviewde leerlingen van CDO1 en CDO3 geven regelmatig aan dat ze schoolmoe waren. Of zij vermelden dit meer expliciet dan de jongeren in CDO2. Net het idee om minder op de schoolbanken te hoeven zitten dan in het voltijds onderwijs, sprak hen enorm aan.

(Leerling brug Nathan): Ik was school ben. Vijf dagen naar school gaan vond ik niet leuk. Dus ben ik naar het deeltijds onderwijs gekomen om snel mijn diploma te halen en te kunnen beginnen met werken.

In plaats van vroegtijdig uit te stromen, beslisten ze wel om hun diploma te proberen te halen. Dit doen ze niet altijd vanuit eigen motivatie, maar omdat hun ouders dit (extrinsiek) opleggen. De leerlingen zien wel in dat het behalen van een diploma noodzakelijk is om in de toekomst een degelijke job te vinden. Zoals in de literatuur duidelijk werd, vormt de alternatieve organisatie van de opleidingen binnen het Deeltijds Onderwijs een passend alternatief voor jongeren met dit profiel (zie ook Sectie 2.2). De combinatie van werk en scholing, die mogelijk wordt gemaakt in het stelsel van Leren

en Werken, is voor hen zeer interessant. Het sluit aan bij de intentie van de jongeren om te gaan werken zonder de mogelijkheid om hun diploma te behalen te verliezen.

Niet alle leerlingen zijn bij aanvang van het traject schoolmoe of enkel extrinsiek gemotiveerd. Uit de interviews blijkt dat sommige leerlingen zich onmiddellijk thuis voelen in het stelsel van Leren en Werken.

(IBAL-begeleider Imke): Soms zijn er heel positieve trajecten waar ik eigenlijk weinig inbreng in heb gehad. Deze leerlingen zijn intrinsiek gemotiveerd. Dan kan ik geen pluimen op mijn hoed steken. Die positieve motivatie zit altijd al een beetje in die leerlingen.

6.5.1.2 Leerlingen staan best niet alleen: het belang van steun uit de omgeving (thuis en begeleiding)

Als de (intrinsieke) betrokkenheid op het schoolse leren bij aanvang van de interventie beperkt is, hangt de mate van betrokkenheid meer af van de ondersteuning die de omgeving van de jongeren biedt. De brug- of IBAL-begeleider kan hierin een cruciale positieve rol vervullen (zie ook 6.3). Zoals eerder vermeld, straalt de positieve relatie met deze begeleider af op de jongere. De leerling voelt zich gesterkt en zekerder, wat ook de motivatie en inzet voor het traject ten goede komt. Deze positieve effecten zagen we ook terugkomen bij de bespreking van de literatuur rond de mentoring (Sectie 2.3.3).

Daarnaast is de familiale ondersteuning is een bepalende factor. Bij de minder geslaagde trajecten zien de begeleiders een link met de mate waarin de jongeren thuis ondersteuning krijgen. De jongeren met een traject dat minder vlot loopt komen relatief gezien meer uit gezinnen waar de ouders niet werken, wat volgens de begeleiders vaak leidt tot een lagere betrokkenheid bij het schoolse gebeuren.

(Trajectbegeleider Maria): Als een jongere in een omgeving zit waar niemand werkt en school niet belangrijk is, heeft hij of zij die cultuur niet meegekregen. Er is dan thuis niemand die die noodzaak bevestigt of ondersteunt. Als de jongere dan zegt dat hij zich niet goed voelt, zullen de ouders sneller zeggen “ooh, blijf maar thuis”.

Als de ondersteuning thuis niet aanwezig is, kunnen de nodige prikkels enkel vanuit het project en de begeleiding komen. De kwaliteit van de begeleiding wordt dan meer doorslaggevend voor het succes van de interventie.

Een laatste belangrijke hindernis die de betrokkenheid op de interventie kunnen verhinderen is dat niet alle leerlingen die een ESF-interventie krijgen aangeboden hiervan het nut inzien. Dit is vooral het geval bij jongeren die men selecteert voor een brugproject (zie Sectie 6.2.6). Ook hier zal de aanpak van de begeleiders om het traject te kaderen in het toekomstplan voor de jongere cruciaal zijn om de leerling in het Stelsel Leren & Werken en op school te houden.

Samengevat: de kans op succes is erg klein wanneer de leerling schoolmoe is, geen enkele ondersteuning in de thuiscontext ervaart, de leerling zich niet met het aangeboden traject identificeert, en de begeleiding de betrokkenheid en motivatie van de jongere niet weet te verhogen. Bij Bjorn bijvoorbeeld zien we dat het ontbreken van betrokkenheid en identificatie bij het stelsel van Leren & Werken een goede ondersteuning van de personen uit zijn omgeving (thuis en begeleiders) het verdere verloop van de interventie effectief hypothekeren. Bij zijn instroom in het DBSO was hij al schoolmoe: hij wilde liever gaan werken. De begeleiding tijdens zijn brugproject was niet helemaal wat hij ervan verwachtte. Die was volgens hem niet intensief genoeg en redelijk formeel. Er leek geen ruimte om een persoonlijke band te ontwikkelen of effectief om raad te gaan bij persoonlijke problemen. Daarnaast hanteerde zijn praktijkleerkracht op school een eerder autoritaire stijl. Alles moest op de manier

van de leerkracht gedaan worden. Andere methoden waren fout. Deze aanpak paste niet bij Bjorn's leerstijl, en duwde hem steeds verder weg van school.

6.5.2 Motivatie en inzet voor school en werkplek

Wanneer jongeren het gevoel hebben dat ze een deel zijn van de school en dat het schoolse leren hun traject positief bevordert, zetten ze zich meer in voor de school. Die motivatie en inzet voor school is volgens de academische literatuur ook een belangrijk werkzaam mechanisme om vroegtijdig schoolverlaten te verminderen. Gemotiveerde jongeren zullen immers minder probleemgedrag vertonen op school en betere resultaten behalen. Ze accumuleren succeservaringen met Leren en Werken waardoor de negatieve disposities of gevoelens ten aanzien van onderwijs verdwijnen (Anderson & Scott, 1978; Berrueta-Clement, Schweinhart, Barnett, Epstein, & Weikart, 1984; Elliott & Voss, 1974; Finn, 1989; Li & Lerner, 2011; Liska & Reed, 1985; Rud et al., 2018; Sewell & Shah, 1968; Tinto, 1975; Williams, 1972)

Typisch aan de interventies binnen Leren en Werken, is echter dat, om vroegtijdig schoolverlaten tegen te gaan, die inzet en motivatie er zowel op school, als op de werkplek hoort te zijn. Enkele begeleiders geven aan dat ook werkgevers gemotiveerde jongeren prefereren.

(IBAL-begeleider Imke): Werkgevers horen graag waarom iemand bij hen wil komen werken. Als leerlingen op de vraag waarom ze willen werken, antwoorden: "Ghoh, omdat ik moet van school", halveren ze al onmiddellijk hun kansen op een tewerkstelling. Werkgevers horen liever het antwoord: "omdat ik hier graag kom."

(Trajectbegeleider Nadine): Als er de motivatie is om te werken, dan lukt het meestal. En als we zien dat er geen motivatie is, dan mislukt het. En ook het volhouden, dat is zo belangrijk. Het kunnen en blijven volhouden.

Veel leerlingen vatten het traject aan met de nodige motivatie, maar ervaren moeite om tijdens het traject de motivatie hoog te houden en door te zetten in hun traject. Om in die situaties afhaken en voortijdige schooluitval te vermijden, wordt tijdens de interventie dan ook sterk ingezet op het volhouden van de motivatie door de begeleiders.

(IBAL-begeleider Imke): Tijdens een IBAL-traject tracht ik jongeren die willen opgeven of die te kennen geven dat ze het niet meer zien zitten toch nog zo ver te krijgen dat ze doorzetten. Dat vind ik fijn. Het geeft voldoening om te zien dat een jongere een job heeft gevonden die hem of haar ook heel goed ligt. En dat wanneer het wat minder gaat, ze zich kunnen herpakken. Als die jongeren geen begeleiding zouden hebben, dan zouden ze veel sneller opgeven.

Het aanwakkeren en versterken van motivatie hoeft echter niet altijd op een expliciete manier, via gesprekken, te gebeuren. Het is vaak al voldoende voor de leerling wanneer ze voelen dat één van de begeleiders om hen geeft, en dat ze er wél toe doen. Dit bleek ook een van de werkende aspecten van de *academische alternatieve scholen* uit de literatuurstudie (Sectie 2.2).

(IBAL-begeleider Imke): Soms vraag ik ook aan de leerlingen: "Wat vind je zelf de meerwaarde van een IBAL-traject?". Eén van de antwoorden die ik dan meestal krijg is: "omdat ik het gevoel heb dat er iemand is die erom geeft, en die wel gelooft dat ik het kan". Dikwijls zijn dat leerlingen wiens ouders weinig betrokken zijn. Jongeren moeten het gevoel krijgen dat het er wel toe doet wat dat ze doen en dat er wel op hen gerekend wordt.

De motivatie verbetert volgens de begeleiders dus door jongeren erkenning te geven. Door te laten zien dat iemand begrijpt dat ze het moeilijk hebben en dat ze er toe doen als mens. Om motivatie te doen ontstaan, moet er dus niet enkel een match zijn met de leer- en werkomgeving. Een blijvende match met de brug- of IBAL-begeleider (zie 6.3) speelt eveneens een cruciale rol.

Omdat motivatie een dynamisch gegeven is, blijft een continue opvolging van de motivatie van de jongere cruciaal. De begeleiders geven aan dat die opvolging realiseren niet zo eenvoudig is. Vaak geven de jongeren aan dat alles in orde is en goed loopt, terwijl dit in de praktijk niet het geval is. Daarom is het volgens Imke belangrijk dat ze als begeleider van de ESF-interventie regelmatig contact heeft met de jongeren en jongeren hierop durft bevragen tijdens de opvolgingsgesprekken.

(IBAL-begeleider Imke): We gaan op zoek naar de motieven van leerlingen om bij een werkgever aan de slag te gaan. Vaak weten de leerlingen dat zelf niet. Of ze kunnen het alleszins niet goed uitleggen. Daar probeer ik ze wat op voor te bereiden. Als het traject goed loopt, neem ik sporadisch contact op met de jongere. Eens om de zoveel tijd neem ik de tijd om een keer samen te gaan zitten en te luisteren hoe het loopt op de werkplaats. Want als je dat te weinig vraagt, dan bestaat de kans dat je opeens na vier maanden te horen krijgt dat ze het niet meer graag doen en willen stoppen.

In Sectie 6.3 werd aangehaald dat het de taak is van de brug- of IBAL-begeleider om erop toe te zien dat de (bestaande) match tussen de leerling en zijn begeleiders behouden blijft. Dit geldt ook voor de match met de leeromgeving en de daaruit volgende betrokkenheid en motivatie. Zoals aangegeven is motivatie geen statisch fenomeen, maar kan het over de tijd heen variëren. Dit komt duidelijk naar voor in het geval van Luna. Zij vertelde tijdens het interview dat ze met het idee zit om te stoppen met school. Bij aanvang van haar traject in DBSO was ze nochtans heel gemotiveerd. De mentor op de brugplaats bestempelde haar als een sterke brugjongere. Luna heeft haar brugproject dan ook tot een goed einde gebracht. Nadien zijn er, volgens haar, echter steeds meer regels bijgekomen op school, zijn haar vrienden gestopt met school, en vindt ze geen connectie meer met haar nieuwe medeleerlingen. De fit die ze voordien had met de school, lijkt dus verdwenen. Het is voor haar dan ook steeds moeilijker om zich met de school te identificeren, en om zich in te zetten voor de school en haar werk. Ook het ontbreken of verdwijnen van een fit tussen de leer- en werkomgeving kan de betrokkenheid en motivatie van jongeren negatief beïnvloeden. Heel wat interventies blijken fout te lopen omdat de jongeren andere verwachtingen hebben van hun taken en meer algemeen van hun job. Die verwachtingen kunnen de motivatie en identificatie met de job aanwakkeren, maar weer snel verdwijnen als de realiteit op de werkplaats minder blijkt te zijn als verwacht. Zo verwachten leerlingen in de opleiding tot keukenmedewerker dat ze de hele tijd kunnen koken (focus op de kernvaardigheden van de job). Ze hadden niet voldoende ingeschat dat ze ook moesten klaarzetten, opruimen en afwassen. Dit gebeurt ook als de trajectbegeleider de taken voor aanvang met de leerling en de werkgever bespreekt. Motivatieverlies is het resultaat.

Ondanks de inspanningen van de ESF-begeleiders om onder die omstandigheden de motivatie van de jongeren hoog te houden, lukt het hen niet om alle leerlingen de interventie tot een goed einde te laten brengen. Gebrek aan (voldoende) motivatie leidt immers tot gedrag die een succesvolle afronding van het traject bemoeilijkt. Leerlingen zijn meer afwezig op school en/of de werkplek of haken zelfs volledig af, waardoor de samenwerking door de organisator of de werkplek wordt stopgezet. Anderzijds blijkt dat begeleiders ook geconfronteerd worden met aspecten eigen aan de interventie die de motivatie van leerlingen doet afnemen. Bij brugprojecten bijvoorbeeld is de lage vergoeding een hindernis om het brugproject te blijven volhouden.

(Mentor brugplaats Dorien): Ik denk dat bij vele leerlingen het financiële stuk meespeelt. Wij werken vaak samen met jongeren die het financieel moeilijker hebben. Tijdens het brugproject krijgen de leerlingen maar één euro per uur. Aangezien de meesten gefocust zijn op geld verdienen, willen ze zo snel mogelijk de stap zetten naar betaald werk. Ze lijken vaak ongeduldig om te kunnen starten met betaald werk. En dat werkt op hun motivatie. Mochten ze evenveel verdienen als een OAO'er, dan zou de druk om het brugproject zo snel mogelijk af te ronden minder zijn. Ze zouden meer hun tijd nemen.

(Brugbegeleider Kristel): Jongeren zijn vaak afwezig op hun brugplaats omdat ze nog maar heel weinig incentive hebben om te blijven komen. De vergoeding van één euro per uur is een echte dooddouner. Als ze een dag niet komen, verliezen ze maar 6 euro. Vroeger waren de jongeren opmerkelijk minder afwezig omdat ze wisten “als ik een maand niet ga, heb ik 300 euro minder”. Dat is wel heel wat.

Volgens trajectbegeleider Anneleen kan bij een brugproject enkel de intrinsieke motivatie van de leerling in combinatie met een klik met de werkgever de beperkte vergoeding aan belang doen inboeten.

(Trajectbegeleider Anneleen): Het draait erom of de jongere zijn werk graag doet en geëngageerd is. Als een jongere het werk graag doet, gaat dat loon veel minder uitmaken. Dat hangt ook samen met de relatie met de mentor: als dat goed klikt en de jongere via de tewerkstelling zijn competenties kan halen, dan kan er al eens wat meer. Dan mag je bij wijze van spreken tegen de jongere zeggen “nu ga je een jaar gratis werken”.

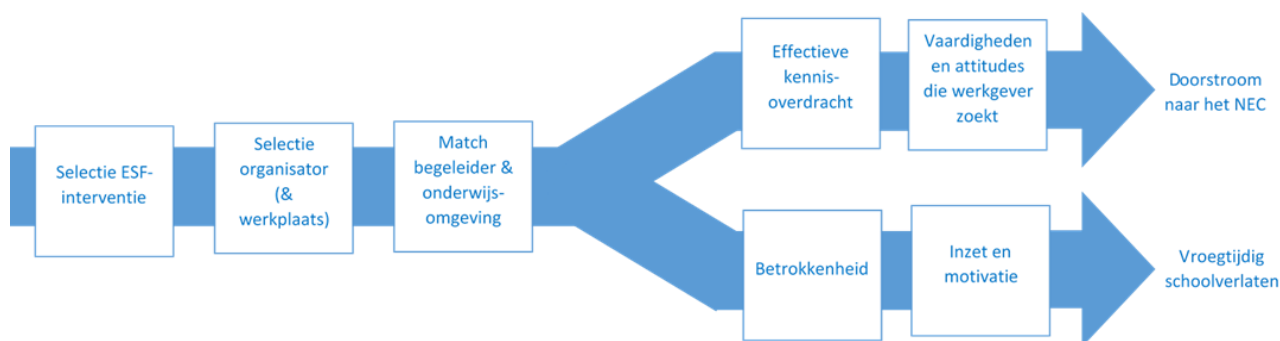
Of nog, meer dan in een IBAL-traject waar de verloning gevoelig hoger ligt en een incentive is voor het volhouden van het traject, lijkt een succesvolle afronding van een brugproject af te hangen van de intrinsieke motivatie van de jongere en de kwaliteit van de begeleiding.

De interventies lopen echter niet allemaal mis omwille van factoren die rechtstreeks toegeschreven kunnen worden aan de intrinsieke motivatie of de interventie zelf. Ook externe factoren kunnen impact hebben op de uitkomst. Zo maken persoonlijke problemen zoals een spaak gelopen relatie, mentale problemen of een moeilijke thuissituatie het voor de jongere onmogelijk om nog naar behoren te functioneren op school en/of de werkvloer. Er hoeft zelfs geen rationele reden te zijn. Soms gebeurt het dat een jongere het gehad heeft op een werkplaats en niet meer komt opdagen. De oorzaken voor het mislopen van trajecten zijn dus heel uiteenlopend. Net als bij de factoren waarom het wel goed loopt, is het hier moeilijk om één specifiek aspect als hét mechanisme aan te duiden.

7 | Conclusie kwalitatief onderzoek

Aan de hand van de bestaande literatuur en beleidsdocumenten, hebben we twee systemen van mechanismen geschetst en onderliggende hypothesen gesteld die de positieve uitkomsten van ESF-interventies brug en IBAL zouden kunnen verklaren. Door middel van zorgvuldige selectie van jongeren en hun begeleiders die het beoogde resultaat behaalden (voorbeeldcases), en jongeren en hun begeleiders die minder succesvolle trajecten achter de rug hebben (afwijkende case), hebben we kunnen aftoetsen of de vooropgestelde mechanismen in de praktijk van leren en werken ook terug te vinden zijn. De vooropgestelde stappen bleken in de praktijk effectief terug te komen. Ook na toetsing aan de afwijkende case bleken deze aspecten essentieel voor het slagen van de interventies. Het niet kunnen realiseren van de stappen werden door de begeleiders en jongeren immers vermeld als de belangrijkste struikelblokken voor niet succesvol afgerond traject. Een ander belangrijk inzicht uit de analyse is dat de twee paden ‘doorstroom naar NEC’ en ‘verminderen van vroegtijdige schooluitval’ een gemeenschappelijke stam of basis bezitten die bestaat uit eenzelfde werkwijze met betrekking tot de selectie (drietrapselectie) en eenzelfde begeleidingsfocus hebben die gericht is op het realiseren en behouden van een match tussen de jongere en de werk- en leeromgeving. Zitten die gemeenschappelijke elementen goed, dan vormen ze ook de essentiële aanzet voor zowel het pad naar een verhoogde kans op doorstroom naar het NEC als voor het pad naar een verlaagde kans op vroegtijdig schoolverlaten. Schematisch ziet de relatie er dus als volgt uit:

Figuur 7.1 Schematische voorstelling mechanismen



De drietrapselectie (interventie, organisator en werkplaats) naar een specifiek traject (POT, voortraject, brugproject, IBAL) bleek van groot belang. Een goede selectie biedt immers goede garanties op een goede match tussen de leerling en zijn leeromgeving bij de start van het aangeboden traject, en zo ook een ideale voedingsbodem voor succes van de twee paden. Uit de interviews bleek dat de school (trajectbegeleiders) in die selectie de meeste bepalende rol vervult omdat zij beslist over welk traject het beste bij de jongere past. Om die keuze te kunnen maken, wordt, in lijn met de literatuur, een combinatie van vragenlijsten en gesprekken als screeningsinstrumenten gebruikt en een reeks van relevante selectiecriteria meegenomen. De uiteindelijke selectie is echter niet steeds de gewenste selectie van de betrokkenen. Schaarste aan werkplekken enerzijds en de weerstand van jongeren bij de selectie die de school maakte (vooral bij selectie in een brugproject) kunnen het meest de kansen op succes verminderen, omdat ze negatief wegen op het realiseren van de noodzakelijke match tussen jongere en leeromgeving. Weerstand bleek met een planmatige aanpak en communicatie door de

school gebufferd te worden. Een praktijk die door een voorbeeldcase als succesvol werd ervaren, was de integratie van de ESF-interventies in het geheel van het aanbod op school en de communicatie van dit aanbod als een aaneenschakeling van te nemen stappen naar succes die flexibel kunnen ingezet worden. Een brugproject is binnen dat perspectief een opstap naar IBAL, die bij succesvolle verloop snel kan genomen worden.

Eigen aan de ESF-interventies is dat er een brug- of IBAL-begeleider is die, naast de begeleiders in de school, tijd en ruimte heeft om zowel voor als tijdens de interventie te werken aan een goede band of match tussen jongere en mentor (en/of werkplek) teneinde het traject tot een goed einde te brengen. Uit de interviews blijkt dat de brug- of IBAL-begeleider met dat doel voor ogen voornamelijk fungeert als brugfiguur die beide partijen met elkaar verbindt en spanningen of problemen die het traject kunnen schaden voorkomt (GSIW, 2015; Juchtmans & Groenez, 2018; Stovel & Shaw, 2012).

Voor het traject merkten we vooral een verschil op in de rol die brug- en IBAL-begeleiders spelen in de selectie van de werkplek. Brugbegeleiders kunnen via hun organisatie, die goede banden heeft met werkplekken binnen de sociale economie, ervoor zorgen dat een jongere gemakkelijker een werkplek vindt die aansluit bij zijn of haar profiel. Omdat binnen de IBAL-interventie de (al arbeidsrijpe) jongere voornamelijk zelf instaat voor het vinden van een werkplek, beïnvloedt de IBAL-begeleider die selectie niet of eerder indirect (bijvoorbeeld ondersteunend). Ze kunnen daardoor de match met de werkplek minder sturen.

Tijdens het traject werkt de brug- of IBAL-begeleider als tussenpersoon of brugfiguur door de communicatiestroom tussen de jongere en de werkgever gaande te houden, bepaalde zorgen of moeilijke boodschappen te vertalen en communicatietips te geven, of te bemiddelen bij conflicten of spanningen. Deze taken werden ook in de literatuur rond mentoring aangehaald als essentiële aspecten (Sectie 2.3.3). Het traject van de jongere tot een goed einde brengen is ook hier het doel. Dit veronderstelt wel dat jongere en werkgever weten dat ze bij de begeleider terecht kunnen met vragen en zorgen en van die mogelijkheid gebruik maken. Een mandaat van beide partijen krijgen is voor de brug- of IBAL-begeleider dus cruciaal om te kunnen werken aan een goede match tussen jongere en werkplek. Hoewel de brug- of IBAL-begeleider via zijn rol als tussenpersoon of brugfiguur hierop inspeelt, blijft de brug- of IBAL-begeleider afhankelijk van de motivatie van de jongere (die ook bepaald kan worden door externe factoren zoals bijvoorbeeld de thuissituatie van de jongere) en de positieve werkcontext die de mentor voor de jongere wil en kan creëren.

Als die voorwaarden (mandaat voor brug- of IBAL-begeleider en motivatie van jongere én werkplek) aanwezig zijn, dan vormt de geboden ondersteuning van de brug- en IBAL-begeleiding een stimulerend kader waarbinnen aan de arbeidsgerichte attitudes en vaardigheden (i.f.v. de doorstroom naar NEC) en de motivatie en inzet voor het Stelsel van Werken & Leren (i.f.v. voorkomen vroeg-tijdige schooluitval) van de jongeren gewerkt kan worden.

Het effectieve leerproces, waarbij gewerkt wordt aan die attitudes en (technische) vaardigheden van de jongere, vindt overwegend plaats op de werkvloer zelf. De mentor blijkt hierin de centrale actor te zijn. De brug- of IBAL-begeleider treedt vooral op als coach en brugfiguur (m.a.w. vooral om problemen en spanningsvelden op te lossen en de motivatie hoog te houden). Via ervaringsgericht leren en feedbackgesprekken werken de mentoren in de eerste plaats aan de attitudes, en in mindere mate, aan de technische vaardigheden. Doel is enerzijds een match te creëren tussen vraag en aanbod aan attitudes en vaardigheden op de arbeidsmarkt, en anderzijds het versterken van de jongere zodat hij of zij aan de arbeidsmarkt kan participeren als volwaardige persoon. De arbeidsattitudes die door de begeleiders hiertoe cruciaal worden geacht en waarop ze voornamelijk inzetten zijn attitudes als stiptheid, aanwezigheid, collegialiteit, werktempo, maar ook meer mentale vaardigheden zoals doorzettingsvermogen, zelfstandigheid en initiatief (durven) nemen. Cruciaal in het proces blijken de regelmatige feedbackgesprekken tussen school, werkplek, jongere en begeleiders. Die gesprekken zorgen er immers voor dat men kort op de bal het proces kan opvolgen en, bij succes, tijdig kan

beslissen om de stap te zetten naar een leer- en werkervaring in het normaal economisch circuit (in geval van brug) of de ondersteuning van de IBAL-begeleider te beëindigen.

In een ideale situatie vormen alle begeleiders rond de jongere (trajectbegeleiders, ESF-begeleiders en mentor/werkgever) een synergie die voor jongeren een optimale leercontext creëert. Positieve relaties met die begeleiders, waarin de begeleiders het welzijn van de jongere en wederzijds vertrouwen centraal zetten, en het kunnen opdoen van succeservaringen vormen volgens de geïnterviewden de belangrijkste kenmerken van die context. In dergelijke context krijgt volgens hen immers het zelfvertrouwen van de jongere de beste groeikansen en is er zo meer kans op een grotere identificatie, betrokkenheid en motivatie van de jongere en zo minder risico op vroegtijdig afhaken en schoolverlaten. Daarbij moet ook benadrukt worden dat die context geen vaststaand gegeven is omdat ze voortdurend beïnvloed worden door allerlei, ook externe, factoren die met elkaar in interactie treden en op (het gedrag van) de jongere inspelen. Dit betekent ook dat de identificatie, betrokkenheid en motivatie van jongeren dynamisch blijven en door allerlei factoren zowel negatief als positief beïnvloed kunnen worden. De geïnterviewden halen daarbij de afwezigheid aan steun van de omgeving (zoals thuis), de lage verloning van de brugprojecten, het gebrek aan intrinsieke motivatie bij de start (bv. door schoolmoeheid) en persoonlijke problemen (die soms ook plots kunnen opduiken) aan als de grootste risicofactoren voor motivatie en zo afhaken. Begeleiders trachten in te spelen op die risico's als ze meespelen in het traject, maar benadrukken dat de kwaliteit van de begeleiding in dat opzicht niet alles kan ondervangen.

Samengevat: uit het kwalitatieve luik blijkt dat er vele factoren zijn die samen tot succes leiden of net tot niet-succesvolle beëindiging van het traject. Het is moeilijk om hieruit één bepalende factor te halen, het is eerder een samenspel van de verschillende paden en onderdelen, die zowel inzetten op een goede selectie als het verwerven van de nodige attitudes en vaardigheden, maar ook zorgen voor de noodzakelijke contextuele randvoorwaarden (waarin de ESF-begeleider als brugfiguur een centrale rol speelt) die welzijn, vertrouwen en motivatie creëren.

- DEEL 3 KWANTITATIEF ONDERZOEK -

8 | Onderzoek naar effectiviteit

8.1 Inleiding

In Deel 3 van het rapport worden uitspraken gemaakt over de effectiviteit van de drie ESF-interventies. Daartoe hanteren we kwantitatieve methoden van onderzoek die ons in staat stellen causale uitspraken te maken over de impact van deelname aan ESF-interventies op de geobserveerde uitkomsten van de jongeren inzake school en werk. In de literatuur worden deze methoden van onderzoek omschreven als counterfactual impact analyses. De idee van een counterfactual impact analyse is dat we een interventiegroep vergelijken met een controlegroep op het gebied van de uitkomsten vroegtijdig schoolverlaten en doorstroom naar NEC. Het verschil in uitkomsten, bijvoorbeeld, minder vroegtijdig schoolverlaten, of meer doorstroom naar NEC, schrijven we vervolgens toe aan deelname aan de ESF-interventies. Om betrouwbare uitspraken te doen over het feit dat het verschil in uitkomsten tussen interventiegroep en controlegroep toegeschreven kan worden aan de interventie, is random sampling noodzakelijk. Random sampling betekent dat jongeren at random geselecteerd worden om deel te nemen aan de interventie. Idealiter bestaat de controlegroep ook uit een random steekproef. Elk geobserveerd verschil tussen de interventiegroep en de controlegroep, bijvoorbeeld, meer jongens in de interventiegroep dan in de controlegroep, is dan een verschil dat berust op toeval. De idee van random sampling is dat geobserveerde én niet-geobserveerde toevalsfouten elkaar nivelleren in een regressieanalyse. Alles wat we dus niet observeren in administratieve data wordt op die manier niet meer belangrijk om onze uitkomsten te verklaren. De enige verklarende factor die dan nog van tel is, is deelname aan een ESF-interventie.

Random sampling is in de reële setting van het onderwijs vaak onmogelijk. Dat is ook het geval voor de ESF-interventies; zoals blijkt uit Deel 2 van dit rapport. Selectie in een ESF-interventie brug of IBAL wordt weloverwogen door trajectbegeleiders. En hoewel er geen kwalitatief onderzoek plaatsvond naar de implementatie van de motivatiebonus, kunnen we selectie van leerlingen in het vrijwillige jaar ABO BuSO OV3 niet uitsluiten. Niet-willekeurige selectie in een ESF-interventie leidt tot een overschatting of onderschatting van de werkelijke effectiviteit, omdat we niet kunnen controleren in regressieanalyses voor wat we niet observeren in de administratieve data. Zo kan valselijk worden besloten dat een interventie werkt, terwijl in de werkelijkheid jongeren in de interventiegroep ook zonder de interventie significant minder zouden uitvallen dan jongeren in de controlegroep. Betrokkenheid en identificatie met leren en werken, bijvoorbeeld, blijkt een belangrijke bepalende factor te zijn om leerlingen in een brug of IBAL-project te selecteren (zie Deel 2). Dit geldt ook voor leerlingen die kiezen voor een alternerende beroepsopleiding in het BuSO. Betrokkenheid en identificatie zijn echter ook belangrijke determinanten van ongekwalificeerde uitstroom (zie Deel 1). Betrokkenheid en identificatie (of meer algemeen, motivatie) observeren we echter niet in administratieve data. Indien er meer betrokken leerlingen in de interventiegroep zitten dan in de controlegroep, krijgen we een overschatting van de effectiviteit van de interventies. Dit type van overschatting noemt men dan ‘een vertekening van de resultaten door het weglaten van variabelen’ (cf. de Engelse benaming ‘omitted variable bias’).

Onderzoekers hebben quasi-experimentele technieken ontworpen om, bij het ontbreken van random sampling, in regressieanalyses beter met selectie om te kunnen gaan. Wij hanteren in dit rapport twee van deze methoden: het regression discontinuity design (kort: RDD) en propensity score matching technieken (kort: matching). Beide technieken trachten zo optimaal mogelijk een

interventiegroep te vergelijken met een relevante controlegroep. In wat volgt beschrijven we de technieken en hun voorwaarden in detail.

8.2 Evaluatiemethoden

8.2.1 Propensity Score Matching (PSM)

Met de methode van *Propensity Score Matching* (PSM) kunnen we de kans berekenen dat een jongere zal deelnemen aan de interventie gegeven zijn/haar observeerbare achtergrondkenmerken (Rosenbaum & Rubin, 1983, 1984). Op basis van deze kans wordt voor iedere leerling in de interventiegroep een leerling in de controlegroep gezocht, die evenveel kans maakt om toegewezen te worden, maar uiteindelijk toch geen interventie gevolgd heeft (Caliendo & Kopeinig, 2005). Leerlingen in de controlegroep die (sterk) afwijken op achtergrondkenmerken van leerlingen in de interventiegroep worden beschouwd als *off support*, dat wil zeggen, deze afwijkende leerlingen uit de controlegroep worden niet langer meegenomen in verdere regressieanalyses (Bryson, Dorsett, & Purdon, 2002).

Er bestaan verschillende soorten matching analyses binnen de methode van propensity score matching. Wij opteren in dit rapport voor de *Kernel* matchingmethode.¹⁵ De methode kent verschillende voordelen.

Het eerste voordeel van deze methode is dat bij het berekenen van de kansen tot deelname aan de interventie, rekening gehouden wordt met de distributie van de uitkomstmaat, vroegtijdig schoolverlaten, of doorstroom naar NEC, alvorens leerlingen in de interventiegroep te koppelen aan vergelijkbare leerlingen in de controlegroep. Dit in tegenstelling tot bijvoorbeeld de één-op-één matching methode, waar elke leerling in de controlegroep potentieel een match kan vormen met een leerling in de interventiegroep. In het bijzonder bepaalt de Kernel matchingmethode verschillende bandbreedtes waarin vergelijkbare leerlingen (kunnen) zitten over de gehele distributie van de uitkomstmaat. In de door ons gebruikte STATA-commando's worden deze bandbreedtes automatisch bepaald (Leuven & Sianesi, 2003). Enkel binnen deze bandbreedte wordt er dus voor een leerling in de interventiegroep naar een relevante leerling gezocht in de controlegroep.

Het tweede voordeel is dat alle leerlingen uit de controlegroep die *on-support* zijn, meegenomen worden in de latere regressieanalyses. Dit i.t.t. de een-op-een matchingmethode die slechts 1 leerling in de controlegroep meeneemt voor elke leerling in de interventiegroep. Door Kernel matching hebben we dus een grotere controlegroep om onze analyses op te draaien en daardoor ook meer kans om kleine effecten van de interventies als significant te detecteren. Kleinere steekproeven hebben inderdaad een grotere kans op valselijke aanname van niet-significante effecten van de interventies op de uitkomstmaten, omwille van het gebrek aan statistische power van het model. Statistische power vergroot naarmate de steekproefgrootte groter wordt. Kernel matching komt de wens om ook kleine effecten als significant te schatten, tegemoet.

De belangrijkste voorwaarde van het toepassen van matchingmethoden, heet de 'voorwaardelijke onafhankelijkheid voorwaarde' (CIA) (cf. de Engelstalige benaming 'conditional independence assumption', of kort: CIA) (Rubin, 1974, 2006). De CIA betekent concreet dat we enkel leerlingen in de interventiegroep aan leerlingen in de controlegroep mogen matchen op basis van pre-interventiekarakteristieken (Caliendo & Kopeinig, 2005). Onder pre-interventiekarakteristieken verstaan we achtergrondkenmerken van leerlingen die niet door de interventie beïnvloed (kunnen) worden, denk bijvoorbeeld aan geslacht, etniciteit, thuistaal, of problematische afwezigheid vóór instroom in DBSO. Indien men zou matchen op post-interventiekarakteristieken, of kenmerken van de leerling

¹⁵ Bij Kernel matching worden leerlingen in de interventiegroep gematcht met een gewogen gemiddelde van leerlingen on-support in de controlegroep. De gewichten zijn omgekeerd evenredig met de afstand in propensity score tussen de interventie- en controlegroep (Caliendo & Kopeinig, 2005).

die door de interventie beïnvloed (kunnen) worden, dan controleert men ook voor mogelijke effecten van de interventie op de uitkomstmaten. Dat is uiteraard niet wenselijk. Verder dient voor een succesvolle matchinganalyse te worden afgetoetst, of er voldoende mate van overlap is in de propensity scores tussen de interventiegroep en de controlegroep. Wanneer de distributie van de kenmerken tussen beide groepen significant afwijkend is, betekent dit concreet dat we over onvoldoende relevante leerlingen in de controlegroep beschikken om matching toe te passen. Deze voorwaarden van een succesvolle matching worden nagegaan in Sectie 11.

8.2.2 Regression Discontinuity Design (RDD)

Het *Regression Discontinuity Design* (RDD) maakt gebruik van een toewijzingscriterium dat jongeren in de interventiegroep onderscheidt van jongeren in de controlegroep. Tussen onze drie ESF-interventies vinden we zo voor één ESF-interventie een toewijzingscriterium, namelijk: het *totale aantal uren in alternerende beroepsopleiding* voor jongeren in het BuSO onderwijs.¹⁶ Leerlingen in ABO BuSO OV3, krijgen de motivatiebonus enkel toegekend mits zij 1200 ABO-uren hebben verzameld, waarvan minimum 400 uren opleiding op school en 700 uren werkervaring in een reguliere leer- en werkplaats.

Om RDD goed te kunnen uitvoeren, moet er aan drie voorwaarden worden voldaan (Hahn et al., 2011). Ten eerste moet er een discontinuïteit waar te nemen zijn in het verkrijgen van de motivatiebonus rond 1200 uren. Het toewijzingscriterium moet dus duidelijk de interventiegroep van de controlegroep onderscheiden. Ten tweede wordt de aanname gemaakt dat RDD enkel effecten schat voor de groep van ‘compliers’, dat wil zeggen, voor leerlingen die na toewijzing aan een ESF-interventie ook daadwerkelijk de interventie volgen. Ten derde is het belangrijk dat de cutoff van 1200 uren enkel uitkomsten zoals vroegtijdig schoolverlaten en doorstroom naar NEC beïnvloeden doordat leerlingen een motivatiebonus hebben gekregen.

Hoewel de RDD-methode op dit moment onder academici als superieur wordt beschouwd t.a.v. andere technieken, althans, mits aan bovenstaande drie voorwaarden wordt voldaan, maken we toch een belangrijke kanttekening bij deze methode. RDD bakent rond het toewijzingscriterium een selecte groep af van leerlingen die net wel, net niet, de motivatiebonus hebben gekregen. De geschatte effecten met deze methode worden daarom ook wel lokale gemiddelde behandelingseffecten genoemd (cf. naar analogie met de Engelstalige benaming ‘local average treatment effects’). Dit is anders dan bij de methode van PSM dat gemiddelde behandelingseffecten schat (cf. naar analogie met de Engelstalige benaming ‘average treatment effects’).

¹⁶ Hoewel we in een eerdere versie van dit rapport ook de RDD-methode hebben toegepast op brugprojecten, door gebruik te maken van de leeftijd van leerlingen bij instroom in DBSO, zal men merken dat in deze versie van het rapport deze RDD-schattingen niet langer worden opgenomen. De belangrijkste reden hiervoor is dat leerlingen, ouder dan 18 jaar, enkel vlakbij de grens van 18 jaar vergelijkbaar zijn met leerlingen jonger dan 18 jaar. De bandbreedte rond de leeftijd van 18 jaar is idealiter groter omdat er te weinig leerlingen daadwerkelijk net wel, net niet 18 jaar zijn. Dit belemmert de power van het RDD-model aanzienlijk. Nemen we echter een grotere bandbreedte rond de leeftijd van 18 jaar, zijn leerlingen niet langer vergelijkbaar in, bijvoorbeeld, niet-geobserveerde leermotivatatie. Jongeren ouder dan 18 jaar gaan namelijk vrijwillig naar school omdat de leerplicht voor hen niet langer geldt. Zodoende verwachten we voor leerlingen (veel) ouder dan 18 jaar een hogere leermotivatatie dan voor leerlingen (veel) jonger dan 18 jaar. Tot op heden hebben we geen oplossing gevonden voor dit mogelijke probleem. Daarom kiezen we ervoor om enkel de evaluatie met behulp van matchingmethoden te presenteren voor de brugprojecten.

9 | Data

9.1 Inleiding

In deze sectie beschrijven we de administratieve dataset die we hebben gecreëerd uit verschillen bronnen ten behoeve van de evaluatie van de drie ESF-interventies: brug, IBAL en de motivatiebonus. Tabel 9.1 vat samen.

Tabel 9.1 **Overzicht databestanden en bronnen**

Type informatie	Bron
Demografische kenmerken en SES-indicatoren leerlingen	AGODI
Problematische afwezigheid	AGODI
Studiebewijzen	AGODI
Inschrijvingsdata	AGODI
Begin- en einddatum + duur interventie	DOV
Tewerkstelling maatwerk	ESF/DWSE
Tewerkstellings- en opleidingshistoriek	VDAB
Schoolgegevens	AGODI

Bron Van de auteurs

Uit deze informatie hebben we twee aparte datasets gecreëerd, namelijk: een dataset voor DBSO en een dataset voor ABO BuSO OV3. Als volgt beschrijven we de details van deze twee datasets.

9.2 Dataset DBSO

9.2.1 Een gebalanceerde panel dataset

De eerste dataset wordt gebruikt voor de evaluatie van de brug en IBAL-projecten. De data betreffen alle jongeren die in de schooljaren 2013-14 en 2014-15 ingestroomd zijn in het DBSO. We hebben dus informatie van twee cohorten. De data is longitudinaal van aard, dat wil zeggen, we volgen de twee cohorten op van bij instroom in DBSO tot en met het jaar 2018. Voor deze twee cohorten kunnen we dus voldoende lang het traject op school observeren, terwijl we ook nog informatie hebben voor enkele jaren op de arbeidsmarkt. In het bijzonder kunnen we maximaal drie jaren brug-projecten observeren (2013-2014-2015) en twee à drie jaren IBAL-projecten (2015-2016) voor het cohort 2013 resp. 2014.

In totaal bestaat de dataset uit ($N = 7127$) unieke leerlingen die in 2013 ($N_{13} = 3542$) of in 2014 ($N_{14} = 3585$) ingestroomd zijn in het DBSO. Het eindproduct is een gebalanceerde panel dataset, wat wil zeggen dat we beide cohorten observeren doorheen de tijd zonder ‘gaten’ in de informatie met betrekking tot een bepaald jaar. Zo observeren we schoolverlaters van cohort 2013 van het jaar 2013 tot en met het jaar 2018; en voor cohort 2014 van jaar 2014 tot en met jaar 2018. Voor beide cohorten geldt dat we vroegtijdig schoolverlaten observeren over tot het jaar 2017, en de arbeidsmarktcarrière van de jongeren tot 2018.

Van de cohorten 2013 en 2014, namen 4714 (65.06%) leerlingen niet deel aan een ESF-interventie; terwijl 1990 leerlingen (27.92%) deelnamen aan een brugproject; en 500 leerlingen (7.02%) leerlingen aan een IBAL-project. Onder de leerlingen met een IBAL-project, namen 323 leerlingen eerst deel aan een brugproject, waarna ze doorstroomden naar een IBAL-project. Voor leerlingen in brugprojecten stellen we vast dat ze gemiddeld 256.7 uren aan deze ESF-interventie deelnamen. Wanneer een IBAL-project echter vooraf gegaan wordt door een brugproject, observeren we meer uren in brug, namelijk 300.4 uren. IBAL-projecten zijn intensiever en korter. We noteren een gemiddelde van 10.8 uren.

9.2.2 Achtergrondkenmerken van de leerlingen

We hebben achtergrondkenmerken (of pre-interventiekarakteristieken) verzameld aan de hand van de administratieve data die werd aangeleverd. Bovendien hebben we ook zelf met de data variabelen geconstrueerd.

De variabele *cohort* geeft aan in welk schooljaar de leerling ingestroomd is in het DBSO. Binnen onze dataset is dit schooljaar 2013-2014 of 2014-2015. Hierbij aansluitend werd aan de hand van de geboortedatum de leeftijd van de leerling bij instroom in het DBSO berekend. Deze variabele heet *leeftijd*.

De dummy *man* heeft betrekking op het geslacht van de leerling. *Belg* geeft aan of de leerling al dan niet over de Belgische nationaliteit beschikt.

De dataset bevat ook een aantal dummy's rond SES-indicatoren. De variabele *thuis taal* geeft aan of de leerling al dan niet het Nederlands als thuistaal heeft, en *opleidingsniveau_moeder* vermeldt of de moeder laagopgeleid is.

Ook de locatie waar de leerling woont kan van invloed zijn. Daarom bevat de dataset informatie over de woonplaats van de jongere (*postcode* en *nis_code*).

Tot slot nemen we informatie mee rond de schoolloopbaan door te kijken naar het aantal schooljaren van problematische afwezigheid¹⁷ (*pa_voor_instroom*); het aantal studiebewijzen dat de jongere voor instroom behaalde (*bewijzen_voor_instroom*); het onderwijsnet; en de studierichting waar(in) de leerling nu les volgt; en waar hij/zij in het verleden les volgde.

9.2.3 Deelname aan de interventies

Naast de pre-treatment karakteristieken van de jongeren, stelden we ook dummy's op voor deelname aan de ESF-interventies. De variabelen *brug*, *IBAL* en *brugIBAL* geven aan of de jongere gestart is in respectievelijk een brugproject, een IBAL-project, of beide interventies heeft doorlopen. De dummy *motivatiebonus* geeft aan of jongeren een motivatiebonus hebben verworven tijdens de ABO-fase. Om jongeren in interventies te traceren, kijken we naar hun onderwijsparcours sinds de instroom in DBSO resp. de instroom in de ABO-fase. Wanneer de jongere op een gegeven tijdstip deelnam aan een ESF-interventie, krijgt deze jongere de status 1 op de interventie dummy. Wanneer een jongere nooit een ESF-interventie heeft genoten, krijg hij/zij de status 0 op de betreffende interventie dummy.

9.2.4 Uitkomstmaatstaven

De dummy *vroegtijdig schoolverlaten* geeft aan of de leerling na instroom in het DBSO ooit het onderwijs heeft verlaten *zonder een kwalificatiecriterium te behalen*. Voor deze variabele hebben we een beslissingsboom gemaakt die onze keuzes nader toelichten (bijlage 6). Deze variabele werd enkel berekend voor

¹⁷ AGODI registreert een jongere als problematisch afwezig tijdens een schooljaar wanneer de betrokken leerling minstens 30 halve dagen problematisch afwezig was.

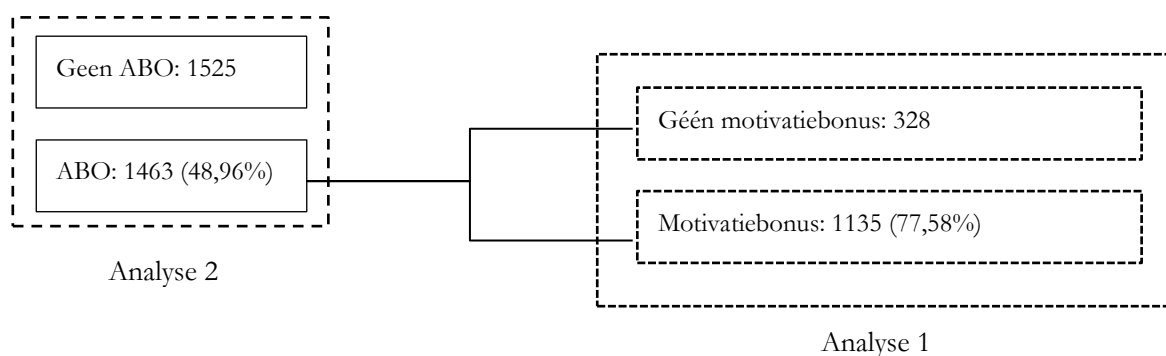
de evaluatie van brug- en IBAL-projecten. In BuSO moet men namelijk over een kwalificatiecriterium beschikken om te kunnen starten in de ABO-fase.

Tot slot bekijken we ook of de jongere na schoolverlaten een periode heeft gewerkt in het normaal economisch circuit (NEC). Iedere maand bepaalt de VDAB tot welke categorie (werkzoekend, inactief, werken of deeltijds werkzoekend/werknemer) de jongere behoort. Een jongere heeft ‘gewerkt’ wanneer hij/zij gedurende minstens één maand een code meekreeg die door VDAB gecodeerd wordt als ‘werkend’ of ‘deeltijds werkend en werkzoekend’. We vertrekken in de basisregressies van een periode van 6 na schoolverlaten om tewerkstelling te meten, en breiden basisregressies uit naar 12 en 24 maanden na schoolverlaten. De standaarddefinitie in dit rapport voor *tewerkstelling is de geaccumuleerde kans op werk over de betreffende maanden na schoolverlaten*. Met andere woorden: indien men 6 maanden na schoolverlaten één maand (of minder) heeft gewerkt, zal men ongeacht de tewerkstelling in maand 6, ook nog worden aangeduid met ‘gewerkt binnen periode van 6 maanden na schoolverlaten’. In bijlage 9 van dit rapport presenteren we de resultaten ook voor twee andere maatstaven, met name: (1) ‘snapshot’: de kans op tewerkstelling in maand 6 (ongeacht of de jongere ervoor heeft gewerkt); en (2) ‘fractie gewerkt’: het aantal maanden gewerkt in de periode van 6 maanden.

9.3 Dataset BuSO

Het databestand rond de ESF-interventie motivatiebonus in ABO BuSO OV3 werd op dezelfde manier opgebouwd als deze voor het DBSO. Toch zijn er enkele belangrijke verschillen. Ten eerste hebben we data verzameld over jongeren die in 2013 of in 2014 BuSO onderwijs deden, en zich net vóór de integratiefase bevonden. Als dusdanig hebben alle pre-interventiekarakteristieken betrekking op de periode voor instroom in ABO BuSO OV3. Ten tweede maken we bij de evaluatie van de motivatiebonus een onderscheid naar instromen in ABO BuSO OV3 (analyse 2) en het behalen van de motivatiebonus (analyse 1). Figuur 9.1 vat samen.

Figuur 9.1 De interventie- en controlegroep voor de evaluatie van de motivatiebonus resp. de instroom van een bijkomend jaar in ABO BuSO OV3



De reden van dit onderscheid komt tegemoet aan eerdere analyses over het rendement van onderwijs. Daartoe werd steeds gekeken naar de toegevoegde waarde van één jaar extra in het onderwijs voor de leerling op de arbeidsmarkt. De toegevoegde waarde van één jaar extra in het onderwijs wordt in deze literatuur onder andere uitgedrukt in dagloon of in de kans op tewerkstelling (o.a. Harmon et al. (2003)). Door onderscheid te maken tussen het rendement van onderwijs en de bijdrage van de motivatiebonus t.a.v. de tewerkstellingskansen voor BuSO jongeren op de arbeidsmarkt, trachten we te erkennen dat (1) de motivatiebonus in principe ertoe kan leiden jongeren aan te trekken in een extra jaar onderwijs; en (2) de motivatiebonus ook an sich jongeren kan stimuleren om binnen ABO

BuSO OV3 langer in de alternerende beroepsopleiding te blijven om zo hun kansen op tewerkstelling te verhogen.

Voor de evaluatie van de motivatiebonus in de eerste analyse hebben we ($N_{MB} = 1463$) leerlingen, waarvan 1135 (77,58%) de motivatiebonus ontvingen. De overige groep van leerlingen kreeg geen motivatiebonus omdat ze geen 1200 uren in ABO hadden alvorens af te haken. Voor de tweede analyse hebben we ($N_{ABO} = 2988$) leerlingen in de dataset. Bijna de helft van de leerlingen in fase 3 besluit om de overgang naar fase 4, de alternerende beroepsopleiding, te maken.

Bovendien stellen we vast dat leerlingen in ABO BuSO OV3 gemiddeld 1160 uren verzamelen. Gegeven dat 77,58% van de leerlingen de kaap van 1200 uren overschrijdt, zijn er inderdaad onder de groep leerlingen die die kaap niet halen, heel wat leerlingen die behoorlijk weinig uren spenderen in het ABO-jaar. In de data observeren we een gemiddelde van **670 uren in ABO** (met een standaarddeviatie van 369 uren) onder groep leerlingen die 1200 uren niet halen. Dit kunnen we vergelijken met een gemiddelde van **1312 uren in ABO** (met een standaarddeviatie van 60 uren) voor de groep leerlingen die wél de kaap van 1200 uren overschrijden.

Naar analogie met de terminologie die in Sectie 9.2 werd toegelicht, geeft de dummy *abo* aan of de jongere al dan niet heeft deelgenomen aan ABO BuSO OV3. De interventiedummy *motivatiebonus* toont aan of de leerling tijdens ABO BuSO OV3 de motivatiebonus heeft ontvangen. Voor elk van de leerlingen in ABO BuSO OV3 weten we overigens het aantal uren op school en aan het werk; en kan zodoende worden bekeken of leerlingen recht hebben op de motivatiebonus.

Wat betreft de uitkomstmaten, hebben we ervoor gekozen om enkel analyses te maken met betrekking tot doorstroom naar NEC. Sowieso is ABO BuSO OV3 een vrijwillig jaar van leren en werken, dat enkel kan worden gestart na succesvolle afronding van het vijfde jaar BuSO (Fase 3). Vroegtijdig schoolverlaten is daarom veel moeilijker te definiëren. Voor wat betreft de status op de arbeidsmarkt, kijken we opnieuw naar de kans op tewerkstelling binnen 1, 3, 6, 12 en 24 maanden na schoolverlaten. Het betreft opnieuw een geaccumuleerde kans.

10 | Beschrijvende analyses

10.1 Brug en IBAL

10.1.1 Achtergrondkenmerken

We presenteren beschrijvende statistieken voor de brug- en IBAL-projecten in Tabel 10.1. Hierbij maken we een onderscheid naar controlegroep en de drie verschillende soorten van interventiegroepen: brugproject; IBAL-project; en brug-IBAL-project. Omwille van de overzichtelijkheid van de tabel presenteren we geen verschillen in gemiddelden tussen de interventiegroepen en de controlegroep. Significante verschillen tussen een interventiegroep en de controlegroep, wordt aangeduid in de tabel met een sterretje. Bovendien verwijzen we graag naar de resultatensectie in hoofdstuk 11 om de overlap in karakteristieken te beoordelen nadat de matching werd toegepast. Tabel 10.1 bevatten dus enkel beschrijvende statistieken van de sample vóór matching.

We stellen vast dat meer mannen dan vrouwen instromen in DBSO. Hun leeftijd bij instroom gaat van 15 tot 24 jaar. Hoewel de meesten bij instroom de nationaliteit Belg hebben, heeft een relatief grote groep van de leerlingen (20%) een andere nationaliteit dan Belg. Drie-vierde van alle leerlingen spreekt thuis Nederlands, en bijna 60% heeft een laagopgeleide moeder.

Voor wat betreft de brugprojecten, is er een significant verschil met de controlegroep in de leeftijd bij eerste instroom in DBSO. Dit is niet toevallig, gegeven het feit dat jongeren enkel brugprojecten kunnen starten vóór de leeftijd van 18 jaar. Daarom zijn leerlingen van 18 jaar en ouder bij eerste instroom in DBSO per definitie uitgesloten van brugprojecten althans tijdens de looptijd van het onderzoek 2014-2018. Sinds kort kan men ook na 18 jaar starten in een brugproject. Ook bij IBAL-projecten zien we dat leerlingen gemiddeld genomen jonger zijn dan de controlegroep, zeker indien IBAL-projecten met brugprojecten gecombineerd worden. IBAL-projecten zijn tijdens de looptijd van het onderzoek wél toegankelijk voor jongeren ouder dan 18 jaar.

Een ander significant verschil zien we bij het opleidingsniveau van de moeder onder brugjongeren. We observeren dat jongeren in brugprojecten gemiddeld genomen meer laagopgeleide moeders hebben dan jongeren in de controlegroep. Het verschil is ongeveer 5 procentpunt.

10.1.2 Schoolloopbaan voor DBSO

We beschikken ook over gegevens van de schoolloopbaan van de leerling voor instroom in DBSO (niet in de tabel). We observeren dat tussen 60 en 65% van de jongeren in DBSO uit het beroepssecundair onderwijs (BSO) komt. De tweede grootste groep van leerlingen (bijna 20%) komt uit technisch secundair onderwijs (TSO) en de eerste graad (A-stroom) van het secundair onderwijs. Er zijn hierop geen significante verschillen tussen de interventiegroepen en de controlegroep. Een marginale groep van leerlingen (bijna 2%) komt uit algemeen secundair onderwijs (ASO) of kunst secundair onderwijs (KSO). En van de overige observaties hebben we geen gegevens over het voortraject.

Kantoor, verzorging en voeding, en basismechanica, zijn de drie belangrijkste studierichtingen onder jongeren alvorens ze instroomden in DBSO. Daarna komt haarzorg en hout. Deze jongeren kiezen in DBSO onder meer voor studierichtingen met betrekking tot logistiek helper in zorginstellingen, keukenmedewerker, administratief medewerker en winkelbediende. Opnieuw observeren we grote mate van overlap in deze keuzes tussen de controlegroep en de interventiegroepen.

Tabel 10.1 Beschrijvende statistieken van de leerlingen in DBSO

	Controlegroep		Brug			IBAL			Brug-IBAL		
	Obs.	Gem.	Obs.	Gem.		Obs.	Gem.		Obs.	Gem.	
Man	4637	67.9%	1990	62.9%	***	500	66.4%		323	67.2%	
Leeftijd	4637	18.0	1990	16.5	***	500	16.7	***	323	16.3	***
Belg	4637	81.2%	1990	78.8%	**	500	79.2%		323	79.3%	
Thuistaal	4637	24.5%	1990	23.8%		500	26.4%		323	25.1%	
Opleidingsniveau moeder	4637	56.0%	1990	61.6%	***	500	56.0%		323	58.2%	
PA voor instroom	4637	22.1%	1990	21.5%		500	17.0%	**	323	15.8%	***
Inrichtende macht											
Go	4637	26.5%	1990	25.4%		500	27.8%		323	29.4%	
Officieel	4637	51.8%	1990	57.5%	***	500	56.6%		323	55.7%	
Vrij	4637	21.7%	1990	17.1%	***	500	15.6%	**	323	14.9%	**

Noot: PA staat voor problematische afwezigheid van school. En officieel en vrij bij inrichtende macht staan voor officieel gesubsidieerd onderwijs resp. vrij gesubsidieerd onderwijs. De leeftijd die hier gerapporteerd wordt, is de leeftijd bij eerste instroom in DBSO. De sterretjes tonen significante verschillen aan tussen interventie- en controlegroep op 10%-niveau (*); 5%-niveau (**); of 1%-niveau (***).

10.1.3 Kenmerken van CDO

Op het niveau van het CDO zien we ook belangrijke mate van overlap tussen onze verschillende groepen leerlingen. De ESF-interventies lijken mooi gelijk verdeeld over de verschillende CDO. Dat komt de vergelijkbaarheid van leerlingen in de controlegroep met leerlingen in de interventiegroep ten goede. Zo hebben CDO met leerlingen in de controlegroep en de interventiegroepen een gemiddelde grootte van 250 à 255 leerlingen. Althans observeren we dat IBAL-projecten (zonder brugprojecten vooraf) vaker in iets kleinere CDO plaatsvinden, met name 224 leerlingen, maar de significante verschillen met de controlegroep zijn verhoudingsgewijs zeer klein.

10.1.4 Uitkomstvariabelen

Naast de achtergrondkenmerken van de leerlingen, vergelijken we ook de uitkomstvariabelen tussen de verschillende interventiegroepen. Meer concreet gaan we na of er een verschil is in de kans op vroegtijdig schoolverlaten en de kans om gewerkt te hebben na schoolverlaten tussen de jongeren uit de interventiegroepen brug, IBAL, en brugIBAL t.a.v. de controlegroep. In Tabel 10.2 gaat het opnieuw om beschrijvende statistieken, dus vóór matching of andere analyses.

In vergelijking met de controlegroep, waar de kans op vroegtijdig schoolverlaten gelijk is aan bijna 70%, is de kans op vroegtijdig schoolverlaten ongeveer 10 procentpunten lager voor IBAL-projecten en brug-IBAL-projecten. De hoogste kans (78%) op vroegtijdig schoolverlaten observeren we onder de brugjongeren.

Voor wat betreft de doorstroom naar NEC, zijn er verschillende soorten uitkomstvariabelen mogelijk. Hierboven beschreven we dat wij in de basisanalyses vooral kijken de gecumuleerde kans op een tewerkstelling in NEC in de maanden na schoolverlaten. Dat wil zeggen dat het voldoende is om slechts één maand (of minder) over de laatste 6 maanden effectief tewerkgesteld te zijn geweest, om de status ‘doorstroom naar NEC’ te verwerven. De idee is hier dat ESF-interventies onder een moeilijke doelgroep van jongeren effectief zijn wanneer er ‘een tewerkstelling’ is geweest op de arbeidsmarkt na schoolverlaten. Met andere woorden: deze tewerkstelling is liefst duurzaam, maar hoeft dat niet per se te zijn om van effectiviteit te spreken. In bijlage 9 schatten we de effecten van de ESF-interventies ook op andere uitkomstvariabelen die ‘strenger’ zijn dan de gecumuleerde kans

op werk in NEC. Deze uitkomstvariabelen zijn: (1) kans op werk in NEC in maand 6 na schoolverlaten (ongeacht het parcours op de arbeidsmarkt voor maand 6); en (2) het aantal maanden gewerkt binnen de periode van 6 maanden. Deze maatstaven kijken meer naar de duurzaamheid van de tewerkstelling dan enkel en alleen de kans op een tewerkstelling. We gaan in het basisrapport niet dieper in op deze maatstaven, maar presenteren dus wel de effectiviteit van de ESF-interventies voor deze andere uitkomstvariabelen in bijlage 9.

Tabel 10.2 Beschrijvende statistieken van de uitkomstenmaatstaven voor leerlingen in DBSO

	Controlegroep		Brug			IBAL			Brug-IBAL		
	Obs.	Gem.	Obs.	Gem.		Obs.	Gem.		Obs.	Gem.	
Vroegtijdig schoolverlaten	4442	69.5%	1797	77.1%		203	61.6%		127	58.3%	
Tewerkstelling											
Gewerkt na 1 maand	4496	29.0%	2071	28.5%		383	31.3%		236	28.4%	
Gewerkt na 3 maanden	4492	40.9%	2066	40.9%		379	46.7%	**	234	42.3%	
Gewerkt na 6 maanden	4465	50.5%	2033	52.2%		348	61.8%	***	216	58.8%	**
Gewerkt na 12 maanden	4384	61.2%	1927	64.0%	*	297	75.4%	***	178	71.9%	***
Gewerkt na 24 maanden	3661	71.9%	1241	76.2%	***	79	88.6%	***	43	93.0%	***

Noot: De sterretjes tonen significante verschillen aan tussen interventie- en controlegroep op 10%-niveau (*); 5%-niveau (**); of 1%-niveau (***).

Noot: Tewerkstelling wordt hier gedefinieerd als de gecumuleerde kans op uitstroom naar werk in het normaal economisch circuit over de geobserveerde periode na schoolverlaten.

Enkel IBAL-projecten, al dan niet voorafgegaan door een brugproject, scoren significant beter op de gecumuleerde kans op werk binnen 6 maanden, en blijven dat ook doen tot 24 maanden na schoolverlaten. Brugjongeren hebben pas na 12 tot 24 maanden hogere kansen op werk dan de controlegroep. Bovendien kunnen we uit de beschrijvende statistieken besluiten dat schoolverlaters van het DBSO een behoorlijke kans hebben op (een periode van) tewerkstelling in het NEC. Twee jaar na schoolverlaten loopt deze kans op tot 90% naargelang de interventie (of niet) die ze hebben gehad. Dit toont echter ook aan dat niet alle jongeren uit DBSO binnen een periode van twee jaar een tewerkstelling hebben gehad – zij lopen dus een hoog risico om een NEET-jongere te worden (cf. de Engelstalige benaming voor *not in employment and not in education or training*).

10.2 Motivatiebonus in ABO BuSO OV3

10.2.1 Achtergrondkenmerken

De beschrijvende statistieken van leerlingen in ABO BuSO OV3 worden gepresenteerd in Tabel 10.3. De tabel bevat ook de beschrijvende statistieken van leerlingen vóór instroom in ABO (fase 3). Opnieuw dient te worden opgemerkt dat het hier ruwe statistieken betreft, vóór matching of andere analyses.

We bekijken eerst de kolommen met betrekking tot de motivatiebonus. Opnieuw stellen we vast dat leerlingen die doorstromen naar alternerende beroepsopleidingen vaker man zijn dan vrouw. De leerlingen zijn bij het afronden van fase 3 bijna 18 jaar, en ongeveer 90% van de leerlingen heeft de Belgische nationaliteit. De meesten spreken dan ook Nederlands thuis. Het opleidingsniveau van de moeder is voor 50 à 60% van de leerlingen laag. Hier zien we overigens significante verschillen van -11,5 procentpunt tussen de interventiegroep en de controlegroep. Slechts 1,37% van de leerlingen

die de motivatiebonus krijgen, kent een moeilijk onderwijsparcours op het vlak van problematische afwezigheid van school, ten aanzien van 9,38% in de controlegroep.

Tabel 10.3 Beschrijvende statistieken van leerlingen in ABO BuSO OV3 (N=1463) en leerlingen in fase 3 (N=2988)

Variabele	ABO BuSO OV3		Fase 3	
	Geen motivatiebonus	Motivatiebonus	Geen ABO	ABO
Man	64.5%	67.1%	62.9%	66.5%*
Leeftijd bij afronden fase 3	17.5	17.5	17.6	17.5***
Belg	92.1%	93.5%	84.3%	93.1%***
Thuis taal	12.1%	9.4%	17.4%	10.1***
Opleidingsniveau moeder	64.2%	52.7%***	60.7%	55.4%**
PA voor instroom	9.3%	1.4%***	7.7%	3.2%***

Noot: PA staat voor problematische afwezigheid van school. De sterretjes tonen significante verschillen aan tussen interventie- en controlegroep op 10%-niveau (*); 5%-niveau (**); of 1%-niveau (***).

Wanneer we kijken naar de laatste twee kolommen in Tabel 10.3, dan observeren we verschillen tussen de populatie jongeren die kiest voor ABO, en zij die dit niet doen. Hoewel deze verschillen niet groot zijn, zijn ze wel allemaal significant. We onthouden voornamelijk dat andere nationaliteiten minder vaak dan Belgen kiezen voor ABO. Een mogelijke verklaring hiervoor kan zijn dat ouders met migratieachtergrond vaker een negatief beeld hebben bij vormen van leren en werken aangeboden op school, en daarom er ook minder in functie van hun kind voor kiezen. Hoewel deze vraag buiten de beschouwing ligt van dit rapport, is het een interessante vraag voor verder onderzoek.

10.2.2 Uitkomstvariabelen

Tabel 10.4 presenteert de beschrijvende statistieken voor wat betreft de gecumuleerde kans op een tewerkstelling in NEC in de periode na schoolverlaten. Er zijn enkele observaties. Ten eerste observeren we dat de kans op tewerkstelling toeneemt naarmate we de periode na schoolverlaten verlengen van 1 maand tot 24 maanden. Kijken we naar de status van de leerlingen met/zonder motivatiepremie, blijkt er op het eerste zicht een significant verschil van ongeveer 20 procentpunten op de variabele gewerkt binnen 6 maanden na schoolverlaten. Ook wanneer we niet kijken naar de motivatiebonus, maar enkel een onderscheid maken tussen zij die de integratiefase gestart zijn en zij die dit niet deden (kolommen onder fase 3), zien we een significant verschil in de kansen op tewerkstelling na schoolverlaten. In het bijzonder zien we dat BuSO leerlingen die ABO hebben gevolgd, 23,13 procentpunten meer kans hebben op een tewerkstelling tot 6 maanden na schoolverlaten, dan zij die niet voor ABO kiezen.

Tabel 10.4 Beschrijvende statistieken van de uitkomstmaatstaven voor leerlingen in ABO BuSO OV3 (N=1463) en voor leerlingen in fase 3 (N=2988)

Variabele	ABO BuSO OV3		Fase 3	
	Geen motivatiepremie	Motivatiepremie	Geen ABO	ABO
Tewerkstelling (%)				
Gewerkt na 1 maand	25.7%	39.8%***	16.6%	36.6%***
Gewerkt na 3 maanden	32.1%	53.5%***	28.3%	48.7%***
Gewerkt na 6 maanden	43.3%	64.7%***	36.8%	59.9%***
Gewerkt na 12 maanden	58.9%	77.5%***	50.5%	73.4%***
Gewerkt na 24 maanden	70.4%	87.8%***	64.3%	84.0%***

Noot: De sterretjes tonen significante verschillen aan tussen interventie- en controlegroep op 10%-niveau (*); 5%-niveau (**); of 1%-niveau (***).

11 | Resultaten

11.1 Effectiviteit van brugprojecten

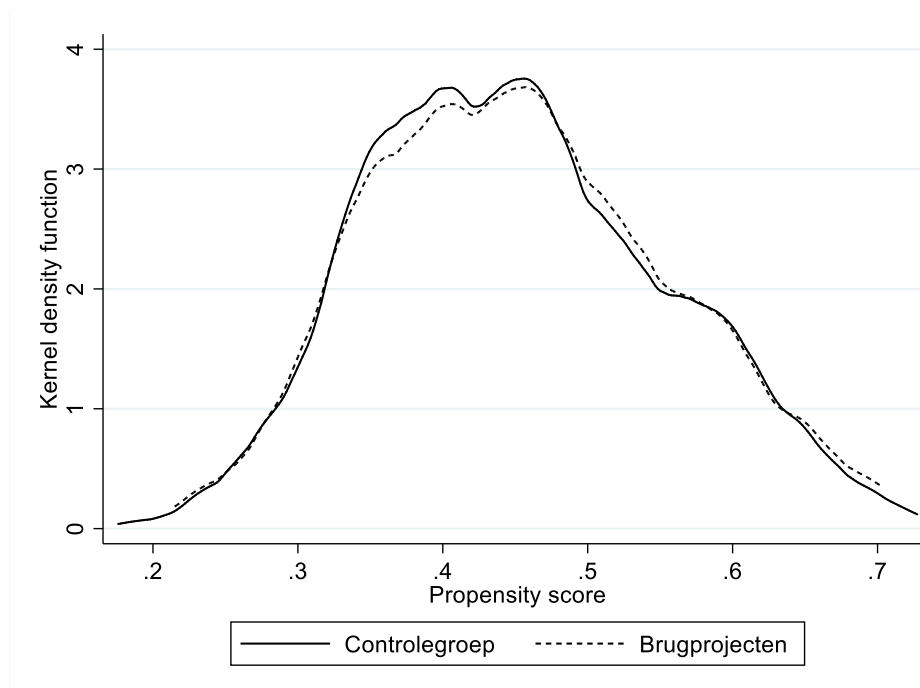
11.1.1 Voorwaarden van matching

In Sectie 8.2.1 bespraken we twee voorwaarden voor een succesvolle matching. De eerste voorwaarde heeft betrekking op het schatten van de *propensity score* op basis van pre-interventiekarakteristieken van leerlingen. De propensity score is de kans dat een leerling in de interventiegroep vergelijkbaar is met een leerling in de controlegroep op de geobserveerde bundel van pre-interventiekarakteristieken. Om een goede bundel van pre-interventiekarakteristieken te bepalen, volgen we de methode van Heckman et al. (1998). De auteurs stellen voor om na te gaan of de gekozen pre-interventie-karakteristieken effectief bijdragen aan het model (zie bijlage 7). De volgende variabelen worden met behulp van deze analyse als bepalende factoren aangeduid voor de toewijzing aan een brugproject: Leeftijd bij instroom DBSO; Geboortemaand; Geslacht; Nationaliteit; Problematische afwezigheid voor instroom DBSO; en Cohorte.

Om de propensity score te berekenen, wordt er een Kernel matchinganalyse uitgevoerd. De Kernel matchinganalyse includeert de variabelen als regressors in een Probit keuzemodel (bijlage 8). Een belangrijke noot hierbij is dat we voor brugprojecten enkel een matchinganalyse zullen uitvoeren op de leerlingen jongeren dan 18 jaar. Leerlingen ouder dan 18 jaar worden immers per definitie uitgesloten van een brugproject (supra). Hun kans op toewijzing aan brugprojecten is daarom gelijk aan 0. Het heeft geen meerwaarde voor het matchingmodel om hen mee te nemen in regressieanalyses, omdat men in matchingmodellen een controlegroep afbakt voor elke leerling in een brugproject. We kunnen daarom op basis van leeftijd voor geen enkele leerling in een brugproject een leerling ouder dan 18 jaar identificeren voor de controlegroep.

Op basis van de berekende propensity scores kunnen we nu de tweede voorwaarde nagaan van een succesvolle matching, met name of er voldoende overlap is in de bundel van pre-interventiekarakteristieken tussen de controlegroep en de interventiegroep. Figuur 11.1 toont aan dat er inderdaad een mooie overlap is tussen de controlegroep en de brugjongeren. De figuur toont enkel de overlap voor brugjongeren en leerlingen uit de controlegroep *on-support*).

Figuur Fout! Gebruik het tabblad Start om Heading 1 toe te passen op de tekst die u hier wilt weergeven..1
Overlap in de bundel van achtergrondkenmerken van leerlingen in de controlegroep i.v.m. leerlingen in de brugprojecten



* De bundel van achtergrondkenmerken: leeftijd, geboortemaand, geslacht, nationaliteit, problematische afwezigheid voor instroom in DBSO, en cohorte. Zie bijlage 7 voor een toelichting bij deze keuze. De propensity score werd berekend op basis van het probit model in bijlage 8.

11.1.2 Resultaten met Kernel matchingmethode

Voor de groep van (N=4649) leerlingen die een succesvolle matching analyse hebben ondergaan, waarvan 1990 leerlingen in brugprojecten, presenteren we de regressieresultaten met betrekking tot **vroegtijdig schoolverlaten** in Tabel 11.1. De geschatte coëfficiënten worden gepresenteerd aan de hand van drie modellen. Het eerste model presenteert de resultaten zonder inclusie van controlevariabelen. De geschatte coëfficiënt is gelijk aan -4,6 procentpunten significant op 1%-niveau. Vanaf Model 2 voegen we de controlevariabelen toe. We zien dat dit geen afbreuk doet aan onze geschatte coëfficiënt. De geschatte coëfficiënt is dus robuust voor de inclusie van controlevariabelen. In Model 3 laten we leerlingen die de combinatie brug-IBAL hebben gemaakt weg uit de regressieanalyse. De geschatte coëfficiënt is nu gelijk aan -3,7 procentpunten significant op 1%-niveau. Dat is iets lager dan in de vorige twee modellen. Hieruit besluiten we dat brugprojecten effectiever zijn om vroegtijdig schoolverlaten te verminderen, als brugjongeren ook doorstromen naar IBAL. We besluiten uit de drie geschatte modellen dat brugprojecten vroegtijdig schoolverlaten significant verminderen.

Toch plaatsen we een belangrijke kanttekening bij de effectiviteit van brugprojecten. Het is waarschijnlijk dat onze modellen onvoldoende controleren voor **selectiebias**. Een belangrijk onderdeel van de selectie in een brugproject is namelijk dat leerlingen betrokkenheid en identificatie vertonen met het Stelsel van Leren en Werken en motivatie om te gaan werken (Deel 2 van dit rapport). Al deze elementen hebben volgens de literatuur ook een belangrijke invloed op ongekwalificeerde uitstroom (Deel 1 van dit rapport). In wat volgt gaan we dieper in op de controle voor de selectiebias. Om na te gaan in welke mate de selectiebias invloed heeft op onze geschatte coëfficiënten, hebben we een simulatie gemaakt (bijlage 10). Deze simulatie schat in in welke mate een brugjongere verschilt in motivatie van leerlingen in de controlegroep.

Tabel 11.1 Effecten van brugprojecten op vroegtijdig schoolverlaten

	Model 1		Model 2		Model 3	
Brugproject	-0.046	***	-0.046	***	-0.037	***
	(0.013)		(0.013)		(0.013)	
Obs.	4649		4649		4364	
Controlevariabelen	Neen		Ja		Ja	
Specificatie					Zonder IBAL	

Noot: De sterretjes tonen significante verschillen aan tussen interventie- en controlegroep op 10%-niveau (*); 5%-niveau (**); of 1%-niveau (***). Controlevariabelen: leeftijd, geboortemaand, geslacht, nationaliteit, problematische afwezigheid voor instroom in DBSO, en cohorte. Zie bijlage 7 voor een toelichting bij deze keuze. De propensity score werd berekend op basis van het probit model in bijlage 8.

Bijlage 10 presenteert de resultaten van deze simulaties. In totaal schatten we drie simulaties. In het eerste model houden we rekening met een selectiebias van 60%. Om deze 60% te berekenen werd rekening gehouden met de bundel van achtergrondkenmerken waarop Kernel matching werd toegepast. Selectiebias veronderstelt in de theorie dat leerlingen in brugprojecten op hun propensity score gelijke waarden kunnen hebben, maar toch kunnen verschillen in, bijvoorbeeld, niet-geobserveerde motivatie om te leren. Dit wordt immers niet in rekening gebracht bij het schatten van de propensity score omdat motivatie geen variabele is in het probit model (bijlage 8). Daarom geven we leerlingen met gelijke waarden op hun propensity score een verschillende gesimuleerde waarde op hun motivatie (of andere niet-geobserveerde variabelen onderliggend aan de selectiebias) en creëren zo een controlevariabele voor de selectiebias. Hoewel de idee hierachter intuïtief is, horen we toch de resultaten na controle voor selectiebias met enige behoedzaamheid te interpreteren. De controlevariabele is immers onderhevig aan aannames die we niet op hun validiteit kunnen toetsen, en bovendien weten we ook niet of we nu moeten kijken naar 60%, 50%, of slechts 40% selectiebias. We zien dat bij een controle voor selectiebias, de geschatte effectiviteit van brugprojecten vervalst. Dit betekent dat selectie van jongeren in brugprojecten via een zorgvuldige screening op arbeidsrijpheid en arbeidsbereidheid mee aan de basis ligt van het succes van brugprojecten.

We hebben ook de effecten van brugprojecten geschat op **doorstroom naar NEC** binnen een periode van 6 maanden na schoolverlaten met de methode van Kernel matching. De resultaten worden gepresenteerd in Tabel 11.6. Opnieuw worden drie modellen geschat (geen inclusie van controlevariabelen in Model 1; inclusie van controlevariabelen in Model 2; en zonder leerlingen met IBAL-projecten ná het brugproject in Model 3). De resultaten tonen aan dat brugprojecten de doorstroom naar NEC verbeteren binnen een periode van 6 maanden na schoolverlaten. We schatten positieve effecten van 3,2 procentpunten significant op 5%-niveau in Model 1 en 3,1 procentpunten significant op 10%-niveau in Model 3. Model 2 toont aan dat deze resultaten niet robuust zijn voor de inclusie van controlevariabelen. Deze positieve resultaten blijken ook niet-robuust te zijn voor de inclusie van een gesimuleerde variabele voor de selectiebias (bijlage 10). Wanneer we kijken over een langere periode na schoolverlaten in Tabel 11.7, zien we gunstige resultaten van brugprojecten op 12 maanden en op 24 maanden. Eén jaar na schoolverlaten, verhogen brugprojecten de kans op tewerkstelling met 3,9 procentpunten, en twee jaar na schoolverlaten, met 9,2 procentpunten. Omdat dit toch al een behoorlijke lange termijn is na afloop van het brugproject, twijfelen we er echter aan dat deze lange termijnresultaten daadwerkelijk komen van het deelnemen aan brugprojecten. We vermoeden dat de positieve selectie van jongeren in brugprojecten, aan de hand van quasi-arbeitsrijpheid en -bereidheid, mee aan de basis ligt van de geobserveerde uitkomsten op de arbeidsmarkt. Bijvoorbeeld, jongeren zullen dankzij hun positieve houding t.a.v. leren en werken ook zonder brugproject betere perspectieven hebben op de arbeidsmarkt. Positieve selectie van jongeren in brugprojecten wordt in deel 2 van dit onderzoek ook aangestipt als een belangrijke randvoorwaarde voor succesvolle deelname aan brugprojecten. Dit blijkt dus ook op de langere termijn een rol te spelen in de onderwijs- en arbeidsmarktuitskomsten van jongeren.

Tabel 11.2 Effecten van brugprojecten op tewerkstelling in NEC binnen periode van 6 maanden na schoolverlaten

	Model 1		Model 2		Model 3	
Brugprojecten	0.032 (0.015)	**	0.025 (0.015)		0.031 (0.016)	*
Obs.	4704		4704		4403	
Controlevariabelen	Neen		Ja		Ja	
Specificatie					Zonder IBAL	

Noot: De sterretjes tonen significante verschillen aan tussen interventie- en controlegroep op 10%-niveau (*); 5%-niveau (**); of 1%-niveau (***). Controlevariabelen: leeftijd, geboortemaand, geslacht, nationaliteit, problematische afwezigheid voor instroom in DBSO, cohorte, en jaar van schoolverlaten. Zie bijlage 7 voor een toelichting bij deze keuze. De propensity score werd berekend op basis van het probit model in bijlage 8.

Tabel 11.3 Langetermijneffecten van brugprojecten op tewerkstelling in NEC

	12 maanden		24 maanden	
Brugprojecten	0.039 (0.015)	**	0.092 (0.017)	***
Obs.	4530		3283	

Noot: De sterretjes tonen significante verschillen aan tussen interventie- en controlegroep op 10%-niveau (*); 5%-niveau (**); of 1%-niveau (***). Controlevariabelen: leeftijd, geboortemaand, geslacht, nationaliteit, problematische afwezigheid voor instroom in DBSO, cohorte, en jaar van schoolverlaten. Zie bijlage 7 voor een toelichting bij deze keuze. De propensity score werd berekend op basis van het probit model in bijlage 8.

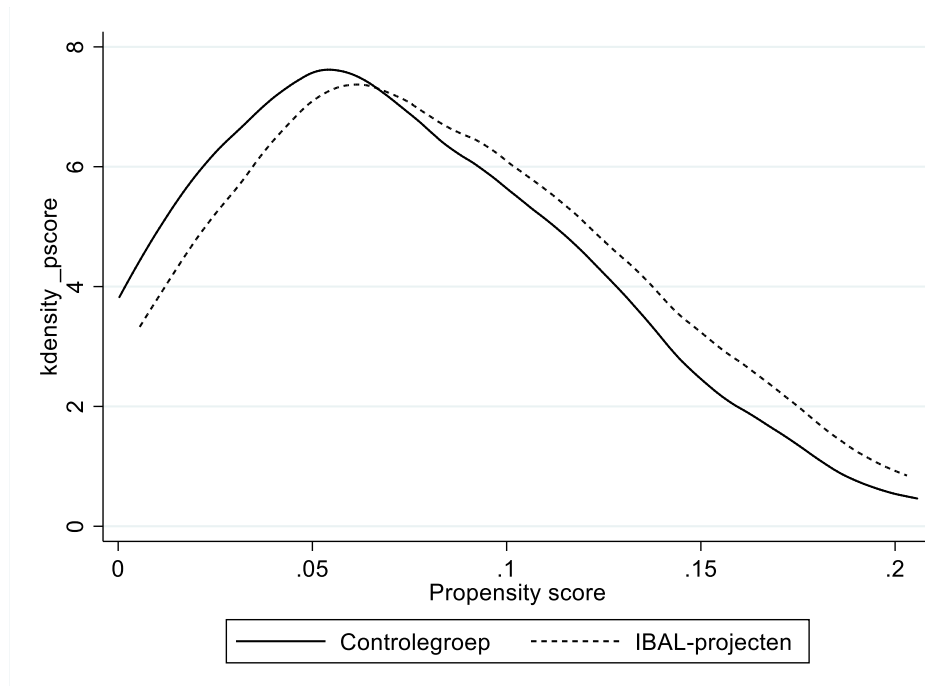
In bijlage 9 presenteren we ten slotte ook de effecten van brugprojecten op twee andere uitkomstmaatstaven voor doorstroom naar NEC. De eerste uitkomstmaatstaf kijkt naar de tewerkstelling in maand 6 van jongeren in brugprojecten t.a.v. de controlegroep. Deze variabele heet ‘snapshot’ omdat we enkel kijken in maand 6, ongeacht of jongeren in maand 1 tot 5 hebben gewerkt. De andere uitkomstmaatstaf ‘fractie’ kijkt naar het aantal maanden dat jongeren hebben gewerkt in de periode van 6 maanden na schoolverlaten. Beide uitkomstmaatstaven houden (meer) rekening met de **duurzaamheid van de jobs** (dan een geaccumuleerde maatstaf) (voor meer discussie, zie Sectie 10.2.2). De geschatte coëfficiënten van brugprojecten zijn niet-significant verschillend van 0 voor de twee andere uitkomstmaatstaven. Hiermee besluiten we dat de jobs die jongeren doen na schoolverlaten niet-duurzaam zijn, en dat brugjongeren hierin niet verschillend zijn van de controlegroep.

11.2 Effectiviteit van IBAL-projecten

11.2.1 Voorwaarden van matching

Voor de evaluatie van IBAL-projecten, kunnen we enkel de Kernel matching methode toepassen. Er is immers geen leeftijdsgrens o.i.d. dat gebruikt kan worden als toewijzingscriterium. Als volgt gaan we eerst de mate van overlap in achtergrondkenmerken na tussen de controlegroep en de interventiegroep (Figuur 11.2). Daartoe wordt de propensity score berekend met de Kernel matching methode voor de controlegroep en de interventiegroep op basis van de achtergrondkenmerken van leerlingen (bijlage 7 en 8). Dankzij de relatief grote controlegroep, vinden de meeste jongeren in IBAL-projecten een mooie match met jongeren in de controlegroep. Figuur 11.2 is geruststellend voor een succesvolle matching analyse.

Figuur 11.2 Overlap in de bundel van achtergrondkenmerken van leerlingen in de controlegroep i.v.m. leerlingen in de IBAL-projecten



* De bundel van achtergrondkenmerken: leeftijd, geboortemaand, geslacht, nationaliteit, problematische afwezigheid voor instroom in DBSO, en cohorte. Zie bijlage 7 voor een toelichting bij deze keuze. De propensity score werd berekend op basis van het probit model in bijlage 8.

11.2.2 Resultaten met Kernel matchingmethode

Tabel 11.4 presenteert de geschatte coëfficiënten van de effectiviteit van IBAL-projecten inzake het verminderen van **vroegtijdig schoolverlaten**. We schatten drie modellen. In het eerste Model schatten we de effectiviteit van IBAL-projecten zonder inclusie van controlevariabelen; maar mét een controlevariabele voor het jaar van schoolverlaten. Dit is voor doorstroom naar NEC belangrijk omdat de economische conjunctuur een belangrijke invloed uitoefent op de tewerkstelling van jongeren (Cabus & De Witte, 2011). De coëfficiënt in Model 1 is gelijk aan -13,5 procentpunten significant op 1%-niveau. Het opnemen van controlevariabelen doet geen afbreuk aan deze geschatte coëfficiënt. In Model 2 schatten we een coëfficiënt van -15,0 procentpunten significant op 1%-niveau. Daarna schatten we in Model 3 dezelfde regressie, maar dan zonder die leerlingen die eerst een brugproject hebben genoten, alvorens in IBAL te starten. De coëfficiënt is gelijk aan -14,9 procentpunten significant op 1%-niveau. De resultaten van Model 2 en Model 3 verschillen dus niet van elkaar. Daarom besluiten we dat IBAL-projecten vroegtijdig schoolverlaten vermindert, en dat de effectiviteit van IBAL-projecten niet hoger ligt wanneer jongeren eerst deelnamen aan een brugproject.

Tabel 11.4 Effecten van IBAL-projecten op vroegtijdig schoolverlaten

	Model 1		Model 2		Model 3	
IBAL-projecten	-0.135	***	-0.150	***	-0.149	***
	(0.028)		(0.027)		(0.042)	
Obs.	6569		6569		4569	
Controlevariabelen	Neen		Ja		Ja	
Specificatie					Zonder brug	

Noot: De sterretjes tonen significante verschillen aan tussen interventie- en controlegroep op 10%-niveau (*); 5%-niveau (**); of 1%-niveau (***). Controlevariabelen: leeftijd, geboortemaand, geslacht, nationaliteit, problematische afwezigheid voor instroom in DBSO, en cohort. Zie bijlage 7 voor een toelichting bij deze keuze. De propensity score werd berekend op basis van het probit model in bijlage 8.

Opnieuw is het echter onzeker in welke mate de **selectiebias** meespeelt bij het schatten van deze gunstige coëfficiënten. We voeren dezelfde simulaties uit als eerder gedaan voor de evaluatie van brugprojecten (supra). Bijlage 10 presenteert de geschatte resultaten van IBAL-projecten met controle voor de selectiebias (60%; 50%; 40%). Opnieuw formuleren we enige behoedzaamheid bij de interpretatie van bijlage 10, omdat deze controle voor selectiebias onderhevig is aan aannames van de onderzoekers met betrekking tot de hoogte van de selectiebias, en met betrekking tot de (beste) schatting van de propensity scores.

In tegenstelling tot bij de coëfficiënten van brugprojecten, stellen we vast dat de coëfficiënten van IBAL-projecten significant blijven in de drie simulatiemodellen. Met een selectiebias van 60%, schatten we een coëfficiënt van -14,4 procentpunten; met 50% een coëfficiënt van -14,4 procentpunten, en met 40% een coëfficiënt van -14,3 procentpunten. We besluiten daarom dat IBAL-projecten een gunstig effect hebben op vroegtijdig schoolverlaten; ook na controle voor de selectiebias. Positieve selectie van jongeren in IBAL-projecten lijkt dus minder een rol te spelen voor de effectiviteit van deze projecten. Dit in tegenstelling tot brugprojecten, waar dit wel een belangrijke voorwaarde was van succes.

We hebben ook de effectiviteit van IBAL-projecten geschat inzake de **doorstroom naar NEC**. We presenteren de resultaten in Tabel 11.5. Bovendien presenteren we ook de langetermijneffecten van IBAL-projecten in Tabel 11.6. De simulaties met betrekking tot de selectiebias vindt men opnieuw in bijlage 10. Samengevat besluiten we dat IBAL-projecten de doorstroom naar NEC verbeteren. Kijken we enkel binnen de periode van 6 maanden na schoolverlaten, dan zien we +8,0 procentpunt (Model 1) meer kans op tewerkstelling in NEC onder IBAL-jongeren en in vergelijking met de controlegroep. Zonder leerlingen met een voorgeschiedenis in brugprojecten, stijgt dit effect naar 10,8 procentpunten. De selectiebias blijkt overigens niet veel van invloed op deze geschatte resultaten. We blijven een significante effectiviteit schatten van rond de 7 procentpunt. Op de lange termijn blijven de effecten van IBAL-projecten op doorstroom naar NEC overeind, met resp. +8,3 procentpunten en 11,7 procentpunten 12 maanden tot 24 maanden na schoolverlaten.

Tabel 11.5 Effecten van IBAL-projecten op tewerkstelling in NEC binnen periode van 6 maanden na schoolverlaten

	Model 1		Model 2		Model 3	
IBAL-projecten	0.080 (0.030)	***	0.071 (0.030)	***	0.108 (0.044)	***
Obs.	6630		6630		4597	
Controlevariabelen	Neen		Ja		Ja	
Specificatie					Zonder brug	

Noot: De sterretjes tonen significante verschillen aan tussen interventie- en controlegroep op 10%-niveau (*); 5%-niveau (**); of 1%-niveau (***). Controlevariabelen: leeftijd, geboortemaand, geslacht, nationaliteit, problematische afwezigheid voor instroom in DBSO, cohorte, en jaar van schoolverlaten. Zie bijlage 7 voor een toelichting bij deze keuze. De propensity score werd berekend op basis van het probit model in bijlage 8.

Tabel 11.6 Langetermijneffecten van IBAL-projecten op de kans op tewerkstelling in NEC

	12 maanden		24 maanden	
IBAL-projecten	0.083 (0.028)	***	0.117 (0.038)	***
Obs.	6430		4938	

Noot: De sterretjes tonen significante verschillen aan tussen interventie- en controlegroep op 10%-niveau (*); 5%-niveau (**); of 1%-niveau (***). Controlevariabelen: leeftijd, geboortemaand, geslacht, nationaliteit, problematische afwezigheid voor instroom in DBSO, cohorte, en jaar van schoolverlaten. Zie bijlage 7 voor een toelichting bij deze keuze. De propensity score werd berekend op basis van het probit model in bijlage 8.

Ook voor IBAL-projecten geven we in bijlage 9 een indicatie van **duurzaamheid van de jobs** door naar twee andere uitkomstmaatstaven, ‘snapshot’, en ‘fractie’, te kijken. Net als bij brugprojecten, besluiten we dat schoolverlaters na hun IBAL-project niet-duurzame jobs uitoefenen. We plaatsen hier echter een kanttekening bij deze geschatte coëfficiënten. Beide maatstaven ‘snapshot’ en ‘fractie’ bleken immers wél significant positief vóór de inclusie van de controlevariabele ‘jaar van schoolverlaten’. Met deze controlevariabele wensen we te controleren voor economische conjunctuur. Dit duidt erop dat schoolverlaters langer in een job tewerkgesteld zijn in een hoogconjunctuur dan in een laagconjunctuur. De duurzaamheid van de jobs die IBAL-jongeren uitoefenen na schoolverlaten hangt dus in grote mate af van de economie.

11.3 Effectiviteit van de motivatiebonus

In het kader van de impactanalyse van de ESF-interventies in BuSO OV3, bekijken we één uitkomstvariabele, nl. de kans om gewerkt te hebben na schoolverlaten. Vroegtijdig schoolverlaten vormt bij deze groep namelijk geen probleem, aangezien jongeren in de regel al over een getuigschrift OV3 moeten beschikken alvorens ingeschreven te kunnen worden in de integratiefase.¹⁸ De jongere kan tijdens de integratiefase het onderwijs dus niet meer verlaten zonder een kwalificatiecriterium, aangezien dit kwalificatiecriterium een voorwaarde was om in te stromen (Vlaamse Overheid, 2019c).

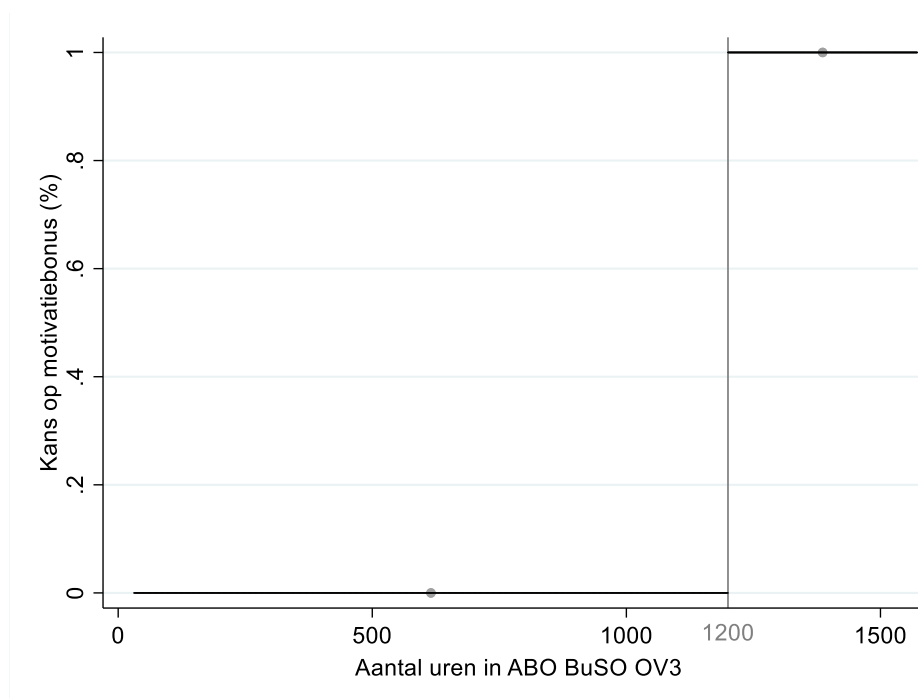
We doen in deze sectie twee aparte analyses (Sectie 9.3; Figuur 9.1): het effect van de motivatiebonus op doorstroom naar NEC; en het effect van deelname aan de integratiefase (ABO) op doorstroom naar NEC. We starten met het effect van de motivatiebonus op doorstroom naar NEC.

¹⁸ Uitzonderlijk kan de jongere ook met enkel een attest van verworven bekwaamheden OV3 instromen in de integratiefase. Hiervoor moet er een gunstig advies uitgevaardigd zijn door de klassenraad. De jongere ontvangt dan na afsluiten van de integratiefase alsnog een getuigschrift OV3.

11.3.1 Effect motivatiebonus

ESF belooft een motivatiebonus van 500 euro aan alle leerlingen die voldoende ABO-uren verzamelen. Hiervoor moeten ze in totaal 1200 ABO-uren verzamelen, waarvan minimum 400 uren opleiding op school en 700 uur aan werkervaring in een reguliere leer-en werkplaats. De grens van 1200 uren maakt het mogelijk om een *sharp* Regression Discontinuity Design te schatten (Sectie 8.2.2). Figuur 11.3 toont aan dat er inderdaad een scherpe discontinuïteit is op de grens van 1200 uren in ABO. De eerste voorwaarde van de RDD-methode is hiermee voldaan.

Figuur 11.3 Kans op krijgen van de motivatiebonus naar uren in ABO



Met betrekking tot de exclusierestrictie, ondernemen we verschillende testen zoals besproken in Sectie 8.2.2. De test met betrekking tot manipulatie aan de grens van Cattaneo, Jansson & Ma (2017) is niet-significant (p -waarde=0.3231). We aanvaarden daarom de nulhypothese van geen manipulatie rond de grens van 1200 uren in ABO. Ook testen we voor de controlevariabelen of we vreemde sprongen zien rond de grens van 1200 uren in ABO. Dit is niet het geval; behalve voor geslacht en thuistaal. We stellen voor om hiervoor in de regressieanalyses te controleren. Ten slotte kijken we ook naar twee placebo testen, namelijk rond uren in ABO gelijk aan 675,5 en 1311 (mediaan beneden resp. boven de grens van 1200 uren in ABO). Voor de eerste placebotest vinden we geen significante verschillen rond de grenswaarde van 675,5. Wat betreft de tweede placebotest schatten we wel significante verschillen in doorstroom naar NEC op 5%-niveau; zij het dat deze coëfficiënten in magnitude verwaarloosbaar zijn.¹⁹

Tabel 11.7 vat de resultaten met betrekking tot de **effectiviteit van de motivatiebonus** samen. We schatten een effect van de motivatiebonus op tewerkstelling in NEC binnen een periode van 6 maanden van 0,16 procentpunten. De resultaten zijn niet-significant. Ook op de lange termijn worden de effecten niet groter of significant (Tabel 11.8). We besluiten daarom dat de motivatiebonus de kans op werk in NEC niet significant verbetert.

¹⁹ Een mogelijke reden hiertoe is dat leerlingen soms meer dan 1200 uren presteren, en dat deze bijkomende uren worden geschrapt. Dit geldt vooral voor leerlingen boven de grens van 1200 uren in ABO. Deze praktijk beïnvloedt alleszins niet de vergelijkbaarheid van leerlingen rond de grens van 1200 uren; zoals aangetoond met statistische test van manipulatie aan de grens van Cattaneo, Jansson & Ma (2017). Deze bleek niet-significant.

Tabel 11.7 Effect motivatiebonus op kans op tewerkstelling in NEC binnen periode van 6 maanden na schoolverlaten

	Model 1	Model 2
Coëfficiënt	0.0016 (0.0019)	0.0016 (0.0019)
Controlevariabelen	Neen	Ja
Observaties	1417	1417

Noot: De sterretjes tonen significante verschillen aan tussen interventie- en controlegroep op 10%-niveau (*); 5%-niveau (**); of 1%-niveau (***). Controlevariabelen: geslacht, leeftijd bij instroom in BuSO, nationaliteit, thuistaal, opleidingsniveau moeder en problematische afwezigheid voor instroom in BuSO en cohorte.

Tabel 11.8 Langetermijneffecten van motivatiebonus op de kans op tewerkstelling in NEC

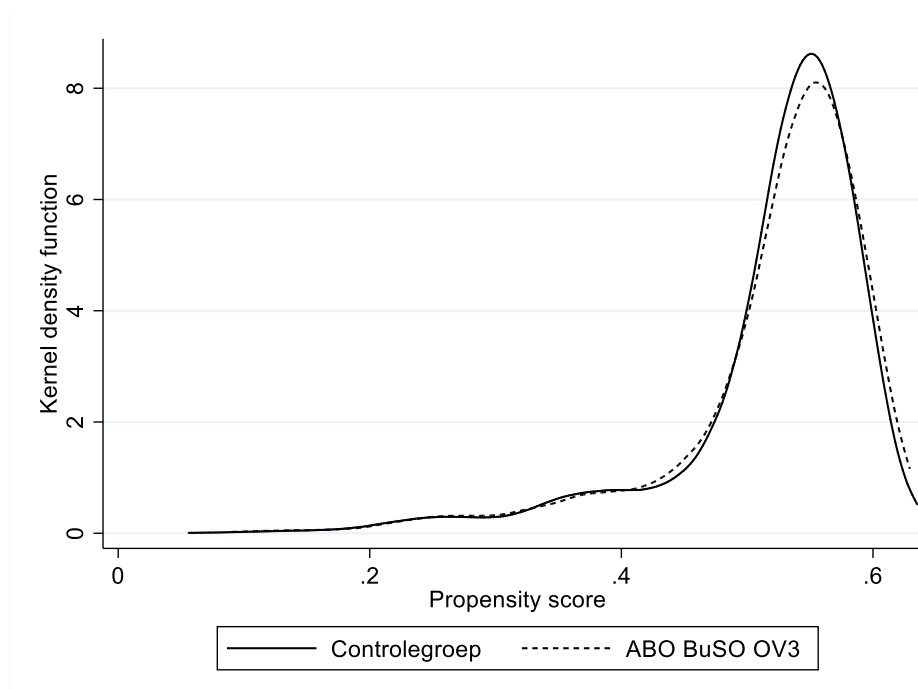
Gewerkt na ...	12 maanden	24 maanden
Motivatiebonus	-0.0002 (0.0013)	-0.0003 (0.0006)
Controlevariabelen	Ja	Ja
Observaties	1417	1417

Noot: De sterretjes tonen significante verschillen aan tussen interventie- en controlegroep op 10%-niveau (*); 5%-niveau (**); of 1%-niveau (***). Controlevariabelen: geslacht, leeftijd bij instroom in BuSO, nationaliteit, thuistaal, opleidingsniveau moeder en problematische afwezigheid voor instroom in BuSO en cohorte.

11.3.2 Effect ABO

In deze sectie schatten we het rendement van een extra jaar in BuSO onderwijs en dan in het bijzonder in alternerende beroepsopleiding. We vergelijken leerlingen in de ABO-fase met leerlingen die niet in dit vrijwillige jaar zijn gestart om het rendement van ABO BuSO OV3 te bepalen. Omdat leerlingen in deze twee verschillende groepen kunnen verschillen in achtergrondkenmerken, gebruiken we opnieuw een matchingmethode, zoals toegelicht bij de evaluaties van brug- en IBAL-projecten. We starten dus met een evaluatie van de overlap in achtergrondkenmerken tussen de interventiegroep en de controlegroep. Opgelet, want de interventiegroep bestaat hier uit de voltallige populatie van leerlingen in de ABO-fase, terwijl de controlegroep bestaat uit leerlingen die na fase 3 niet in ABO zijn ingestroomd. We verwijzen graag naar Figuur 9.1 voor een herinnering aan de verschillende populaties voor de verschillende evaluaties van de motivatiebonus versus ABO. Om de Kernel matching te doen, maken we gebruik van volgende pre-interventiekarakteristieken van de leerlingen: Geslacht, Leeftijd bij instroom in BuSO, Nationaliteit, Thuistaal, Opleidingsniveau moeder, en Problematische Afwezigheid voor instroom in BuSO, en cohorte. Deze selectie van controlevariabelen gebeurde analoog aan de selectie van controlevariabelen voor de brug- en IBAL-projecten.

Figuur 11.4 Overlap in de bundel van achtergrondkenmerken van leerlingen in de controlegroep i.v.m. leerlingen in ABO BuSO OV3



* De bundel van achtergrondkenmerken geslacht, leeftijd, nationaliteit, thuistaal, opleidingsniveau moeder, problematische afwezigheid voor instroom in DBSO, en cohorte. De propensity score werd berekend op basis van het probit model in bijlage 8. De propensity score werd berekend op basis van het probit model in bijlage 8.

De pre-interventiekarakteristieken worden als regressors meegenomen in een schatting van de kans op deelname aan ABO. Vanuit deze schatting wordt vervolgens de propensity score berekend (bijlage 8). Figuur 11.4 plot de densiteit van de propensity score voor de controlegroep en de interventiegroep, en toont aan dat er voldoende overlap is in de bundel van achtergrondkenmerken van de BuSO leerlingen om te spreken van een geslaagde Kernel matching. Er is sprake van voldoende overlap wanneer er geen opmerkelijke afwijkingen zijn in de curven van Figuur 11.4. Op basis van de gematchte sample worden er regressieanalyses gemaakt. Tabel 11.9 presenteert **het rendement van een additioneel jaar in ABO BuSO OV3 onderwijs**. In Tabel 11.10 vatten we de langetermijneffecten samen. Merk overigens op dat we ook voor ABO-simulaties hebben gemaakt voor wat betreft de selectiebias in bijlage 10.

We zien over de gehele lijn een positief beeld. De geschatte coëfficiënt is gelijk aan 18,4 procentpunten significant op 1%-niveau. Na inclusie van controlevariabelen in Model 2, verandert de coëfficiënt nauwelijks met 18,8 procentpunten significant op 1%-niveau. En ook op de lange termijn, schatten we gelijkaardige coëfficiënten. Eén jaar na schoolverlaten, schatten we een rendement van 18,4 procentpunten significant op 1%-niveau, en 2 jaar na schoolverlaten, 15,5 procentpunten significant op 1%-niveau. Wanneer we controleren voor de selectiebias middels een simulatie (60%; 50%; 40%), zien we nog steeds een positief significant effect van 13 procentpunten. De selectiebias kan dus deels de geschatte coëfficiënten van Tabel 11.15 verklaren, maar het overgrote deel van het effect kunnen toeschrijven aan het additionele jaar onderwijs in ABO BuSO OV3.

Tabel 11.9 Effect van additioneel jaar in ABO BuSO OV3 op tewerkstelling in NEC binnen periode van 6 maanden na schoolverlaten

	Model 1		Model 2	
ABO	0.184 (0.021)	***	0.188 (0.022)	***
Obs.	2824		2824	
Controlevariabelen	Neen		Ja	

Noot: De sterretjes tonen significante verschillen aan tussen interventie- en controlegroep op 10%-niveau (*); 5%-niveau (**); of 1%-niveau (***). Controlevariabelen: geslacht, leeftijd, nationaliteit, thuistaal, opleidingsniveau moeder, problematische afwezigheid voor instroom in DBSO, cohorte, en jaar van schoolverlaten. De propensity score werd berekend op basis van het probit model in bijlage 8.

Tabel 11.10 Langetermijneffecten van additioneel jaar in ABO BuSO OV3 op tewerkstelling in NEC na schoolverlaten

	12 maanden		24 maanden	
ABO	0.184 (0.020)	***	0.155 (0.026)	***
Obs.	2799		2607	

Noot: De sterretjes tonen significante verschillen aan tussen interventie- en controlegroep op 10%-niveau (*); 5%-niveau (**); of 1%-niveau (***). Controlevariabelen: geslacht, leeftijd, nationaliteit, thuistaal, opleidingsniveau moeder, problematische afwezigheid voor instroom in DBSO, en cohorte. De propensity score werd berekend op basis van het probit model in bijlage 8.

Ten slotte kijken we ook naar de **duurzaamheid van het rendement** van ABO BuSO OV3 in bijlage 9. De variabelen ‘snapshot’ en ‘fractie’ worden opnieuw gedefinieerd als tewerkgesteld in maand 6 resp. aantal maanden gewerkt binnen een periode van 6 maanden, zoals beschreven in Sectie 10.2.2. De resultaten tonen aan dat de coëfficiënten van ‘snapshot’ met 18,2 procentpunten en ‘fractie’ met 16,6 procentpunten nauwelijks verschillen van de gecumuleerde maatstaf (supra). Deze coëfficiënten zijn significant tot op 1%-niveau. Hieruit besluiten we dat het geschatte rendement van ABO BuSO OV3 robuust is voor andere definities van doorstroom naar NEC. Een additioneel jaar in ABO genereert zodoende een duurzaam effect op de arbeidsmarktperspectieven van schoolverlaters van het BuSO.

12 | Conclusie kwantitatief onderzoek

We hebben in Deel 3 van dit rapport een uitgebreide counterfactual impactanalyse uitgevoerd op drie ESF-interventies, met name: brug; IBAL; en de motivatiebonus.

Wat betreft de impact van de ESF-interventies in het DBSO op vroegtijdig schoolverlaten, zien we de grootste en meest robuuste effecten ontstaan voor IBAL-projecten. Zij verminderen de kans op vroegtijdig schoolverlaten met 13 à 15 procentpunten afhankelijk van de gekozen specificaties. Voor brugprojecten schatten we ook positieve effecten op vroegtijdig schoolverlaten, zij het dat deze effecten minder robuust zijn voor verschillende specificaties. We verklaren dit niet-robuste effect van brugprojecten op vroegtijdig schoolverlaten vanuit de screening van jongeren op quasi-arbeidsrijpheid en -bereidheid om in deze projecten te kunnen starten. Dit resulteert in een positieve selectie van leerlingen in brugprojecten, en dat blijkt ook een randvoorwaarde te zijn van het succes van brugprojecten om vroegtijdig schoolverlaten te verminderen. Daarom besluiten we dat zonder positieve selectie van jongeren in brugprojecten, de interventie ook minder effectief zal zijn in het verminderen van vroegtijdig schoolverlaten. Jongeren die niet kunnen starten in brugprojecten, kunnen instromen in een voortraject of POT.

Een andere belangrijke voorwaarde van de effectiviteit van brugprojecten, is de doorstroom van brug- naar IBAL-projecten. Vanuit Deel 2 weten we dat doorstroom van brug- naar IBAL-projecten belangrijke is om een (zorg-) continuüm voor de leerlingen mogelijk te maken. Wanneer een (succesvol) brugproject ook meteen het einde is van verstrekkende begeleiding door trajectbegeleiders, is de kans groter dat deze leerlingen alsnog afhaken van school. IBAL is echter intensiever voor de trajectbegeleider en mentoren, en ook nieuwer in de implementatie in scholen. Zodoende blijken niet alle leerlingen die brug hebben doorlopen, een IBAL-project te starten. In tegendeel, voor onze cohorten van 2013 en 2014 bleek dit slechts voor 323 leerlingen (16,2%) van alle 1990 brugjongeren het geval.

Met betrekking tot de effecten van de ESF-interventies op doorstroom naar NEC, vinden we een gelijkaardig beeld voor brug en IBAL-projecten. Brugprojecten verbeteren de kans op een tewerkstelling in NEC binnen een periode van 6 maanden, maar dit effect wordt opnieuw grotendeels verklaard door de selectiebias. Wat betreft IBAL-projecten schatten we een meer robuust effect op de doorstroom naar NEC van 7 à 10 procentpunten afhankelijk van de specificaties. Gegeven dat IBAL-projecten intensiever plaatsvinden op de reële werkplek, is het mooi om vast te stellen dat jongeren hun arbeidsmarktperspectieven kunnen verbeteren via IBAL-projecten. Al blijkt uit de resultaten dat jongeren niet onmiddellijk zicht hebben op een duurzame tewerkstelling.

We hebben ook verschillende analyses gedraaid voor de ESF-interventie motivatiebonus in ABO BuSO OV3. Hierbij maakten we onderscheid tussen enerzijds het aantrekken van leerlingen in een additioneel jaar BuSO onderwijs (in het bijzonder ABO) en anderzijds het krijgen van de motivatiebonus voor leerlingen die die keuze tot doorstroom naar ABO dan gemaakt hebben. De slotsom hier is dat we een positief rendement schatten van 13 á 18 procentpunten afhankelijk van de specificaties van een additioneel jaar in ABO voor BuSO leerlingen. De financiële prikkel, of motivatiebonus, die samenhangt met de keuze voor ABO blijkt echter geen (additioneel) effect meer te hebben op de latere uitkomsten op de arbeidsmarkt.

13 | Algemene conclusie

Het Europees Sociaal Fonds (ESF) financiert interventies in het Vlaamse secundair onderwijs om vroegtijdig schoolverlaten tegen te gaan en doorstroom naar het normaal economisch circuit (NEC) te bevorderen (ESF, 2018). In het bijzonder gaat het om de ESF-interventies brugproject (of aanloopfase²⁰) en IBAL in het stelsel van Leren en Werken in het deeltijds beroepssecundair onderwijs (DBSO) en de motivatiebonus in de alternerende beroepsopleiding in het buitengewoon secundair onderwijs opleidingsvorm 3 (ABO BuSO OV3) (Departement Onderwijs en Vorming, 2018a, 2018b, 2018c; Vlaamse Overheid, 2019). Tabel 13.1 geeft een korte beschrijving van de drie ESF-interventies.

Tabel Fout! Gebruik het tabblad Start om Heading 1 toe te passen op de tekst die u hier wilt weergeven..1
Korte beschrijving van de ESF-interventies

ESF-interventies	Onderwijsvorm	Beschrijving
BRUG (analoog aan de <i>aanloopfase</i>)	DBSO	Jongeren die quasi-arbeidsrijp zijn, komen in aanmerking voor een brugproject. Een jongere in het brugproject wordt begeleid door een brugbegeleider bij een organisator. De brugbegeleider treedt op als bemiddelaar tussen de school, de jongere, en de werkgever. Een brugbegeleider gaat op zoek naar een geschikte brugplaats voor de jongere, meestal een werkgever in de sociale economie. Er wordt gewerkt aan arbeidsgerichte attitudes en vaardigheden van de jongere. De brugbegeleider is afkomstig van een organisator (die geen onderdeel is van de CDO), die ESF-financiering ontvangt voor hun activiteiten in het kader van het brugproject. Het project loopt over een periode van maximaal 800u (18u/week).
IBAL	DBSO	Jongeren die arbeidsrijp en arbeidsbereid zijn, kunnen deelnemen aan IBAL. In deze fase van de schoolloopbaan gaan jongeren zelf op zoek naar een reële werkplek. Dit is i.t.t. het brugproject dus niet langer de taak van de IBAL-begeleider. De IBAL-begeleider treedt op als bemiddelaar tussen de school, de jongere, en de werkgever. De IBAL-begeleider is afkomstig van een organisator (die geen onderdeel is van de CDO), die ESF-financiering ontvangt voor hun activiteiten in het kader van IBAL. Jongeren kunnen hoogstens 25u, over een maximale tijdspanne van 6 maanden, IBAL-begeleiding ontvangen.
Motivatiebonus	ABO BuSO OV3	Jongeren die fase 3 succesvol afronden in het BuSO, kunnen vrijwillig één jaar deelnemen aan altererende beroepsopleiding (ABO). Als de jongere de kaap van 1200 uren in ABO overschrijdt, waarvan minimaal 400 uren in opleiding en 700 uren werkervaring, heeft hij/zij recht op een motivatiebonus van €500. Deze motivatiebonus wordt gefinancierd door ESF.

In het rapport van KU Leuven HIVA in opdracht van het Departement Onderwijs en Vorming hebben de onderzoekers de effectiviteit van de drie ESF-interventies geëvalueerd. De evaluatie werd gemaakt aan de hand van een beknopte literatuurstudie, 20 interviews met jongeren en hun begeleiders betrokken bij de ESF-interventies, en een impactanalyse op basis van administratieve data. De interviews werden gehouden in de herfst van 2018, en de administratieve data dekken de periode

²⁰ Tijdens de periode van het onderzoek was er nog sprake van het brugproject. Dit brugproject stemt overeen met de *aanloopfase* waarvan sprake in Vlaamse Overheid (2019).

2014-2018. Deze samenvatting beschrijft de belangrijkste resultaten van het onderzoek en formuleert aanbevelingen voor het beleid.

13.1 Vroegtijdig schoolverlaten

Het rapport vertrok van de oorzaken van vroegtijdig schoolverlaten zoals aangegeven in de literatuur. Vroegtijdig schoolverlaten kent een breed scala aan oorzaken waaronder kinderarmoede en familiale problemen, slechte vrienden, drugs en alcohol, het gebrek aan studiemotivatie, geen identificatie met de studierichting, lage testcores, faalangst, en spijbelen (Cabus, 2017). Rumberger (2001, 2011) brengt deze oorzakelijke factoren van vroegtijdig schoolverlaten onder in vier groepen: de student, familie, de school en de omgeving. Een leerling die risico loopt op vroegtijdig schoolverlaten accumuleert vaak meerdere problemen thuis en op school (De Witte et al., 2013). Tinto (1975) en Finn (1985) tonen aan dat leerlingen met meerdere problemen vooral afhaken van school, wanneer hij/zij zich niet (langer) kan identificeren met de school. De leerling wordt schoolmoe.

Om het proces van schoolmoeheid tegen te gaan kunnen beleidsmakers inzetten op verschillende maatregelen. De Europese Unie classificeert deze maatregelen als ‘preventieve maatregelen’, ‘interventies’, en ‘compensatiemaatregelen’ (Council of the European Union, 2011). Preventieve maatregelen voorkomen het ontstaan van negatieve gevoelens ten aanzien van de school. In het bijzonder zetten preventieve maatregelen in op een betere aansluiting (of match) tussen de leerling en de school. Maatregelen die hiertoe leiden betreffen de schoolkenmerken en schoolorganisatie en worden bijgevolg uitgevoerd op een hoger, institutioneel niveau (m.n. beleidsniveau school of overheidsbeleid).

In het kader van de ESF-interventies behoort onder de categorie ‘preventieve maatregelen’ ook een alternatieve manier van organisatie van onderwijs. **Het DBSO in Vlaanderen is immers een alternatief voor beroepssecundair onderwijs.** De combinatie van opleiding op school en werkervaring in een reëel bedrijf biedt een alternatief voor jongeren die niet langer gemotiveerd zijn om een ganse dag les te volgen op school. De interviews met jongeren en hun begeleiders bevestigen dit. Volgens hen sluit DBSO aan bij de intentie van de jongeren om te werken zonder de mogelijkheid te verliezen om hun diploma secundair onderwijs te behalen.

Onder de categorie interventies plaatsen we maatregelen die risicojongeren steun bieden in hun onderwijscarrière. Mentoring komt in dit geval vaak aan bod als een effectief instrument om schooluitval tegen te gaan. In het bijzonder zet mentoring in op drie verschillende aspecten: aanwezigheid, engagement voor school, en persoonlijke problemen (Mac Iver, 2011; Sinclair et al., 2005; Maynard et al., 2014; van der Steeg et al., 2015). **Mentoring is aangepast aan de situatie van de jongere.** Er is een duidelijke parallel te trekken tussen de ESF-interventies brugproject en IBAL en de mentoring programma’s waarvan sprake in de literatuur. Ten eerste is er sprake van een uitgebreid gamma aan begeleiding van de jongere. Begeleiding van de jongeren wordt inderdaad door verschillende partijen opgenomen: de trajectbegeleider op school, de brug- of IBAL-begeleider, en de mentor op de werkplaats. Ten tweede is er de focus op begeleiding op maat van de jongere. Soms wordt er gefocust op de schoolse situatie, in andere gevallen meer op werk, afhankelijk van de situatie van de jongere. Deze flexibiliteit wordt onder andere door het Learning and Working Institute (2019) aangeduid als een cruciaal element van een geslaagd brugproject. Bovendien opereren brug- en IBAL-begeleiders vaak als **brugfiguren** die de brug of schakel vormen tussen de jongere en de mentor/werkgever op de werkplek of de school.

Compensatiemaatregelen worden ontworpen voor jongeren die de school al vroegtijdig verlaten hebben. Ze hebben tot doel de jongeren alsnog toe te leiden naar een diploma secundair onderwijs of getuigschrift. De lessen uit de literatuur over compensatiemaatregelen zijn eerder beperkt, omdat de ESF-interventies geen compensatiemaatregelen zijn. Toch bestaat er een zekere mate van overlap tussen de doelgroep van (ESF-interventies voor) jongeren in het DBSO en de doelgroep voor compensatiemaatregelen. Heel wat jongeren die in het DBSO starten, hebben één of meerdere perioden van ongekwalificeerd schoolverlaten achter de rug. In de literatuur verwijst men in dit verband wel

eens naar ‘stopouts’ (i.t.t. ‘dropouts’ die definitief de school vroegtijdig hebben verlaten). Een profielbeschrijving van 7210 jongeren in het DBSO in het rapport van KU Leuven HIVA toont aan dat **ongeveer 1 op 5 jongeren problematische afwezig** waren op hun vorige school alvorens in te stromen in het DBSO. Hoewel voor de ESF-interventies het opnieuw toeleiden van jongeren naar het onderwijs geen omschreven doel aan sich is, kunnen jongeren baat hebben bij ESF-interventies die tot doel hebben jongeren te ondersteunen bij het behalen van een diploma of getuigschrift om zo ook hun inzetbaarheid op de arbeidsmarkt te verhogen. De idee van compensatie middels verhoogde inzetbaarheid van de jongere op de arbeidsmarkt door scholing, typerend voor brugprojecten en IBAL, vindt men ook in de maatregelen die we hebben gevonden in de literatuur (bv. Schochet et al., 2008; Alegre et al., 2015).

13.2 Positieve selectie

Heel wat jongeren die in DBSO starten, hebben een moeilijker profiel dan bijvoorbeeld jongeren in het beroepssecundair onderwijs (VLOR, 2019). De moeilijkste profielen worden echter niet in een brugproject, IBAL of ABO BuSO OV3 *geselecteerd*. In het rapport spreken we in dit verband over een **drie-trap-selectie**. In een eerste stap worden de jongeren gescreend op hun (quasi-) arbeidsrijpheid en arbeidsbereidheid. Leerlingen worden geselecteerd in een ESF-interventie wanneer ze arbeidsgerichte attitudes en vaardigheden missen (brugproject) of wanneer die attitudes en vaardigheden bijgewerkt moeten worden (IBAL). Het is de taak van de trajectbegeleiders (op school) om te bepalen welke leerlingen binnen welk profiel passen (VLOR, 2011). De tweede trap in de selectieprocedure bestaat uit het zoeken naar een geschikte organisator (ESF-gefinancierde partij). **In de praktijk blijkt de keuze voor een organisator echter beperkt**. Nochtans is de selectie van een organisator bepalend voor (1) welke brug- of IBAL-begeleider de leerling in latere fase krijgt; en (2) welke werkgevers of werkplaatsen beschikbaar zijn voor de leerling (in brugprojecten) bij deze organisator.²¹ De selectie van een ‘juiste’ werkplaats voor de leerling is de derde trap in de drie-trap-selectie. De brugbegeleiders onderstrepen in de interviews dat het vinden van een geschikte werkplaats cruciaal is om een brugproject te doen slagen. Daarom trachten ze bij die selectie rekening te houden met een aantal criteria: een match tussen het profiel van de leerling en de werkplaats (match studierichting en opleiding, match met de begeidersstijl van de mentor...), de nabijheid van de werkplaats, de wensen van de leerling (met betrekking tot de taken en type werkplaats) en de pedagogische kwaliteiten van de mentoren. Idealiter scoort een werkplaats goed op al die criteria. Dit is echter in de praktijk niet altijd mogelijk; gezien het beperkte aantal brugplaatsen kunnen de organisatoren niet veel eisen stellen.

De drie-trap-selectie leidt ertoe dat jongeren met betere profielen op het vlak van competenties en attitudes meer kans hebben om geselecteerd te worden. Deze positieve selectie van jongeren in brugprojecten en IBAL kreeg bijzondere aandacht in het derde onderdeel impactanalyse van het evaluatie-rapport. Het vertrekpunt van de impactanalyse is namelijk om voor leerlingen in ESF-interventies een relevante controlegroep te vinden in de data. Leerlingen worden in de controlegroep geselecteerd wanneer ze geen interventie hebben gevolgd en op basis van hun achtergrondkenmerken. We observeren echter niet welke competenties, attitudes of studiemotivaties leerlingen hebben. Wanneer voor deze eigenschappen van leerlingen onvoldoende wordt gecontroleerd, kan er een vertekening optreden in de geschatte effecten van de ESF-interventies. In overeenstemming met literatuur over impactanalyse noemen we dit selectiebias. Omwille van de selectiebias hebben we in het derde deel van het evaluatie-rapport verschillende onderzoeksmethoden toegepast en robuustheidsanalyses uitgevoerd. Dit brengt ons bij de effectiviteit van de ESF-interventies.

21 Op dit punt is het belangrijk het verschil tussen een brug- of IBAL-interventie te benadrukken. Wat de IBAL-interventie betreft, vormt de selectie van de werkplaats geen onderdeel van de interventie. Het is de leerling die - al dan niet met ondersteuning van een begeleider (cf. IBAL te oriënteren) of onder invloed van de school - de selectie maakt en realiseert. Dit is anders in de bruginterventie, waar de school een organisator kiest en de begeleider van die organisatie vervolgens de taak krijgt om de leerling toe te leiden naar een werkplaats (binnen bijvoorbeeld de sociale economie).

13.3 Effectiviteit van de ESF-interventies brugproject en IBAL

In wat volgt bespreken we de effectiviteit van het brugproject en IBAL. Met behulp van propensity score matching, (zie Tabel 13.2) en controlerend voor selectiebias waarvan sprake was in vorige paragraaf (cf. de drie-trap-selectie), besluiten we dat brugproject niet-significant effectief zijn in het verminderen van vroegtijdig schoolverlaten en het bevorderen van de doorstroom naar NEC. Wanneer we controleren voor de selectiebias, betekent dit concreet dat we rekening houden met de aanvankelijke positieve identificatie en motivatie voor leren en werken bij jongeren die in brugprojecten worden geselecteerd. Of anders gezegd, een positieve identificatie en motivatie voor leren en werken is een belangrijke voorwaarde voor het behalen van een diploma in DBSO, en ook een belangrijke randvoorwaarde van het succes van brugprojecten.

Tabel Fout! Gebruik het tabblad Start om Heading 1 toe te passen op de tekst die u hier wilt weergeven...2
Toegepaste onderzoeksmethoden per interventie

Interventie	Methode	Toelichting
Brug	Propensity score matching*	Bij deze methode vergelijken we de uitkomsten van de interventiegroep met de uitkomsten van een controlegroep. Deze controlegroep bestaat uit jongeren die o.b.v. hun achtergrondkenmerken evenveel kans maakten om toegewezen te worden aan een brugproject, maar uiteindelijk toch geen brugproject volgden.
IBAL	Propensity score matching*	Bij deze methode vergelijken we de uitkomsten van de interventiegroep met de uitkomsten van een controlegroep. Deze controlegroep bestaat uit jongeren die o.b.v. hun achtergrondkenmerken evenveel kans maakten om toegewezen te worden aan een IBAL-project, maar uiteindelijk toch geen IBAL-project volgden.
ABO OV3	Propensity score matching*	Bij deze methode vergelijken we de uitkomsten van de interventiegroep met de uitkomsten van een controlegroep. Deze controlegroep bestaat uit jongeren die o.b.v. hun achtergrondkenmerken evenveel kans maakten om deel te nemen aan ABO BuSO OV3, maar die uiteindelijk hier toch niet voor kozen.
Motivatiepremie	Regression discontinuity design	Vergelijken van de uitkomsten van de jongeren net voor en net na de grenswaarde van 1200 uur in ABO. De methode veronderstelt dat deze jongeren gelijkaardig zijn, behalve in hun positie t.o.v. de grenswaarde. Het verschil in uitkomsten kan dan worden toegeschreven aan de interventie die de groep boven de grenswaarde (>1200u) wel kreeg en de groep eronder niet.

*Propensity score matching (PSM) bestaat uit twee stappen. In de eerste stap wordt voor elke leerling in een ESF-interventie een vergelijkbare leerling gezocht zonder interventie op basis van hun achtergrondkenmerken. Daardoor ontstaat er een vergelijkbare controlegroep met de interventiegroep. In de tweede stap worden de uitkomsten (vroegtijdig schoolverlaten, doorstroom naar NEC) van leerlingen in de interventiegroep met deze van de controlegroep vergeleken.

Bron Eigen verwerking informatie onderzoeksmethoden (Caliendo & Kopeinig, 2005; Hahn et al., 2011)

We plaatsen bij onze resultaten toch enkele belangrijke kanttekeningen. Ten eerste is het de expliciete opzet van brugprojecten om jongeren arbeidsgerichte attitudes en vaardigheden aan te leren. (Gekwalificeerde) uitstroom is geen finaliteit. Doorstroom naar NEC ná schoolverlaten is daarom evenmin een finaliteit van brugprojecten. Jongeren klaarstomen voor een tewerkstelling bij een reëel bedrijf in het kader van hun onderwijsparcours in het Stelsel van Leren en Werken, is daarom veel meer een finaliteit van brugprojecten. **Daarom lijkt het ons belangrijk(er) om te kijken naar de continuïteit tussen het brugproject en het IBAL-project om succesvolle brugprojecten te identificeren.** In de data observeren we dat slechts 16% van de 1990 jongeren in brugprojecten start in IBAL. En uit de interviews komt naar voren dat IBAL-werkplekken onderbenut blijven.

Om nog scherper te duiden waarom (onder andere) de continuïteit tussen brug en IBAL eerder beperkt was in de periode van observatie 2014-2018, hebben de onderzoekers **focusgroepen** gehouden onder de provinciale overlegfora in de laatste fase van het onderzoek. De opzet van deze focusgroepen worden in detail besproken in hoofdstuk 14 Beleidsaanbevelingen. Tijdens de focusgroepen werden verschillende oorzaken vastgesteld, met name: de negatieve perceptie van trajectbegeleiders ten aanzien van de IBAL-begeleiders; de negatieve perceptie aan werkgeverskant dat een ‘extra begeleider’ hen meer werk zal bezorgen; onvoldoende doorverwijzen van de scholen naar IBAL; gebrekkige inzet op ‘leren solliciteren’ al van bij de brugprojecten, en onvoldoende organisatoren en/of aanbod van werkplekken. Bovendien wordt aangehaald dat IBAL pas recent werd geïntroduceerd, terwijl brugprojecten al 20 jaar bestaan. En ten slotte wordt hierover aangehaald door de deelnemers aan de focusgroepen dat de CDO/CLW zelf instaan voor de continuïteit van jongeren doorheen de schoolloopbaan. Er is dus minder affiniteit met IBAL.

Nochtans stellen we vanuit ons onderzoek vast dat IBAL effectief is om vroegtijdig schoolverlaten te verminderen en doorstroom naar NEC te bevorderen. Opnieuw na controle voor de selectiebias, schatten we 14 procentpunten significant minder kans op vroegtijdig schoolverlaten en 7 procentpunten significant meer kans op doorstroom naar NEC. Vanuit de interviews destilleren we enkele verklarende elementen in het vinden van deze positieve resultaten. Enerzijds heeft IBAL tot doel een optimale match te creëren tussen vraag naar en aanbod van attitudes en vaardigheden op de arbeidsmarkt. De literatuur toont aan dat het aanbod van vaardigheden (of skills) best goed aansluit bij de noden op de arbeidsmarkt om een vlotte transitie van school naar werk mogelijk te maken (Somers & Cabus, 2017; Somers, Cabus, Groot, Maasen van den Brink, 2018). Interventies, die als doelstelling hebben de transitie van onderwijs naar arbeidsmarkt te bevorderen, zetten daarom best niet enkel in op het behalen van een diploma secundair onderwijs *an sich*, maar ook op het aanleren van vaardigheden die gevraagd worden door werkgevers (Cahuc et al., 2017).

Anderzijds versterkt IBAL, al dan niet in combinatie met brugprojecten, de jongere, zodat hij of zij op de arbeidsmarkt kan participeren als een volwaardige persoon. Mentoring blijkt hierin een cruciale rol te spelen. Zoals eerder besproken zijn jongeren in het beroepsonderwijs vaker school moe dan jongeren in het algemeen secundair onderwijs doordat ze te kampen hebben met verschillende problemen thuis en op school en doordat ze zich niet langer met school kunnen identificeren. Ze missen (vaker) attitudes (dan gemotiveerde jongeren) die onontbeerlijk zijn voor een succesvolle intrede op de arbeidsmarkt. Tegelijk maken jongeren in het beroepsonderwijs al veel sneller dan jongeren in het algemeen secundair onderwijs de keuze tussen school en werk. In dit verband wordt verwezen naar de opportuniteitskost van scholing: elk bijkomend jaar in onderwijs wordt afgewogen tegen een jaar inkomen verdienen uit arbeid. De opportuniteitskosten voor leerlingen in beroepsonderwijs liggen over het algemeen hoger dan voor jongeren in algemeen secundair onderwijs, wat ertoe kan leiden dat ze de onderwijsloopbaan vroegtijdig stopzetten (Cabus en Haelermans, 2017). Interventies, die de reële context van werk betrekken in het onderwijs, kunnen er daarom toe leiden dat jongeren, in het bijzonder in het beroepsonderwijs, gemotiveerd(er) zijn om naar school te gaan. En vanuit dit engagement met het werk, ook meer kans hebben om hun diploma secundair onderwijs te behalen. Mentoring stelt jongeren in staat om (opnieuw) een positief engagement aan te gaan met het onderwijs. Uit de interviews met begeleiders blijkt ook dat ze voornamelijk inzetten op mentale vaardigheden zoals doorzettingsvermogen, zelfstandigheid en initiatief (durven) nemen, maar ook arbeidsgerichte attitudes als stiptheid, aanwezigheid, collegialiteit, en werktempo.

13.4 Effectiviteit van de motivatiebonus in ABO BuSO OV3

Om de effectiviteit van de motivatiebonus te schatten, hebben de onderzoekers twee verschillende analyses gedaan (zie Tabel **Fout! Gebruik het tabblad Start om Heading 1 toe te passen op de tekst die u hier wilt weergeven..2**). De eerste analyse kijkt enkel naar de effecten van de motivatiebonus op de doorstroom naar NEC. In de tweede analyse kijken we naar het rendement

van ABO BuSO OV3 in functie van de kans op tewerkstelling na schoolverlaten. Voor de analyses maken we gebruik van twee schattingsmethoden, regression discontinuity design,²² en propensity score matching²³ (supra).

De resultaten van de eerste analyse tonen aan dat de motivatiebonus niet-significant de doorstroom naar NEC bevordert. **Jongeren die rond de kaap van 1200 uren schommelen zijn inderdaad vergelijkbaar met elkaar, ook wat betreft hun uitkomsten op de arbeidsmarkt.** Daarentegen wordt in de tweede analyse van het onderzoek aangetoond dat een additioneel jaar in ABO BuSO OV3 een positief rendement heeft op de arbeidsmarkt. We schatten 18 procentpunten meer kans op doorstroom naar NEC tot 6 maanden na schoolverlaten onder jongeren die deelnemen aan het vrijwillige jaar in ABO BuSO OV3 en in vergelijking met niet-deelnemers aan deze vorm van onderwijs. We besluiten daarom dat deelnemen aan het additionele jaar belangrijker is voor de jongere dan het behaalde aantal uren in leren en werken. Ook deze resultaten werden tijdens de focusgroepen met de regionale overlegfora besproken. Deelnemers aan de focusgroepen die tewerkgesteld zijn in BuSO bevestigden de resultaten, in die zin dat ze alle jongeren en hun ouders na afronden van fase 3 stimuleren om deel te nemen aan ABO BuSO OV3 *totdat ze een job hebben gevonden*.

²² Voor de eerste analyse zijn de onderzoekers gaan kijken naar leerlingen in ABO BuSO OV3 die net onder de kaap van 1200 uren zaten, en net boven deze kaap. Verondersteld wordt dat deze leerlingen vergelijkbaar zijn op hun achtergrondkenmerken, terwijl de kans op het krijgen van de motivatiebonus tussen deze jongeren verschilt naargelang ze 1200 uren in ABO hebben behaald. De RDD-methode maakt gebruik van de kaap van 1200 uren om de effectiviteit van de motivatiebonus te schatten.

²³ In de tweede analyse werd PSM toegepast om leerlingen die voor ABO kiezen vergelijkbaar te maken met leerlingen die niet voor ABO kiezen. Op die manier wordt het rendement van één jaar extra in ABO BuSO OV3 geschat.

14 | Beleidsaanbevelingen

In dit laatste hoofdstuk bespreken we vier beleidsaanbevelingen die voortkomen uit het evaluatierapport. In dit rapport werd gebruik gemaakt van verschillende methoden om tot een evaluatie van de ESF-interventies brug, IBAL en ABO BuSO OV3 te komen. Naast deze wetenschappelijke inzichten, die de basis vormen van de beleidsaanbevelingen, zullen we in deze sectie ook verwijzen naar focusgroepen bij de regionale overlegfora die de onderzoekers hebben gehouden tussen oktober 2019 en maart 2020. In het bijzonder werden tijdens de focusgroepen de conclusies van het onderzoek besproken (eerste ronde) tezamen met enkele stellingen over deze conclusies (tweede ronde). In de eerste ronde werd er een korte internetenquête afgenomen vlak na de presentatie van het onderzoek. De deelnemers aan de focusgroepen bespraken in een tweede ronde met elkaar de stellingen en gaven de onderzoekers ook een beknopte samenvatting mee van hun belangrijkste bevindingen in *polling devices* en aangevuld met hun persoonlijke notities. We verwerken de wetenschappelijke inzichten en focusgroepen maximaal in beleidsaanbevelingen die zich situeren op vier domeinen, met name:

- Versterken van de optimale match tussen de kenmerken en noden van de jongeren en de werkplek (14.1).
- Verzekeren van continuïteit in de begeleiding van jongeren: tussen brugproject en IBAL en van begeleiders (14.3).
- Scholen hebben behoefte aan (middelen voor) gespecialiseerd maatwerk om jongeren met een accumulatie van problemen te ondersteunen in hun schoolloopbaan (14.3).
- Stimuli creëren voor deelname aan ABO BuSO OV3 is belangrijker dan het aantal uren in alternierend leren te belonen (14.4).

In wat volgt worden de beleidsaanbevelingen in deze vier domeinen besproken.

14.1 Versterken van de optimale match tussen de kenmerken en noden van de jongeren en de werkplek

De interviews onder stakeholders van brugprojecten, die werden besproken in deel 2 van het evaluatierapport, tonen aan dat er een tekort is aan organisatoren. Zo beschikten de CDO waar de onderzoekers interviews hielden over slechts 1 of 2 organisatoren. Nochtans is het de organisator die een netwerk uitbouwt met potentiële werkgevers (vnl. in de sociale economie) voor de brugprojecten. Daarnaast blijkt er vaak onvoldoende keuze voor een organisator in de nabijheid van de school waardoor er een gebrek is aan diversiteit aan werkplekken. De focusgroepen bij de regionale overlegfora bevestigen dit laatste pijnpunt, en geven aan dat dit probleem zich nog sterker manifesteert in rurale gebieden. **Dit gebrek aan diversiteit aan werkplekken kan een optimale match tussen leerling en werkgever belemmeren.** Een optimale match werd nochtans in het onderzoek geïdentificeerd als een belangrijke randvoorwaarde van succesvolle brugprojecten.

Aanbevelingen: Het is noodzakelijk dat de (ESF-) middelen ingezet worden om een ruim én divers aanbod aan organisatoren te faciliteren. Enkel zo kan er echt afgestemd worden op de kenmerken en noden van de jongeren. Daarbij blijft wel de vraag hoe de toeleiding van de jongeren naar de geschikte organisatoren best gebeurt. Een diversiteit aan organisatoren mag niet tot (meer) versnippering leiden

of tot extra taakbelasting voor de scholen of organisatoren. Toename van diversiteit aan organisatoren gaat in die zin best gepaard met een goede coördinatie in de toeleiding van jongeren naar de meest geschikte organisator. Dit kan bijvoorbeeld door, in overleg met de school, één organisator aan een school te koppelen die de taak opneemt van ‘dispatcher’. Dit wil zeggen: die *‘organisator-dispatcher’* zoekt samen met de school en jongere de meest geschikte organisator en neemt de verdere praktische coördinatie op zich. Enkele deelnemers van de focusgroepen gaven aan dat dit al spontaan op deze manier georganiseerd wordt en dat ze deze werkwijze als succesvol ervaren.

Een optimale match tussen de jongere en de werkplek kan ook belemmerd worden door een moeilijke communicatie tussen school en organisator. Daarom is **een goede verstandhouding en communicatie tussen de school en de organisator(en) nodig om leerlingen optimaal te kunnen plaatsen**. Zo werd vastgesteld in deel 2 en deel 3 van het evaluatierapport dat er slechts een lage deelnamevoet is aan IBAL-projecten. Uit interviews met trajectbegeleiders blijkt dat er bij de start van de IBAL zo weinig voor deze projecten werd gekozen omdat er een negatieve perceptie heerste over de IBAL-begeleiders. Ook de brugprojecten hebben (soms) met weerstand vanuit de school te kampen. Die negatieve perceptie hangt vooral samen met het feit dat de IBAL- of brugbegeleiders externen zijn die, in hun ervaring, interveniëren in het traject dat zij al hebben afgelegd met de leerlingen in kwestie. Is die weerstand aanwezig, dan ondermijnt dit de goede samenwerking tussen school en organisator, en indirect ook het traject van de jongere zelf. Scholen kunnen de zin en noodzaak gaan inzien, als er op die manier meer jongeren (intensieve) begeleiding kunnen krijgen in hun traject op de werkplek (indien zij hiervoor zelf geen tijd hebben) of als de brug- of IBAL-begeleiders complementaire expertise hebben ten opzichte van de trajectbegeleiders, bijvoorbeeld, om jongeren gemotiveerd te houden.

Aanbeveling: Om te voorkomen dat negatieve percepties of weerstand bij actoren de trajecten van jongeren belemmeren, pleitten we daarom om bij de start van dergelijke trajecten meer te investeren in de communicatie over het traject. De provinciale overlegfora kunnen hiertoe een platform bieden om meer draagvlak te creëren tussen de betrokken partners. Dit wil zeggen dat de actoren de nodige uitleg krijgen over waarom en waartoe een vernieuwing wordt ingevoerd. Vooraleer actoren bereid zijn om mee te doen, hebben ze een overtuigend motivatiekader nodig. Van bij aanvang is dus best duidelijk wat de meerwaarde kan zijn voor de scholen én de leerlingen van de samenwerking met actoren. We toetsten deze aanbeveling af bij de deelnemers aan de focusgroepen. Niet alle deelnemers bleken overtuigd van de meerwaarde van brugbegeleiders of IBAL-begeleiders, vooral niet als de verstandhouding tussen trajectbegeleiders en brugbegeleiders spaak loopt. Scholen met die ervaringen zijn eerder vragende partij om zélf de ESF-financiering te ontvangen zodat de begeleiding van de jongeren volledig in handen blijft van hun team van trajectbegeleiders. De idee is dat de trajectbegeleiders zo de extra tijd en ruimte krijgen om de jongeren te begeleiden naar en op de werkplek. Of nog, zij geven expliciet aan dat de scholen de regie moeten kunnen behouden over de trajecten van hun leerlingen. Wij onthouden hier vooral dat de aanbevelingen vanuit de focusgroepen niet eenduidig zijn, en sterk afhankelijk zijn van de percepties en ervaringen van scholen over de noodzaak aan organisatoren die extern opereren van de scholen. We bevelen dan ook aan dat, indien dit nog niet gebeurt, de provinciale overlegfora doelbewust methodieken en processen introduceren om een shift te bewerkstellingen in de percepties en ervaringen richting een optimale match tussen jongere en werkplek. Die optimale match garanderen zou immers de gedeelde drijfveer moeten zijn voor de samenwerking tussen alle actoren (school, organisator, jongere zelf en werkplek).

14.2 Verzekeren van continuïteit in de begeleiding van jongeren: tussen brugproject en IBAL en van begeleiders

De impactmeting in deel 3 van het evaluatierapport toont aan dat jongeren die doorstromen naar een IBAL-project na afloop van het brugproject het significant beter doen op school en op de arbeidsmarkt, dan jongeren die geen continuïteit kenden tussen beide interventies. Het brugproject heeft in de praktijk (gekwaliceerde) uitstroom en doorstroom naar NEC immers niet als finaliteit. Wanneer jongeren na (een succesvol) brugproject door de organisator worden losgelaten, kan het gebeuren dat deze jongere opnieuw in de vicieuze cirkel van schoolmoeheid terechtkomt, zeker wanneer de brugbegeleider dé vertrouwensfiguur (of brugfiguur) van de jongere was. Werken aan een positieve relatie met een jongere die ooit schoolmoe was door problemen thuis of op school, **is maatwerk van lange duur**. Dit kwam ook sterk uit de interviews met trajectbegeleiders, brug- en IBAL-begeleiders en leerlingen. Om deze stelling nog meer ruggeleuning te geven, hebben we ze ook afgetoetst in de focusgroepen. Hieruit blijkt dat continuïteit én maatwerk in de begeleiding van de jongeren inderdaad mee aan de basis liggen van een succesvolle schoolloopbaan. Dit geldt niet enkel voor wat betreft de continuïteit en maatwerk die een organisator een jongere zou kunnen bieden, maar ook voor wat betreft de trajectbegeleider (op school) of de mentor (op de werkplek). In dit verband toont het kwalitatieve onderzoek aan dat het in feite niet uitmaakt wie de jongere begeleidt, zolang hij/zij maar iemand heeft om een positieve en duurzame relatie mee op te bouwen en kan rekenen op een ondersteunend netwerk van professionals. Een jongere heeft vooral nood aan een houvast door een positieve relatie aan te gaan met een begeleider of mentor. Dit kan een trajectbegeleider zijn, maar evengoed een begeleider van een organisatie of een mentor op de werkplek. De kans dat een jongere een goede match vindt met een begeleider vergroot wanneer men op verschillende personen in de trajectbegeleiding inzet. Deze positieve relatie schept een band van vertrouwen (in eigen kunnen), en ligt mede aan de basis van het welzijn van de jongere, wat belangrijke randvoorwaarden zijn van een kennisoverdracht (of kennisovername) tussen school of werkplek en de leerling. Het onderzoek toont echter ook aan dat continuïteit in begeleiding tussen ESF-interventies (bv. van brugprojecten naar IBAL) echter niet kan worden gegarandeerd. Nochtans is een positieve relatie opbouwen met een begeleider iets van lange adem dat een zekere mate van continuïteit in vertrouwenspersonen nodig heeft.

Aanbeveling: Moedig scholen, in casus de trajectbegeleiders, aan om bij leerlingen die succesvol zijn in hun brugproject zo snel mogelijk toe te leiden naar IBAL en in het algemeen te vermijden dat er een breuk in de tijd is tussen beide interventies. Richtlijnen hierover kunnen onderdeel uitmaken van de oproep van ESF. Uit de kwalitatieve cases (goede praktijken) blijkt dat georganiseerde doorstroom van brugprojecten naar IBAL wellicht een belangrijke verklaring is voor hun succes. Continuïteit in begeleiding zou daarnaast ook versterkt kunnen worden door interventies niet in de tijd te beperken, maar gefaseerd richting gekwalificeerde uitstroom en NEC aan te bieden. Belangrijker is dat de leerling in dezelfde school kan blijven zodat het ondersteunende netwerk ook dezelfde kan blijven. Op die manier hoeft de jongere niet elke keer opnieuw een vertrouwensband met nieuwe begeleiders.

14.3 Scholen hebben behoefte aan (middelen voor) gespecialiseerd maatwerk om jongeren met een accumulatie van problemen te ondersteunen in hun schoolloopbaan

Het onderzoek sprak van een drie-trap-selectie om jongeren in een ESF-interventie brugproject of IBAL te selecteren. Trajectbegeleiders gaan via verschillende instrumentaria na welke jongeren (quasi-) arbeidsrijp en arbeidsbereid zijn om hun aan ESF-interventies toe te wijzen. Deze werkwijze leidt ertoe dat jongeren met de moeilijkste profielen zo moeilijk aan bod komen voor de ondersteunende ESF-trajecten in de schoolloopbaan. Deze kwetsbare groepen krijgen binnen leren en werken wel een ondersteuning vanuit de reguliere begrotingsmiddelen, maar worden niet gesubsidieerd door

ESF. Nochtans blijkt uit het onderzoek dat jongeren, of ze nu al dan niet in brugprojecten worden geplaatst, met positieve identificatie en motivatie voor leren en werken sowieso minder kans hebben op ongekwalificeerde uitstroom. De drie-trap-selectie die vooraf gaat aan de trajecten belemmert in die zin de doelstelling van het ESF die met deze trajecten net het bestrijden van vroegtijdig schoolverlaten op het oog heeft. Opnieuw werd deze bevinding getoetst bij deelnemers aan de focusgroepen. Zij halen aan dat jongeren met de moeilijkste profielen achterblijven omdat ze niet-arbeidsrijp zijn. Ze bezitten over (ruimschoots) onvoldoende vaardigheden en attitudes om in werkplekken te worden geplaatst. Dat scholen en organisatoren niet gemotiveerd zijn om met deze kwetsbare jongeren te werken, wordt niet bekrachtigd in de focusgroepen. Maar er wordt wel naar elkaar gekeken, organisatoren naar de CDO, de CDO naar het voltijds SO, en andersom, om het probleem (elders) op te lossen.

Aanbeveling: Deze vaststelling vraagt om (additionele middelen voor) gespecialiseerd maatwerk om jongeren met een accumulatie van problemen thuis en op school te ondersteunen in hun schoolloopbaan. Het onderzoek toont immers aan dat het nog altijd beter is om preventiebeleid (op school) te voeren in strijd tegen vroegtijdig schoolverlaten, dan curatief beleid. NEET-jongeren²⁴ hebben inderdaad slechte perspectieven op de arbeidsmarkt, kunnen moeilijker worden bereikt door scholen om hen weer naar de schoolbanken of in leren en werken te krijgen, en hun re-integratietraject via VDAB of CBE is niet zonder (maatschappelijke) kosten (Eurofound, 2012). Tegelijk moet men ook erkennen dat gespecialiseerd maatwerk eerder een bevoegdheid is van welzijn dan van onderwijs. Meer (intensieve) samenwerking met externe welzijnsorganisaties lijkt dan ook onontbeerlijk om ook die jongeren at-risk voor NEET aan boord van het onderwijs te houden. Interessante piste zou in dat licht kunnen zijn dat men een medewerker van de organisator (uit welzijn) koppelt aan een school. Deze medewerkers heeft dan zijn of haar standplaats in de school, maar blijft tegelijk een externe (want geen werknemer van de school). Voordeel hiervan is dat die medewerker de school, leerkrachten en leerlingen van binnenuit kent, en veel minder als 'extern' zal ervaren worden. Die medewerker kan dan samen met de school en jongere een gepast én gefaseerd traject uittekenen die uitloopt in IBAL en dus meer kans genereert op gekwalificeerde uitstroom en doorstroom naar NEC.

14.4 Stimuli creëren voor deelname aan ABO BuSO OV3 is belangrijker dan het aantal uren in alternerend leren te belonen

De laatste beleidsaanbeveling gaat over de ESF-interventie motivatiebonus in het ABO BuSO OV3. Het onderzoek in deel 3 van het evaluatierapport toont aan dat de motivatiebonus niet effectief is in het verbeteren van de perspectieven van BuSO-jongeren op de arbeidsmarkt. Hoewel we uit onderzoek de effectiviteit van de motivatiebonus niet kunnen bekrachtigen, blijkt uit gesprekken met ABO-begeleiders in de focusgroepen dat jongeren soms de 1200 uren leren en werken niet halen omdat ze onder het jaar ziek waren. Als ze dat niet inhalen, bijvoorbeeld, tijdens de vakantie, dan hebben ze geen recht op de motivatiebonus. Jongeren zijn zodoende bereid om de motivatiebonus alsnog via leren en werken in de vakantie te behalen. **Wanneer jongeren wél afhaken, doen ze dit eerder aan de start van de ABO-fase.** Dat zien we ook in ons onderzoek: jongeren die de motivatiebonus niet halen, hebben slechts weinig uren in leren en werken verworven. Voor deze jongeren is 1200 uren dan te hoog.

In het evaluatierapport hebben we bovendien onderzoek gedaan naar de effectiviteit van deelname aan ABO BuSO OV3. Hierin wordt **het positieve rendement van het vrijwillige jaar in ABO BuSO OV3 erkend**; ook al rond de leerling de ABO-fase niet volledig af. Daarom stellen we dat idealiter dit jaar in ABO verplicht wordt, omdat het additionele jaar in ABO, vooral voor jongeren die nog geen (vaste) tewerkstelling hebben, kan bijdragen aan meer perspectieven op de arbeidsmarkt.

24 NEET is de Engelstalige afkorting van "not in education or training and not in employment".

Op die manier verhoogt de jongere de kans op tewerkstelling omdat ze met iets bezig zijn en blijven. Want volgens ABO-begeleiders is dé uitdaging onder deze groep van jongeren de vaardigheden behouden terwijl men naar werk zoekt. Natuurlijk kan de verplichte deelname aan ABO BuSO OV3 niet discrimineren naar jongeren met een vaste tewerkstelling vs. geen tewerkstelling. Daarom is in de praktijk de implementatie van deze verplichting geen (haalbare) beleidsaanbeveling van het onderzoek. We beperken ons daarom in onderstaande aanbeveling tot de effectiviteit van de motivatiebonus.

Aanbeveling: Om jongeren te motiveren voor ABO te kiezen, zou men kunnen nadenken over de heroriëntatie van de motivatiebonus van middenin het ABO-traject naar de start. Het zou enkele jongeren kunnen overhalen om voor ABO te kiezen. Het is natuurlijk gevaarlijk om de motivatiebonus enkel aan de inschrijving in ABO te koppelen. Jongeren kunnen zich dan inschrijven met de idee de motivatiebonus te verwerven zonder de echte ambitie om de ABO-fase af te ronden. Een verplaatsing van de motivatiebonus naar vroeger in de ABO-fase betekent daarom concreet minder uren in leren en werken om de motivatiebonus te behalen; temeer als de reden van afhaken in de ABO-fase (1) het vinden van een (vaste) tewerkstelling is; of (2) afwezigheid door ziekte. Toch geven de onderzoekers aan dat het een moeilijke balans blijft tussen enerzijds stimuli creëren om in ABO BuSO OV3 te starten, en anderzijds te erkennen dat ons onderzoek aantoont dat louter enkele uren meer in de ABO-fase niet tot betere perspectieven op de arbeidsmarkt leidt.

- BIJLAGEN -

bijlage 1 Vragenlijst leerlingen

Evaluatie ESF-interventies Onderwijs & Arbeidsmarkt:

Vragenlijst leerlingen

Toelichting voor de leerling

Ik ben momenteel bezig met een evaluatie van de brugprojecten/IBAL. In het kader daarvan zou ik graag van jou weten hoe jij het brugproject/IBAL ervaren hebt.

Om het voor jou wat overzichtelijk te houden, zullen we chronologisch de verschillende stappen die je doorlopen hebt bespreken. Als ik toch nog ergens een stap vergeten ben, mag je dat natuurlijk ook altijd aangeven.

Algemene vragen leerling

Eerst heb ik nog wat algemene vragen:

- Kan je je even kort voorstellen (Leeftijd, woonplaats, studiedomein, hoelang al op school, hoe ben je op deze school terecht gekomen? ...)
- Welk traject gedaan? (+ Volledig uitgedaan?)
- Heb je voor je BRUG/IBAL al andere trajecten gedaan? (POT, ...)
 - o Dewelke?

Instroom in DBSO

- Om te beginnen: Van waar de keuze voor deeltijds onderwijs?
 - o Wat trok je daar in aan?

Intakegesprek

- Toen je begon in het CDO vond er een intakegesprek plaats. Probeer je dat even terug te herinneren. Wie bracht je op de hoogte van het gesprek?
 - o Welke uitleg werd erover gegeven (bedoeling)?
- Met wie was dit gesprek?
 - o Over wat ging het gesprek?
 - o Wat was jouw rol in het gesprek? (welke vragen werden aan jou gesteld)
- Hoe verliep het intakegesprek voor jou?
 - o Wat vond je goed/minder goed?
 - o Erop terugkijkend: in welke mate is dat intakegesprek nuttig geweest voor jou?

Screening

Na het intakegesprek volgde de screening.

- Wie heeft je verteld over dit gesprek?
 - o Welke informatie werd hierover gegeven?
- Met wie was dit gesprek?
- Hoe verliep dit gesprek?
 - o Wat was jouw taak in het gesprek?
 - o Heb je het gevoel dat je hier voldoende inspraak in had?
 - Op welke manier dan?

Trajectadvies

- Je hebt dan nadien een trajectadvies gekregen.
- Welk advies heb je gekregen?
 - o Welke uitleg gaven ze erbij?

- Kon je je in het advies vinden?
 - Waarom wel/niet?
 - Kreeg je de kans om je mening over het advies te zeggen?
 - Waarom heb je besloten om het dan (wel) te doen?
- Match trajectbegeleider**
- Je kreeg vanuit het CDO een trajectbegeleider toegewezen.
- Wie was dat?
 - Hoe vaak hadden jullie contact
 - Kan je de samenwerking even beschrijven?
 - Over wat gingen de gesprekken?
 - Hoe heb je de samenwerking met de trajectbegeleider ervaren?
 - Op welke momenten was deze samenwerking voor jou een meerwaarde?
 - Waarom?
 - Wat maakte dat dit een meerwaarde gaf?
 - Welk effect had dit op het brugproject/IBAL?

Inspraak traject

De trajectbegeleider is dan op zoek gegaan naar een organisator.

- In welke mate heb je mee kunnen beslissen over de invulling van je traject?
 - Wat vond je daarvan? Had je graag meer of minder inspraak gehad?

Verloop brugproject/IBAL

- Dus je had dan besloten “oké, ik ga het traject volgen”, welke stappen volgden er dan voor het echt begon?
- Wat moet ik me voorstellen bij zo’n brugproject/IBAL-traject? Welke zaken heb je allemaal gedaan tijdens het traject?
- Welke taken moest je zoal uitvoeren?
- Hoelang duurde het project?
- Wanneer was het traject gedaan?
 - Wie heeft dat beslist?
 - Hoe?
 - Wat toen? Wat is er gebeurd toen het traject stopte?

Mentor

- Kan je even de samenwerking met je mentor beschrijven:
 - Wie was je mentor?
 - Hoe vaak hadden jullie contact?
 - Over wat gingen de gesprekken vooral?
- Hoe heb je de samenwerking met je mentor ervaren?
 - Op welke momenten vond je het contact/gesprekken/samenwerking met je mentor een meerwaarde? Waarom? (wat zorgde ervoor dat dat moment voor jou een meerwaarde was? + effect hiervan op brugproject/IBAL?)
 - Hoe zou je jullie samenwerking omschrijven?
 - Wat heb je van hem/haar geleerd?

Invloed brugproject

- Merk je een verschil bij jezelf voor en na het traject?/IBAL
 - Op welke vlakken? Geef voorbeelden (*aftoetsen van motivatie, attitude, prestaties*).

Vervolg na het traject

- Wat ben je nu aan het doen?
- Wat zou je graag in de toekomst doen? (*nu en nadat DBSO verlaten hebt*)

Tevredenheid met het traject

- Ben je over het algemeen tevreden over het traject?

- Als een van je vrienden of broer of zus zou afkomen: “Zeg, ze hebben op school gezegd dat ik best een BRUG-project/IBAL start”, wat zou je hen dan zeggen/aanraden?

En concreet:

- Welke topmomenten heb je beleefd op het CDO?
 - Wat maakt dat die zo top waren?
- En op de werkplek?
 - Waarom dat moment?

Succesfactor

- Als je zelf één ding zou moeten kiezen dat het meeste geholpen heeft, of dat volgens jou ervoor gezorgd heeft dat het traject zo goed verlopen is, wat zou dat dan zijn?
- Als je één ding zou moeten kiezen dat ervoor gezorgd heeft dat je gestopt bent/dat je nadien toch niet naar het reguliere bent kunnen gaan, wat zou dat dan zijn?

Bijkomende aspecten

- Zijn er nog zaken i.v.m. het brugproject (of IBAL) die ik vergeten ben?
Of die je graag nog wilt toevoegen?

bijlage 2 Vragenlijst trajectbegeleider

Evaluatie ESF-interventies Onderwijs & Arbeidsmarkt: Vragenlijst CDO

[Toegespitst op het traject van leerling X]

Kennismaking respondent

- Kan je jezelf kort even voorstellen?
- Wat is je vooropleiding
- Hoe lang werk je al bij XXX?
- Hoe lang ben je al als trajectbegeleider actief?

Intakegesprek

- Hoe verliep het intakegesprek bij leerling X?
 - o Welke zaken werden hier besproken?

Screening

- En de screening?
 - o Wordt bij iedere leerling een screening uitgevoerd?
 - o Hoe werd bepaald dat leerling X arbeidsrijp was of niet? Welke methodiek wordt hiervoor gebruikt?
 - o Wat wordt er bij jullie verstaan onder arbeidsrijp?
 - o Eerder matching i.p.v. screening? (uitleg idee Gijbels)
 - o Welk resultaat kwam er uit de screening?
 - o Wordt er inspraak van de leerling verwacht? Hoe?

Trajectadvies

- Nadien wordt een trajectadvies gegeven aan leerling X. Welk advies heeft leerling X gekregen?
- Hoe was dit advies verlopen?
- Op basis van welke criteria wordt een advies geformuleerd, wat wordt in rekening gebracht (ook andere aspecten dan arbeidsrijpheid)?
- Hoe reageren jongeren hier over het algemeen op?
 - o Wat is het gevolg (hoe vaak op ingaan of net naast zich neerleggen, veranderen van advies/school, etc.)
- Is een trajectadvies bindend (i.e. verplicht)?
 - o Heb je zicht op factoren die maken dat jongeren toch niet kiezen voor het traject? Welke zijn dat zoal?
 - o Worden er nog andere aspecten meegenomen buiten de arbeidsrijpheid?

Verloop interventie

- Welke stappen volgen er wanneer de jongere kiest om te starten in het traject?
 - o Voor welke stappen staan jullie in?
 - o Op basis van welke criteria werd een trajectbegeleider aan leerling X toegewezen?
 - o Wat zijn de taken van zo'n trajectbegeleider? (verschil met mentor?)
 - Wordt je in deze taken begeleid of ondersteund door de school?
 - Op welke manier? (*kans op opleidingen, ondersteuning, delen van ervaringen ...?*)
 - Ben je hier tevreden mee?
 - o Op basis van welke criteria werd een organisator voor leerling X gekozen/gezocht?
 - Waarom worden die factoren opgenomen?

Inhoud begeleiding

- Welke zaken werden er besproken met de jongere?
- Hoe zag de begeleiding eruit?
- Welke doelen streef je hiermee na?

Match jongere en trajectbegeleider

- Hoe zou je de relatie met leerling X omschrijven?
 - Was er een klik met leerling X?
 - Wat maakt dat die klik er (niet) was?

Beëindiging interventie

- Hoelang heeft het traject van leerling X geduurd?
 - Staat de begin- en einddatum van het traject al op voorhand vast (bv. afhankelijk van de financiering van die trajecten)?
 - Zo niet, wie beslist wanneer het traject beëindigd wordt?
 - Op basis van wat wordt dit dan beslist?
 - Wat gebeurt er met de jongere wanneer een traject afgelopen is?

Impact interventie

- Merk je een verschil tussen de jongere van voor de start van het traject en aan het einde van het traject?
 - Op welke aspecten?

Samenwerking betrokken actoren

- Hoe verliep de samenwerking met de organisator?
 - Op welke vlakken werd er uitgewisseld?
 - Hoe beoordeel je de samenwerking?
 - Wat zorgde hiervoor (succesfactoren/hindernissen voor goede samenwerking)?

Tevredenheid

- Ben je over het algemeen tevreden over het traject dat doorlopen is met leerling X?
 - Waarom?
 - Wanneer is een traject voor jullie geslaagd?
 - Welke aspecten zouden anders moeten/kunnen?
 - Waar loopt het meestal mis bij trajecten die niet succesvol zijn?

Succesfactor

- Als je één aspect zou moeten aanduiden dat volgens jou ervoor gezorgd heeft dat het traject van leerling X zo'n succes was, wat zou dat dan zijn?
- Als je één aspect zou moeten aanduiden dat ervoor gezorgd heeft dat leerling X gestopt is met zijn/haar traject of dat hij/zij uiteindelijk niet doorgestroomd is naar het reguliere, wat zou dat dan zijn?

Bijkomende aspecten

- Zijn er nog aspecten van het brugproject die ik vergeten ben?
- Of die je graag nog wilt toevoegen?

Evaluatie ESF-interventies Onderwijs & Arbeidsmarkt:
Vragenlijst begeleider vanuit organisator

Kennismaking respondent

- Kan je jezelf kort even voorstellen?
- Wat is je vooropleiding
- Hoe lang werk je al bij XXX?
- Hoe lang ben je al als begeleider actief?

Toewijzing traject

- Wat zorgde er bij leerling X voor dat jullie organisator voor hem/haar werden?
 - o Wat is het meest doorslaggevend?
 - o Wat als bepaalde factoren niet/minder voldoen, wat zouden jullie dan gedaan hebben?
 - o Speelden dezelfde dingen mee bij andere leerlingen?
- Komt het vaak voor dat jullie iemand moeten weigeren, of dat er geen traject voor is?
 - o Wat zijn de meest voorkomende redenen daarvoor? (*geen plaats meer, niet geschikt, teveel noden, ...?*)
- Hoe bekomen jullie de nodige informatie over de leerling om een goede keuze te maken?

Mentor

- Hoe ben je in de rol van begeleider voor leerling X terechtgekomen? (*opgelegd of vrijwillig?*)
- Hoe vaak ben je al begeleider geweest?
- Welke begeleiding voorzag je voor leerling X?
 - o Hoe deed je dat?
 - o Wat wilde je daarmee bereiken?
 - o Verschilt dit hard van leerling tot leerling?
 - o Hoe vaak had je contact met de jongere?
- Hoe wordt je vanuit je bedrijf gesteund om de functie als begeleider te vervullen? (*kans op opleidingen, ondersteuning, delen van ervaringen, ...?*)

Match mentor en leerling

- Hoe verliep het contact met leerling X?
 - o Hoe zou je jullie relatie omschrijven?
 - o Wat werd er zoal besproken?
 - o Welke momenten waren bepalend in jullie relatie? (wat heeft jullie dichter bij elkaar gebracht?)

Impact interventie

- Hoe wordt de vooruitgang van de leerling opgevolgd + bijsturing?
 - o Hoe wordt er geëvalueerd?
 - o Hoe is dat bij leerling X gelopen?
 - o Wat heb je gedaan om bepaalde problemen op te lossen?
 - o Zijn dat zaken die bij andere leerlingen ook gebeuren? Of is dit specifiek voor leerling X?
- Op welke vlakken zien jullie jongeren evolueren (voor de start van het traject en aan het einde van het traject)?
 - o Welke zaken heb je bij leerling X ook gezien?
 - o Hoe komt dit?
- Wanneer is een traject voor jou geslaagd?

Beëindiging interventie

- Hoe verloopt het einde van een traject?
 - o Hoe verliep dat bij leerling X?
 - o Wat is er nadien met hem/haar gebeurd?

Samenwerking betrokken actoren

- Hoe verliep de samenwerking tussen jou en het CDO?

- Op welke vlakken werd er uitgewisseld? (ROP, ...?)
- Hoe zou deze samenwerking/uitwisseling volgens jou nog verbeterd kunnen worden?
- Welke meerwaarde heeft zo'n uitwisseling voor jou?

Tevredenheid verloop traject

- Ben je over het algemeen tevreden over het traject dat doorlopen is met leerling X?
 - Waarom?
 - Welke aspecten zouden anders moeten/kunnen?
 - Waar is het traject misgelopen bij leerling X?

Succesfactor

- Als je één aspect zou moeten aanduiden dat volgens jou ervoor gezorgd heeft dat het traject van leerling X zo'n succes was, wat zou dat dan zijn?
- Als je één aspect zou moeten aanduiden dat er volgens jou voor gezorgd heeft dat leerling X gestopt is, of dat hij/zij niet doorgestroomd is naar het reguliere, wat zou dat dan zijn?

Bijkomende aspecten

- Zijn er nog aspecten van het brugproject die ik vergeten ben?
- Of die je graag nog wilt toevoegen?

bijlage 3 Vragenlijst mentor op de werkvloer

Evaluatie ESF-interventies Onderwijs & Arbeidsmarkt:

Vragenlijst mentor op de werkvloer

Kennismaking respondent

- Kan je jezelf kort even voorstellen?
- Wat is je vooropleiding
- Hoe lang werk je al bij XXX?
- Hoe lang ben je al als mentor actief?

Toewijzing traject

- Wat zorgde er bij leerling X voor dat jij mentor voor hem/haar werden?
 - o Wat is het meest doorslaggevend?
 - o Wat als bepaalde factoren niet/minder voldoen, wat zouden jullie dan gedaan hebben?
 - o Speelden dezelfde dingen mee bij andere leerlingen?
- Komt het vaak voor dat jullie iemand moeten weigeren, of dat er geen traject voor is?
 - o Wat zijn de meest voorkomende redenen daarvoor? (*geen plaats meer, niet geschikt, teveel noden, ...?*)
- Hoe bekomen jullie de nodige informatie over de leerling om een goede keuze te maken?

Mentor

- Hoe ben je in de rol van mentor voor leerling X terechtgekomen? (*opgelegd of vrijwillig?*)
- Hoe vaak ben je al mentor geweest?

Begeleiding van de leerling

Leerling X kreeg extra ondersteuning vanuit de organisator.

- Werken jullie ook samen met jongeren uit het reguliere systeem van Leren en werken?
 - o Merken jullie een verschil tussen leerlingen die extra begeleiding krijgen (onder brug/IBAL) of degene die gewoon komen werken in kader van Leren en Werken.
- Hadden jullie inspraak in de begeleiding van leerling X?
- Welke begeleiding voorzag je voor leerling X?
 - o Hoe deed je dat?
 - o Wat wilde je daarmee bereiken?
 - o Verschilt dit hard van leerling tot leerling?
 - o Hoe vaak had je contact met de jongere?
- Hoe wordt je vanuit je bedrijf gesteund om de functie als mentor te vervullen? (*kans op opleidingen, ondersteuning, delen van ervaringen, ...?*)
- Zijn er nog andere mentoren in het bedrijf?
 - o Voorzien zij een gelijkaardige of gestructureerde aanpak? Of vult iedereen dit individueel in?

Match mentor en leerling

- Hoe verliep het contact met leerling X?
 - o Hoe zou je jullie relatie omschrijven?
 - o Wat werd er zoal besproken?
 - o Welke momenten waren bepalend in jullie relatie? (wat heeft jullie dichter bij elkaar gebracht?)

Impact interventie

- Hoe wordt de vooruitgang van de leerling opgevolgd + bijsturing?
 - o Hoe wordt er geëvalueerd?
 - o Hoe is dat bij leerling X gelopen?
 - o Wat heb je gedaan om bepaalde problemen op te lossen?
 - o Zijn dat zaken die bij andere leerlingen ook gebeuren? Of is dit specifiek voor leerling X?
- Op welke vlakken zien jullie jongeren evolueren (voor de start van het traject en aan het einde van het traject)?
 - o Welke zaken heb je bij leerling X ook gezien?
 - o Hoe komt dit?
- Wat is de kans dat je leerling X zou aannemen?
 - o Waarom wel/niet?
 - o Welke factoren spelen mee in deze beslissing?
- Wanneer is een traject voor jou geslaagd?

Beëindiging interventie

- Hoe verloopt het einde van een traject?
 - o Hoe verliep dat bij leerling X?
 - o Wat is er nadien met hem/haar gebeurd?

Samenwerking

- Met wie werkten jullie allemaal samen voor het IBAL-traject van leerling X? (CDO, organisator, trajectbegeleider)
- Hoe verliep deze samenwerking?
 - o Wat werd er uitgewisseld?
 - o Hoe vaak zaten jullie samen?
 - o Was je tevreden over deze samenwerking?
 - Wat zou er nog aan kunnen verbeterd worden?

Tevredenheid verloop traject

- Ben je over het algemeen tevreden over het traject dat doorlopen is met leerling X?
 - o Waarom?
 - o Welke aspecten zouden anders moeten/kunnen?
 - o Waar is het traject van leerling X misgelopen?
 - o Welke factoren zorgen er meestal voor dat het misloopt?

Succesfactor

- Als je één aspect zou moeten aanduiden dat volgens jou ervoor gezorgd heeft dat het traject van leerling X zo'n succes was, wat zou dat dan zijn?
- Als je één aspect zou moeten aanduiden dat er volgens jou voor gezorgd heeft dat het traject vroegtijdig beëindigd is, of dat leerling X niet is doorgestroomd naar reguliere tewerkstelling, wat zou dat dan zijn?

Bijkomende aspecten

- Zijn er nog aspecten van het brugproject die ik vergeten ben?
Of die je graag nog wilt toevoegen?

bijlage 4 Vragenlijst werkgever IBAL

Evaluatie ESF-interventies Onderwijs & Arbeidsmarkt:

Vragenlijst werkgever

[Toegesplitst op het traject van leerling X, in IBAL]

Beslissing deelname project

- Hoe hebben jullie beslist dat jullie de werkgever voor leerling X konden zijn?
 - o Welke factoren speelden hierbij een rol?
 - o Waarom letten jullie net op deze factoren?
 - o Spelen er bij andere leerlingen soms andere factoren een rol?
 - o Wat als aan factor X niet voldaan was, welk effect zou dit dan gehad hebben voor leerling X?

Begeleiding van de leerling

Leerling X kreeg extra ondersteuning vanuit de organisator.

- Werken jullie ook samen met leerlingen uit het reguliere Leren en Werken?
- Merken jullie een verschil tussen leerlingen die extra begeleiding krijgen (onder IBAL) of degene die gewoon komen werken in kader van Leren en Werken.
- Hadden jullie inspraak in de begeleiding van leerling X?
- Bodden jullie zelf ook extra begeleiding aan leerling X (*naast de standaard begeleiding van Leren en Werken*)?
 - o Welke zaken?
 - o Wat wilden jullie hiermee bereiken?

Samenwerking

- Met wie werkten jullie allemaal samen voor het IBAL-traject van leerling X? (CDO, organisator, trajectbegeleider)
- Hoe verliep deze samenwerking?
 - o Wat werd er uitgewisseld?
 - o Hoe vaak zaten jullie samen?
 - o Was je tevreden over deze samenwerking?
 - Wat zou er nog aan kunnen verbeterd worden?

Impact begeleiding

- Merk je een verschil tussen leerling X in het begin van het traject en op het einde?
 - o Op welke aspecten?
- Wat is de kans dat je leerling X zou aannemen?
 - o Waarom wel/niet?
 - o Welke factoren spelen mee in deze beslissing?
- Waar is het traject misgelopen bij leerling X?

Succesfactor

- Als je één aspect zou moeten aanduiden dat volgens jou ervoor gezorgd heeft dat het traject van leerling X zo'n succes was, wat zou dat dan zijn?
- Als je één aspect zou moeten aanduiden dat volgens jou ervoor gezorgd heeft dat het traject vroegtijdig beëindigd is of dat leerling X nadien niet naar het reguliere is kunnen doorstromen, wat zou dat dan zijn?

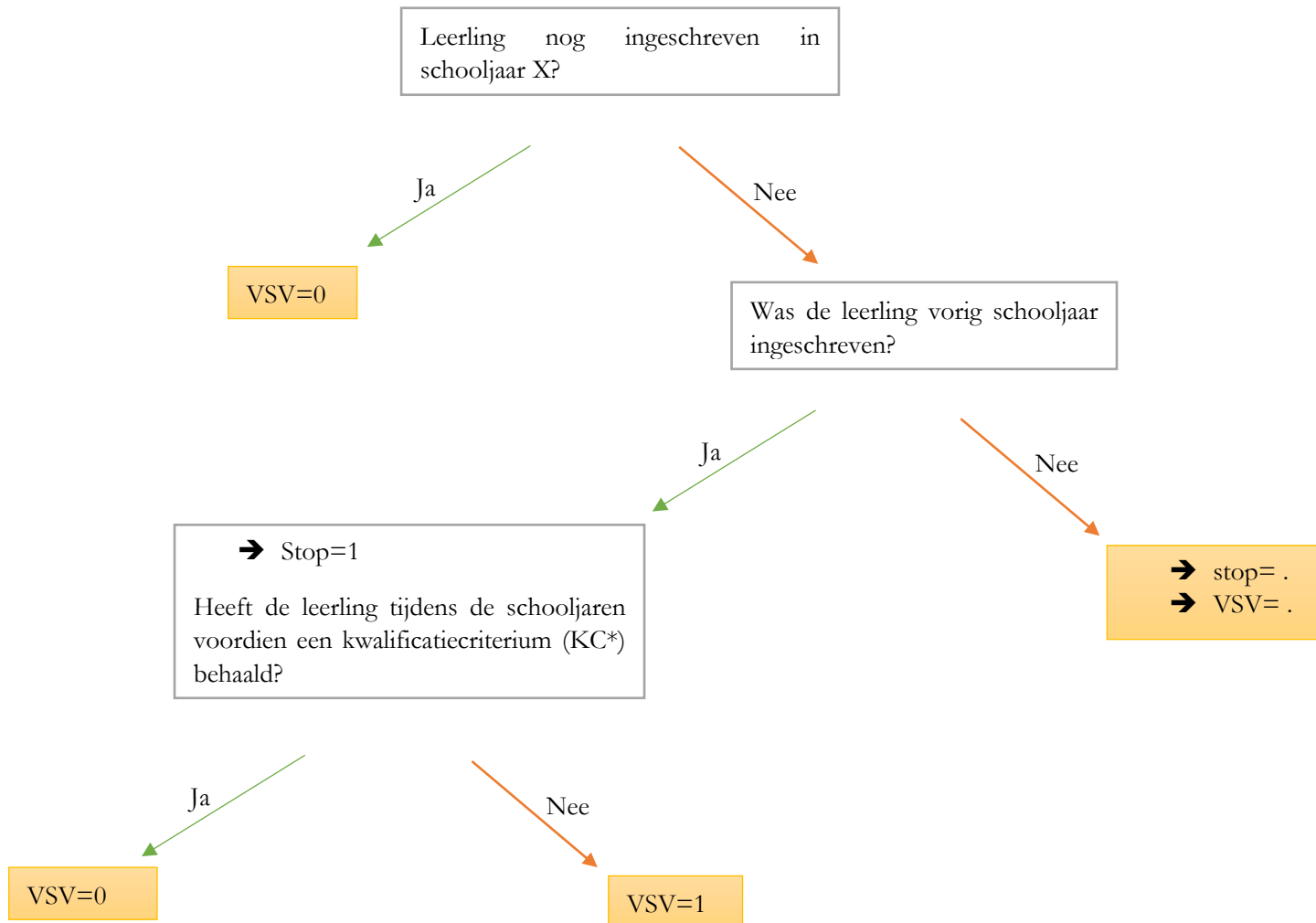
Bijkomende aspecten

- Zijn er nog aspecten van het IBAL-project die ik vergeten ben?
- Of die je graag nog wilt toevoegen?

bijlage 5 Doorstroom na interventie

Leerling	Werkplaats <u>tijdens</u> interventie	Werkplaats <u>na</u> interventie	Zelfde werkgever na interventie?	Normaal Economisch Circuit?
CDO1				
Laura	Wzc	Wzc	Ja	?
Kimberly	Secretariaat BuLo-school	Supermarkt	Neen	Ja
Tim	Tuinaannemer	Andere tuinaannemer	Neen	Ja
Jolien	Keten mode-accessoires	Keten mode-accessoires	Ja, maar ander filiaal	Ja
CDO2				
Nathan	Lagere school	Restaurant	Neen	Ja
Yasmine	Winkel (sociale economie)	?	Neen	
Linde	Supermarkt	Dierenspecialzaak	Neen	Ja
Julie	Kappers-keten	Kappers-keten	Ja	Ja
CDO3				
Bram	Restaurant	Café	Neen	Ja
Emma	n.v.t.	Wzc	Na	Neen, vrijwilligerswerk
Vincent	Restaurant	Restaurant	Ja	Ja?
Luna	Winkel (sociale economie)	Supermarkt	Neen	Ja

bijlage 6 Beslissingsboom vroegtijdig schoolverlaten (vsv)



* Naar analogie met de definitie van de Vlaamse overheid (<https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/vroegtijdig-schoolverlaten-risicofactoren-en-kenmerken>) worden onder kwalificatiecriterium de volgende studiebewijzen verstaan:

- Diploma secundair onderwijs
- Studiegetuigschrift 2de leerjaar van de 3de graad beroepssecundair onderwijs
- Eindgetuigschrift deeltijds beroepssecundair onderwijs (dbso)
- Certificaat leertijd (Syntra)
- Getuigschrift opleidingsvorm 3 (OV3) buitengewoon secundair onderwijs (buso)
- Certificaat modulair stelsel van bso, dbso of buso OV3

bijlage 7 Keuze controlevariabelen bij Kernel Propensity Score matching brug en IBAL

Bij het bepalen van de toe te voegen variabelen in het schattingsmodel van de propensity score, vertrekken we van de parsimonious specification. Deze bestaat uit een constante en de leeftijd bij instroom in het DBSO. Bij iedere stap wordt steeds een extra nieuwe variabele toegevoegd. Wanneer deze significant blijkt te zijn, wordt deze behouden, waarna een nieuwe variabele wordt toegevoegd.

Variabelen in model	Significantie nieuwe variabele
Leeftijd instroom DBSO	***
Leeftijd instroom DBSO + geslacht	***
Leeftijd bij instroom DBSO + geslacht + nationaliteit	***
Leeftijd bij instroom DBSO + geslacht + nationaliteit + thuistaal niet Nederlands	Niet significant → niet in PS model
Leeftijd bij instroom DBSO + geslacht + nationaliteit + laagopgeleide moeder	Niet significant → niet in PS model
Leeftijd bij instroom DBSO + geslacht + nationaliteit + problematische afwezigheid voor instroom DBSO	***
Leeftijd bij instroom DBSO + geslacht + nationaliteit + problematische afwezigheid voor instroom DBSO + cohorte	*
Leeftijd bij instroom DBSO + geslacht + nationaliteit + problematische afwezigheid voor instroom DBSO + cohorte + aantal studiebewijzen voor instroom in DBSO	Niet significant → niet in PS model
Leeftijd bij instroom DBSO + geslacht + nationaliteit + problematische afwezigheid voor instroom DBSO + cohorte + geboortemaand	***
Leeftijd bij instroom DBSO + geslacht + nationaliteit + problematische afwezigheid voor instroom DBSO + cohorte + geboortemaand + postcode	Niet significant → niet in PS model

Noot: * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

bijlage 8 Probit model voor matching

Tabel bFout! Gebruik het tabblad Start om Heading 6 toe te passen op de tekst die u hier wilt weergeven...1
Probit model voor matching i.k.v. brugprojecten

				Number of obs	=	4659
				LR chi2(16)	=	211.7
				Prob > chi2	=	0.000
				Pseudo R2	=	0.033
Log likelihood = -3076.7679						
brug	Coef.	Std. Err.	z	P>z	[95% Conf.	Interval]
leeftijd	-0.327	0.029	-11.3	0.000	-0.384	-0.271
geboortemaand						
2	0.071	0.094	0.8	0.447	-0.113	0.256
3	0.187	0.093	2.0	0.045	0.004	0.369
4	-0.015	0.095	-0.2	0.872	-0.201	0.171
5	-0.064	0.094	-0.7	0.496	-0.247	0.120
6	-0.041	0.094	-0.4	0.661	-0.224	0.142
7	-0.014	0.092	-0.2	0.880	-0.195	0.167
8	-0.133	0.095	-1.4	0.164	-0.319	0.054
9	-0.156	0.092	-1.7	0.091	-0.337	0.025
10	-0.190	0.094	-2.0	0.044	-0.375	-0.005
11	-0.061	0.095	-0.6	0.522	-0.248	0.126
12	-0.020	0.091	-0.2	0.824	-0.199	0.158
man	-0.198	0.040	-5.0	0.000	-0.276	-0.119
Belg	-0.152	0.048	-3.2	0.002	-0.245	-0.058
pa voor instroom	-0.264	0.044	-6.0	0.000	-0.351	-0.177
cohort						
2014	-0.009	0.038	-0.2	0.815	-0.083	0.066
Constante	5.590	0.495	11.3	0.000	4.620	6.560

Tabel bFout! Gebruik het tabblad Start om Heading 6 toe te passen op de tekst die u hier wilt weergeven..**2**
Probit model voor matching i.k.v. IBAL-projecten

				Number of obs	=	6569
				LR chi2(16)	=	211.17
				Prob > chi2	=	0
Log likelihood =	-1203.02			Pseudo R2	=	0.0807
ibal	Coef.	Std. Err.	z	P>z	[95% Conf.	Interval]
leeftijd	-0.210	0.022	-9.4	0.000	-0.253	-0.166
geboortemaand						
2	-0.030	0.144	-0.2	0.834	-0.312	0.252
3	-0.077	0.144	-0.5	0.595	-0.360	0.206
4	-0.029	0.137	-0.2	0.831	-0.298	0.240
5	-0.165	0.142	-1.2	0.245	-0.444	0.113
6	-0.026	0.135	-0.2	0.845	-0.291	0.239
7	-0.011	0.132	-0.1	0.932	-0.271	0.248
8	-0.058	0.138	-0.4	0.672	-0.328	0.212
9	-0.023	0.137	-0.2	0.868	-0.291	0.246
10	-0.017	0.140	-0.1	0.901	-0.292	0.257
11	0.055	0.140	0.4	0.695	-0.220	0.330
12	0.085	0.134	0.6	0.527	-0.178	0.348
man	0.063	0.059	1.1	0.290	-0.054	0.180
Belg	-0.050	0.069	-0.7	0.468	-0.186	0.085
truancy	-0.273	0.070	-3.9	0.000	-0.411	-0.135
cohort						
2014	0.567	0.057	9.9	0.000	0.455	0.680
Constante	1.693	0.403	4.2	0.000	0.902	2.483

Tabel bFout! Gebruik het tabblad Start om Heading 6 toe te passen op de tekst die u hier wilt weergeven...**3**
Probit model voor matching i.k.v. ABO BuSO OV3

				Number of obs	=	2825
				LR chi2(7)	=	116.99
				Prob > chi2	=	0
				Pseudo R2	=	0.0299
Log likelihood = -1899.6295						
abo	Coef.	Std. Err.	z	P>z	[95% Conf.	Interval]
Man	0.057	0.051	1.1	0.258	-0.042	0.156
Leeftijd	-0.094	0.029	-3.2	0.001	-0.152	-0.036
Belg	0.485	0.083	5.9	0.000	0.323	0.647
Thuis taal	-0.236	0.076	-3.1	0.002	-0.385	-0.086
Opleidingsniveau	-0.073	0.050	-1.5	0.142	-0.170	0.024
PA voor instroom	-0.432	0.098	-4.4	0.000	-0.624	-0.240
Cohort						
2014	0.024	0.048	0.5	0.612	-0.070	0.118
Constante	1.271	0.530	2.4	0.016	0.233	2.309

bijlage 9 Tewerkstelling in NEC

Tabel bFout! Gebruik het tabblad Start om Heading 6 toe te passen op de tekst die u hier wilt weergeven...1
Effectiviteit van brugprojecten voor drie verschillende uitkomstmaatstaven van tewerkstelling in NEC

	Model 1		Model 2		Model 3	
Gecumuleerd	0.032 (0.015)	**	0.025 (0.015)		0.031 (0.016)	*
Snapshot	0.001 (0.015)		-0.007 (0.015)		-0.004 (0.015)	
Fractie	-0.003 (0.012)		-0.010 (0.012)		-0.003 (0.013)	
Controlevariabelen	Neen		Ja		Ja	
Specificatie					Zonder IBAL	

* 'Gecumuleerd' staat voor de geaccumuleerde kans van tewerkstelling in NEC binnen een periode van 6 maanden, 'Snapshot' staat voor de kans op tewerkstelling in NEC in maand 6, en 'Fractie' betekent de fractie gewerkt in NEC binnen de periode van 6 maanden. Controlevariabelen: leeftijd, geboortemaand, geslacht, nationaliteit, problematische afwezigheid voor instroom in DBSO, cohorte, en jaar van schoolverlaten.

Tabel bFout! Gebruik het tabblad Start om Heading 6 toe te passen op de tekst die u hier wilt weergeven...2
Effectiviteit van IBAL-projecten voor drie verschillende uitkomstmaatstaven van tewerkstelling in NEC

	Model 1		Model 2		Model 3	
Gecumuleerd	0.080 (0.030)	***	0.071 (0.030)	***	0.108 (0.044)	***
Snapshot	0.050 (0.031)		0.037 (0.031)		0.065 (0.048)	
Fractie	0.016 (0.024)		0.005 (0.024)		0.048 (0.037)	
Controlevariabelen	Neen		Ja		Ja	
Specificatie					Zonder IBAL	

* 'Gecumuleerd' staat voor de geaccumuleerde kans van tewerkstelling in NEC binnen een periode van 6 maanden, 'Snapshot' staat voor de kans op tewerkstelling in NEC in maand 6, en 'Fractie' betekent de fractie gewerkt in NEC binnen de periode van 6 maanden. Controlevariabelen: leeftijd, geboortemaand, geslacht, nationaliteit, problematische afwezigheid voor instroom in DBSO, cohorte, en jaar van schoolverlaten.

Tabel bFout! Gebruik het tabblad Start om Heading 6 toe te passen op de tekst die u hier wilt weergeven..**3**

Effectiviteit van de motivatiebonus voor drie verschillende uitkomstmaatstaven van tewerkstelling in NEC

	Model 1		Model 2	
Gecumuleerd	0.0016 (0.002)		0.0016 (0.002)	
Snapshot	0.0011 (0.002)		0.0011 (0.002)	
Fractie	0.0024 (0.001)	*	0.0024 (0.001)	*
Controlevariabelen	Neen		Ja	

* 'Gecumuleerd' staat voor de geaccumuleerde kans van tewerkstelling in NEC binnen een periode van 6 maanden, 'Snapshot' staat voor de kans op tewerkstelling in NEC in maand 6, en 'Fractie' betekent de fractie gewerkt in NEC binnen de periode van 6 maanden. Controlevariabelen: geslacht, leeftijd, nationaliteit, thuistaal, opleidingsniveau moeder, problematische afwezigheid voor instroom in DBSO, cohorte en jaar van schoolverlaten.

Tabel bFout! Gebruik het tabblad Start om Heading 6 toe te passen op de tekst die u hier wilt weergeven..**4**

Rendement van ABO BuSO OV3 voor drie verschillende uitkomstmaatstaven van tewerkstelling in NEC

	Model 1		Model 2	
Gecumuleerd	0.184 (0.021)	***	0.188 (0.022)	***
Snapshot	0.180 (0.020)	***	0.182 (0.021)	***
Fractie	0.160 (0.017)	***	0.166 (0.018)	***
Controlevariabelen	Neen		Ja	

* 'Gecumuleerd' staat voor de geaccumuleerde kans van tewerkstelling in NEC binnen een periode van 6 maanden, 'Snapshot' staat voor de kans op tewerkstelling in NEC in maand 6, en 'Fractie' betekent de fractie gewerkt in NEC binnen de periode van 6 maanden. Controlevariabelen: geslacht, leeftijd, nationaliteit, thuistaal, opleidingsniveau moeder, problematische afwezigheid voor instroom in DBSO, cohorte en jaar van schoolverlaten.

bijlage 10 Simulaties van de selectiebias

Tabel bFout! Gebruik het tabblad Start om Heading 6 toe te passen op de tekst die u hier wilt weergeven...1
Effecten van brugprojecten op vroegtijdig schoolverlaten met een simulatie voor de selectiebias

	Simulatie 60%		Simulatie 50%		Simulatie 40%	
Brugprojecten	-0.048	*	-0.052	*	-0.056	
	(0.029)		(0.028)		(0.036)	
Obs.	4649		4649		4649	

Noot: De sterretjes tonen significante verschillen aan tussen interventie- en controlegroep op 10%-niveau (*); 5%-niveau (**); of 1%-niveau (***). Controlevariabelen: leeftijd, geboortemaand, geslacht, nationaliteit, problematische afwezigheid voor instroom in DBSO, en cohorte. Zie bijlage 7 voor een toelichting bij deze keuze. De propensity score werd berekend op basis van het probit model in bijlage 8.

Tabel bFout! Gebruik het tabblad Start om Heading 6 toe te passen op de tekst die u hier wilt weergeven...2
Effecten van brugprojecten op tewerkstelling in NEC met een simulatie voor de selectiebias

	Simulatie 60%		Simulatie 50%		Simulatie 40%	
Brugprojecten	0.016		0.027		0.035	
	(0.033)		(0.032)		(0.040)	
Obs.	4704		4704		4704	

Noot: De sterretjes tonen significante verschillen aan tussen interventie- en controlegroep op 10%-niveau (*); 5%-niveau (**); of 1%-niveau (***). Controlevariabelen: leeftijd, geboortemaand, geslacht, nationaliteit, problematische afwezigheid voor instroom in DBSO, en jaar van schoolverlaten. Zie bijlage 7 voor een toelichting bij deze keuze. De propensity score werd berekend op basis van het probit model in bijlage 8.

Tabel bFout! Gebruik het tabblad Start om Heading 6 toe te passen op de tekst die u hier wilt weergeven...3
Effecten van IBAL-projecten op vroegtijdig schoolverlaten met een simulatie voor de selectiebias

	Simulatie 60%		Simulatie 50%		Simulatie 40%	
IBAL-projecten	-0.144	**	-0.144	***	-0.143	**
	(0.028)		(0.028)		(0.028)	
Obs.	6569		6569		6569	

Noot: De sterretjes tonen significante verschillen aan tussen interventie- en controlegroep op 10%-niveau (*); 5%-niveau (**); of 1%-niveau (***). Controlevariabelen: leeftijd, geboortemaand, geslacht, nationaliteit, problematische afwezigheid voor instroom in DBSO, en cohorte. Zie bijlage 7 voor een toelichting bij deze keuze. De propensity score werd berekend op basis van het probit model in bijlage 8.

Tabel bFout! Gebruik het tabblad Start om Heading 6 toe te passen op de tekst die u hier wilt weergeven..**4**
Effecten van IBAL-projecten op tewerkstelling in NEC binnen een periode van 6 maanden met een simulatie voor de selectiebias

	Simulatie 60%		Simulatie 50%		Simulatie 40%	
IBAL-projecten	0.072	**	0.071	***	0.072	**
	(0.030)		(0.030)		(0.030)	
Obs.	6630		6630		6630	

Noot: De sterretjes tonen significante verschillen aan tussen interventie- en controlegroep op 10%-niveau (*); 5%-niveau (**); of 1%-niveau (***). Controlevariabelen: leeftijd, geboortemaand, geslacht, nationaliteit, problematische afwezigheid voor instroom in DBSO, cohorte, en jaar van schoolverlaten. Zie bijlage 7 voor een toelichting bij deze keuze. De propensity score werd berekend op basis van het probit model in bijlage 8.

Tabel bFout! Gebruik het tabblad Start om Heading 6 toe te passen op de tekst die u hier wilt weergeven..**5**
Effect van additioneel jaar in ABO BuSO OV3 op tewerkstelling in NEC binnen periode van 6 maanden na schoolverlaten met een simulatie voor de selectiebias

	Simulatie 60%		Simulatie 50%		Simulatie 40%	
ABO	0.134	***	0.132	***	0.126	***
	(0.035)		(0.038)		(0.043)	
Obs.	2824		2824		2824	

Noot: De sterretjes tonen significante verschillen aan tussen interventie- en controlegroep op 10%-niveau (*); 5%-niveau (**); of 1%-niveau (***). Controlevariabelen: geslacht, leeftijd, nationaliteit, thuistaal, opleidingsniveau moeder, problematische afwezigheid voor instroom in DBSO, cohorte, en jaar van schoolverlaten. De propensity score werd berekend op basis van het probit model in bijlage 8.

Referenties

- Alegre, M. A., Casado, D., Sanz, J., & Todeschini, F. A. (2015). The impact of training-intensive labour market policies on labour and educational prospects of NEETs: evidence from Catalonia (Spain). *Educational Research*, 57(2), 151-67.
- Andersen, H. (2012). The case for regularity in mechanistic causal explanation. *Synthese*, 189, 415-432.
- Anderson, L. W., & Scott, C. C. (1978). The relationship among teaching methods, student characteristics, and student involvement in learning. *Journal of Teacher Education*, 29(3), 52-57.
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J.-S., & Pagani, L. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, 32, 651-70.
- Balfanz, R., Herzog, L., & Mac Iver, D. J. (2007). Preventing student disengagement and keeping students on the graduation path in urban middle-grades schools: Early identification and effective interventions. *Educational Psychologist*, 42, 223-35.
- Barr, R. D., & Parrett, W. H. (2001). Hope fulfilled for at risk and violent youth. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Beach, D. (2017). Process-tracing methods in social science. In *Oxford Research Encyclopedia of Politics: Qualitative Political Methodology*. Oxford: Oxford University Press.
- Beach, D., & Pedersen, R. B. (2013). *Process-tracing methods: Foundations and Guidelines*. Michigan: The University of Michigan Press.
- Beach, D., & Pedersen, R. B. (2016). Selecting appropriate cases when tracing causal mechanisms. *Sociological Methods & Research*, 47(4), 837-871. doi: 10.1177/0049124115622510
- Beach, D. & Pedersen, R. B. (2019). *Process-tracing Methods: Foundations and Guidelines*. Michigan: University of Michigan Press.
- Berrueta-Clement, J. R. Schweinhart, L. J., Barnett, W. S., Epstein, A. S., & Weikart, D. P. (1984). *Changed lives: The effects of the Perry preschool program on youths through age 19*. Ypsilanti, MI: High/Scope.
- Blum, D. J., & Jones, A. L. (1993). Academic growth group and mentoring program for potential dropouts. *School Counselor*, 40(3), 207-217.
- Booker, K., Sass, T. R., Gill, B., & Zimmer, R. (2011). The effects of charter high schools on educational attainment. *Journal of Labor Economics*, 29(2), 377-415.
- Brunello, G., & De Paola, M. (2014). Early School Leaving in Europe: What Does it Cost Individuals and Society? EENEE POLICY BRIEF, 1, 1-2.
- Bryson, A., Dorsett, R. & Purdon, S. (2002). The use of propensity score matching in the evaluation of labour market policies. Working paper no. 4, Department of Work and Pensions.
- Cabus, S.J. (2013). Does enhanced student commitment reduce school dropout? Evidence from two major dropout regions in the Netherlands. *Regional Studies*, 49(4), 599-614. DOI:10.1080/00343404.2013.799760.
- Cabus, S.J. (2017) *Why Do Dropout Rates Vary (So Much) Across Countries? – A Survey*. In: Geraint Johnes, Jill Johnes, Tommaso Agasisti and Laura Lopez (Eds.), *Handbook of Contemporary Education Economics*, Edward Elgar Publishing, 43-75.
- Cabus, S.J., & De Witte, K. (2010). Does school time matter? On the impact of compulsory education age on school dropout. *Economics of Education Review*, 30(6), 1384-1398.
- Cabus, S. J., & De Witte, K. (2011). Does school time matter? On the impact of compulsory education age on school dropout. *Economics of Education Review*, 30, 1384-1398.
- Cabus, S. J., & De Witte, K. (2015a). Does unauthorized school absenteeism accelerates the dropout decision?—Evidence from a Bayesian duration model. *Applied Economics Letters*, 22(4), 266-271.

- Cabus, S. J., & De Witte, K. (2015b). The effectiveness of active school attendance interventions to tackle dropout in secondary schools: a Dutch pilot case. *Empirical Economics*, 49(1), 65-80.
- Cabus, S.J. & Haelermans, C. (2017). Work or Schooling? On The Return to Gaining in-School Work Experiences. *British Journal of Industrial Relations* 55(1), 34-57, DOI: 10.1111/bjir.12166.
- Cahuc, P., Carcillo, S., & Minea, A. (2017). The difficult school-to-work transition of high school dropouts: Evidence from a field experiment. CEPR Discussion Paper No. DP12120. Beschikbaar via: <https://ssrn.com/abstract=2996665>
- Carmola, I. J. (1995). The effects of mentoring on student growth (ERIC Document Reproduction Service No. ED 419 028). Albany, NY: University of Albany.
- Cragar, M. A. (1994). Reducing the high school DCT cooperative education dropout rate through an employer/student mentor program and at-risk teams. (ED 376 406).
- Csikszentmihalyi, M., Rathunde, K., & Whalen, S. (1993). *Talented teenagers: The roots of success and failure*. New York: Cambridge University Press.
- Darling, N., Hamilton, S., Toyokawa, T., & Matsuda, S. (2002). Naturally occurring mentoring in Japan and the United States: roles and correlates. *American Journal of Community Psychology*, 30, 245-270.
- De Vos, W., Severins, S., De Boom, J., Meeuwisse, M., & Hermus, P. (2010). *Met meer plezier naar school. Een onderzoek naar de effecten van brede scholen in het Rotterdamse voortgezet onderwijs*. Rotterdam: Risbo, Erasmus Universiteit Rotterdam.
- Département fédéral de l'économie, de la formation et de la recherche DEFR (2020). Formation pour Jeunes Adultes en Difficulté (FORJAD). Geraadpleegd uit <https://www.personnelqualifie-suisse.ch/fr/qualification/exemples/416/formation-pour-jeunes-adultes-en-difficulte-forjad/>
- Departement Onderwijs & Vorming. (2015). Oproep Intensieve Begeleiding Alternerend Leren bis 2015-2016-2017. Brussel: Vlaamse overheid – Afdeling Secundair Onderwijs en Leerlingenbegeleiding.
- Departement Onderwijs & Vorming. (2016a). Oproep Brugprojecten 2016-2017. Brussel: Vlaamse overheid – Afdeling Secundair Onderwijs en Leerlingenbegeleiding.
- Departement Onderwijs & Vorming. (2017a). Oproep Brugprojecten, schooljaar 2017-2018. Brussel: Vlaamse overheid – Afdeling Secundair Onderwijs en Leerlingenbegeleiding.
- Departement Onderwijs & Vorming. (2017b). Oproep Alternerende beroepsopleiding IBAL, schooljaar 2017-2018. Brussel: Vlaamse overheid – Afdeling Secundair Onderwijs en Leerlingenbegeleiding.
- Departement Onderwijs & Vorming. (2017c). Oproep Alternerende beroepsopleiding BuSO OV3, schooljaar 2017-2018. Brussel: Vlaamse overheid – Afdeling Secundair Onderwijs en Leerlingenbegeleiding.
- Departement Onderwijs & Vorming. (2017d). Richtlijnen Brugprojecten 2017-2018. Brussel: Vlaamse overheid – Afdeling Secundair Onderwijs en Leerlingenbegeleiding.
- Departement Onderwijs & Vorming. (2018a). Oproep Brugprojecten, schooljaar 2018-2019. Brussel: Vlaamse overheid – Afdeling Secundair Onderwijs en Leerlingenbegeleiding.
- Departement Onderwijs & Vorming. (2018b). Oproep Intensieve Begeleiding Alternerend Leren, schooljaar 2018-2019. Brussel: Vlaamse overheid – Afdeling Secundair Onderwijs en Leerlingenbegeleiding.
- Departement Onderwijs & Vorming. (2018c). Oproep Alternerende beroepsopleiding BuSO OV3, schooljaar 2018-2019. Brussel: Vlaamse overheid – Afdeling Secundair Onderwijs en Leerlingenbegeleiding.
- De Witte, K., & Cabus, S. (2013). Dropout Prevention Measures in the Netherlands, an Evaluation. *Educational Review*, 65 (2), 155-76.
- De Witte, K., Cabus, S., Thyssen, G., Groot, W., & van Den Brink, H. M. (2013). A critical review of the literature on school dropout. *Educational Research Review*, 10, 13-28.
- DuBois, D. L., Holloway, B. E., Valentine, J. C., & Cooper, H. (2002). Effectiveness of mentoring programs for youth: A meta-analytic review. *American Journal of Community Psychology*, 30, 157-197.
- Dynarski, M., Clarke, L., Cobb, B., Finn, J., Rumberger, R., and Smink, J. (2008). Dropout Prevention: A Practice Guide (NCEE 2008–4025). Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Geraadpleegd uit <http://ies.ed.gov/ncee/wwc>.

- Eder, D. (1985). The cycles of popularity: Interpersonal relations among female adolescents. *Sociology of Education*, 58, 154-165.
- EDUCATION COMMISSION OF THE STATES (2018). Charter school policies. Retrieved from <https://www.ecs.org/charter-school-policies/>
- Elliot, D. S., & Voss, H. L. (1974). *Delinquency and dropout*. Lexington, MA: D.C. Heath and Company.
- Europese Commissie. (2014). Operationeel Programma ESF Vlaanderen 2014-2020. Geraadpleegd uit http://ec.europa.eu/regional_policy/nl/atlas/programmes/2014-2020/belgium/2014be05sfop002
- European Social Fund. (2018). What is the ESF? Geraadpleegd uit <http://ec.europa.eu/esf/main.jsp?catId=35&langId=en>
- Europese Unie (2012). *The European Social Fund investing in people: What it is and what it does*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- EUROSTAT (2018a). Europe 2020 indicators – education. Geraadpleegd uit http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Europe_2020_indicators_-_education
- EUROSTAT (2018b). Early leavers from education and training by sex. Geraadpleegd uit http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=t2020_40&plugin=1 (geconsulteerd op 4/7/2018).
- EUROSTAT (2018c). Europe 2020 indicators – employment. Geraadpleegd uit http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Europe_2020_indicators_-_employment
- Evertson, C. M., & Smithey, M. W. (2000). Mentoring effects on proteges' classroom practice: An experimental field study. *The Journal of Educational Research*, 93(5), 294-304.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142.
- Flaxman, E., & Ascher, C. (1992). *Mentoring in action: the efforts of programs in New York City*. New York: Institute for Urban and Minority Education, Teachers College, Columbia University.
- Franklin, C., Streeter, C. L., Kim, J. S., & Tripodi, S. J. (2007). The effectiveness of a solution-focused, public alternative school for dropout prevention and retrieval. *Children & Schools*, 29(3), 133-44.
- Gerring, J. (2006). Single- Outcome Studies: A Methodological Primer. *International Sociology*, 21 (5), 707–34.
- Gleason, P., & Dynarski M. (2002). Do we know whom to serve? Issues in using risk factors to identify dropouts. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 7(1), 25-41.
- Graaf, W. D., & Zenderen, K. V. (2013). School-work transition: the interplay between institutional and individual processes. *Journal of Education and Work*, 26(2), 121-142.
- Greene, W. H. (1993). *Econometric analysis*. New York: Macmillan.
- Grossman, J. B., & Garry, E. M. (1997). Mentoring: a proven delinquency prevention strategy. Washington, DC: Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention Bulletin, U.S. Department of Justice.
- GSIW (2015). Verbinden Werkt! Inspiratieboek voor de inzet van brugfiguren naar werk. Geraadpleegd uit https://www.esf-vlaanderen.be/sites/default/files/attachments/products/verbinden_werkt_publicatie_link_to_work_0.pdf
- Hahn, J., van der Klaauw, W., Todd, P. (2001). Identification and estimation of treatment effects with a regression-discontinuity design. *Econometrica*, 69 (1), 201–209.
- Hale, R. (2000). To match or mis-match? The dynamics of mentoring as a route to personal and organizational learning. *Career Development International*, 5, 4/5, 223-234, <https://doi.org/10.1108/EUM0000000005360>
- Hanushek, E. A., Schwerdt, G., Woessman, L. & Zhang, L. (2017). General Education, Vocational Education, and Labour-Market Outcomes over the Life-Cycle. *Journal of Human Resources*, 52(1), 49-88.
- Harmon, C., Oosterbeek, H., & Walker, I. (2003). The returns to education: Microeconomics. *Journal of economic surveys*, 17(2), 115-156.
- Heckman, J. (1978). *Dummy endogenous variables in a simultaneous equations system*. *Econometrica*, 46, 931-961.
- Heckman, J. (1979). *Sample selection bias as a specification error*. *Econometrica*, 47, 153-161.

Heckman, J. & Robb, R. (1986). Alternative methods for solving the problem of selection bias in evaluating the impact of treatments on outcomes. In H. Wainer (Ed.), *Drawing inferences from self-selected samples* (pp. 63-107). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Hedström, P. & Swedberg, R. (1998). *Social Mechanisms and Analytical Approach to Social Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.

Heers, M., Van Klaveren, C., Groot, W., & Maassen van den Brink, H. (2014). The impact of community schools on student dropout in pre-vocational education. *Economics of Education Review*, 41, 105-19.

Herrera, C. (2004). School-based mentoring: A closer look into its potential. Geraadpleegd van <http://ppv.org/ppv/publications>

Herrera, C., Grossman, J. B., Kauh, T. J., Feldman, A. F., & McMaken, J. (2007). *Making a difference in schools: The Big Brothers Big Sisters school-based mentoring impact study*. Philadelphia: Public/Private Ventures. Geraadpleegd van <http://ppv.org>

Holt, L. J., Bry, B. H., & Johnson, V. L. (2008). Enhancing school engagement in at-risk, urban, minority adolescents through a school-based, adult mentoring intervention. *Child & Family Behaviour Therapy*, 30(4), 297-318.

Huang, D., Kim, K. S., Cho, J., Marshall, A., & Pérez, P. (2011). Keeping kids in school: A study examining the long-term impact of Afterschool Enrichment Programs on students' high school dropout rates. *Journal of Contemporary Issues in Education*, 6(1), 4-23.

Imbens, G. W. & Lemieux, T. (2008). Regression discontinuity designs: A guide to practice. *Journal of Econometrics*, 142, 615-635.

JFF. (2017). Getting started with pre-apprenticeship: partnerships. Geraadpleegd uit https://jfforg-prod-prime.s3.amazonaws.com/media/documents/PA_101_Part_1_091917.pdf

Juchtmans, G. & Groenez, S. (2018). Een drievoudige inbedding voor kwetsbare gezinnen: over brugfiguren, brugorganisaties en hun netwerk. HIVA-rapport.

Keller, T. E. (2007). Youth mentoring: Theoretical and methodological issues. In T.D. Allen & L. T. Eby (Eds.), *The Blackwell handbook of mentoring: A multiple perspectives approach* (pp. 23-48). Malden, MA: Blackwell.

King, K. A., Vidourek, R. A., Davis, B., & McClellan, W. (2002). Increasing self-esteem and school connectedness through a multidimensional mentoring program. *Journal of School Health*, 72, 294-299.

Kinney, D. A. (1993). From nerds to normals: The recovery of identity among adolescents from middle school to high school. *Sociology of Education*, 66, 21-40.

Klaw, E. L., Fitzgerald, L. F., & Rhodes, J. E. (2003). Natural mentors in the lives of African American adolescent mothers: Tracking relationships over time. *Journal of Youth and Adolescence*, 32, 322-332.

Larson, K.A., & Rumberger, M.D. (1995). ALAS: *Achievement for Latinos through Academic Success*. In H. Thornton (Ed.), *Staying in school: a technical report of the dropout prevention projects for junior high school students with learning and emotional disabilities*. Minneapolis, MN: University of Minnesota, Institute on Community Integration.

Learning and Work Institute. (2019). Best practice in the design and delivery of pre-apprenticeship programmes. Geraadpleegd uit <https://www.learningandwork.org.uk/wp-content/uploads/2019/03/Final-Detailed-Report-1.pdf>

Lechner, M. (2000). A note on the Common Support Problem in applied evaluation studies. Discussion Paper, SIAW.

Lee, J., & Cramond, B. (1999). The positive effects of mentoring economically disadvantaged students. *Professional School Counseling*, 2, 172-178.

Leuven, E. and Sianesi, B. (2003). "PSMATCH2: Stata module to perform full Mahalanobis and propensity score matching, common support graphing, and covariate imbalance testing". Geraadpleegd uit <http://ideas.repec.org/c/boc/bocode/s432001.html>.

Li, Y., & Lerner, R. M. (2011). Trajectories of school engagement during adolescence: Implications for grades, depression, delinquency, and substance use. *Developmental Psychology*, 47(1), 233-247.

Liska, A. E., & Reed, M. D. (1985). Ties to conventional institutions and delinquency: Estimating reciprocal effects. *American Sociological Review*, 50, 547-560.

- Lyche, C. (2010). Taking on the Completion Challenge: A Literature Review on Policies to Prevent Dropout and Early School Leaving. OECD Education Working Papers, No. 53. OECD Publishing.
- Machamer, P. (2004). Activities and causation: the metaphysics and epistemology of mechanisms. *International studies in philosophy of science*, 18, 27-39.
- Machamer, P., Lindley, D., & Craver, C.F. (2000). Thinking about mechanisms. *Philosophy of science*, 67, 1-25.
- Mac Iver, M. A. (2011). The challenge of improving urban high school graduation outcomes: findings from a randomized study of dropout prevention efforts. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 16(3), 167-84.
- Mahoney, J. L. (2000). School extracurricular activity participation as a moderator in the development of antisocial patterns. *Child Development*, 71(2), 502-16.
- Mahoney, J. L., Lord, H., & Carryl, E. (2005). An ecological analysis of after-school program participation and the development of academic performance and motivational attributes for disadvantaged children. *Child Development*, 76(4), 811-25.
- Martinek, T., Schilling, T., & Johnson, D. (2001). Transferring personal and social responsibility of underserved youth to the classroom. *Urban Review*, 33, 29-45.
- Maynard, B. R., Kjellstrand, E. K., & Thompson, A. M. (2014). Effects of Check and Connect on attendance, behaviour, and academics. *Research on Social Work Practice*, 24(3), 296-309.
- McNeal, R. B. (1995). Extracurricular activities and high school dropouts. *Sociology of Education*, 68, 62-81.
- McPartland, J. A., & Nettles, S. M. (1991). Using community adults as advocates or mentors for at-risk middle school students: a two-year evaluation of Project RAISE. *American Journal of Education*, 99(4), 568-86.
- Molnar, A., Smith, P., Zahorik, J., Palmer, A., Halbach, A., & Ehrle, K. (1999). Evaluating the SAGE program: a pilot program in targeted pupil-teacher reduction Wisconsin. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 21(2), 165-77.
- Morley, R. (1991). *Alternative education (ED349652)*. Clemson, SC: National Dropout Prevention Center.
- Morrow, K. V., & Styles, M. B. (1995). *Building relationships with youth in program settings: A study of Big Brothers/Big Sisters*. Philadelphia, PA: Public/Private Ventures.
- Mortelmans, D. (2007). *Handboek kwalitatieve onderzoeksmethoden*. Leuven: Acco.
- OECD (2018), *Seven Questions about Apprenticeships: Answers from International Experience*. OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264306486-en>
- Onderwijskiezer. (2018). Secundair onderwijs: info. Retrieved from www.onderwijskiezer.be
- Ortiz-Walters, R., & Gilson, L. L. (2005). Mentoring in academia: An examination of the experiences of protégés of color. *Journal of Vocational Behavior*, 67, 459-475.
- Porowski, A., & Passa, A. (2011). The effect of Communities In Schools on high school dropout and graduation rates: results from a multiyear school-level quasi-experimental study. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 16, 24-37.
- Portwood, S. G. & Ayers, P. M. (2005). Schools. In D. L. Dubois & M. J. Karcher (Eds.), *Handbook of youth mentoring* (pp. 336-347). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Portwood, S., Ayers, P., Kinnison, K., Waris, R. & Wise, D. (2005). YouthFriends: Outcomes from a school-based mentoring program. *Journal of Primary Prevention*, 26(2), 129-145.
- Poteat, L. F., Shockley, K. M., & Allen, T. D. (2009). Mentor-protégé commitment fit and relationship satisfaction in academic mentoring. *Journey of Vocational Behavior*, 74, 332-337.
- Pringle, B., Anderson, L. M., Vincentstein, M. C., & Russo, A. W. (1993). *Peer tutoring and mentoring services for disadvantaged secondary school students: an evaluation of the secondary schools basic skills demonstration assistance program*. Washington, DC: Policy Studies Association
- Raad van de Europese Unie/(2011). Council Recommendation of 28 June 2011 on Policies to Reduce Early School Leaving. Geraadpleegd uit <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:191:0001:0006:EN:PDF>
- Rhodes, J. (2002). *Stand by me: The risks and rewards of mentoring today's youth*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Rhodes, J. (2005). A model of youth mentoring. In D. L. Dubois & M. J. Karcher (Eds.), *Handbook of youth mentoring* (pp. 30-43). Thousand Oaks, CA: Sage. Doi: 10.1002/jcop.20124
- Rhodes, J. E., & DuBois, D. L. (2008). Mentoring relationships and programs for youth. *Current Directions in Psychological Science*, 17(4), 254-258.
- Rhodes, J., Spencer, R., Keller, T. E., Liang, B., & Noam, G. (2006). A model for the influence of mentoring relationships on youth development. *Journal of Community Psychology*, 34, 691-707.
- Rhodes, J. E., Grossman, J. B., & Resch, N. R. (2000). Agents of change: Pathways through which mentoring relationships influence adolescents' academic adjustment. *Child Development*, 71, 1662-1671.
- Richter, D., Kunter, M., Lüdtke, O., Klusmann, U., Anders, Y., & Baumert, J. (2013). How different mentoring approaches affect beginning teachers' development in the first years of practice. *Teaching and Teacher Education*, 36, 166-177.
- Rollin, S. A., Kaiser-Ulrey, C., Potts, I., & Creason, A. H. (2003). A school-based violence prevention model for at-risk eighth-grade youth. *Psychology in the Schools*, 40(4), 403-416.
- Rosenbaum, P. R. and Rubin, D. B. (1983). The central role of the propensity score in observational studies for causal effects. *Biometrika* 70(1), 41-55. doi: 10.1093/biomet/70.1.41
- Rosenbaum, P. R. and Rubin, D. B. (1984). Reducing bias in observational studies using subclassification on the propensity score. *Journal of the American Statistical Association* 79(387), 516-524.
- Royse, D. (1998). Mentoring high-risk minority youth: Evaluation of the Brothers Project. *Adolescence*, 33(129), 145-158.
- Rubin, D. (1974). Estimating causal effects of treatments in randomized and nonrandomized studies. *Journal of Educational Psychology* 66, 668-701.
- Rubin, D. B. (2001). Using propensity scores to help design observational studies: Application to the tobacco litigation. *Health Services and Outcomes Research Methodology*, 2, 169-188.
- Rubin, D. (2006). *Matched sampling for causal effects*. Cambridge University Press.
- Rubin, D. B. (2007). The design versus the analysis of observational studies for causal effects: Parallels with the design of randomized trials. *Statistics in Medicine*, 26, 20-36.
- Rubin, D. B. & Thomas, N. (1996). Matching using estimated propensity scores: Relating theory to practice. *Biometrics*, 52, 249-264.
- Rud, I., van Klaveren, C., Groot, W., & van den Brink, H. M. (2018). What drives the relationship between early criminal involvement and school dropout? *Journal of Quantitative Criminology*, 34(1), 139-166.
- Rumberger, R. W. (2001). *Who drops out of school and why. Understanding Dropouts: Statistics, Strategies, and High-Stakes Testing*. Washington.
- Rumberger, R. W. (2011). *Dropping out*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Rumberger, R. W., & Rotermund, S. (2012). The relationship between engagement and high school dropout. In S.L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 491-513). Boston, MA: Springer.
- Salvà-Mut, F., Thomás-Vanrell, C., & Quintana-Murci, E. (2016). School-to-work transitions in times of crisis: the case of Spanish youth without qualifications. *Journal of Youth Studies*, 19(5), 593-611.
- Schargel, F. P., & Smink, J. (2001). *Strategies to help solve our school dropout problem*. Larchmont, NY: Eye on Education.
- Schmitt, J., & Beach, D. (2015). The contribution of process tracing to theory-based evaluations of complex aid instruments. *Evaluation*, 21(4), 429-447. doi: 10.1177/1356389015607739
- Schochet, P. Z., Burghardt, J., & McConnell, S. (2008). Does Job Corps work? Impact findings from the National Job Corps Study. *American Economic Review*, 98(5), 1864-86.
- Schweizer Medieninstitut für Bildung und Kultur Genossenschaft (2020). Swiss education: Vocational education and training. Geraadpleegd uit <https://swisseducation.educa.ch/en/vocational-education-and-training-0>
- Sewell, W., & Shah, V. (1968). Parents' education and children's educational aspirations and achievements. *American Sociological Review*, 33, 191-209.

- Sinclair, M. F., Christenson, S. L., & Thurlow, M. L. (2005). Promoting school completion of urban secondary youth with emotional or behavioural disabilities. *Exceptional Children*, 71(4), 465-82.
- Sinclair, M. F., Christenson, S. L., Evelo, D. L., & Hurley, C. M. (1998). Dropout prevention for youth with disabilities: Efficacy of a sustained school engagement procedure. *Exceptional Children*, 65(1), 7-21.
- Sipe, C. (1996). *Mentoring: a synthesis of P/PV's research: 1988-1995*. Philadelphia, PA: Public/Private Ventures. (ED 404 410).
- Slicker, E., & Palmer, D. (1993). Mentoring at-risk high-school students: Evaluation of a school-based program. *School counselor*, 40, 327-334.
- Smet, M., Stevens, C., De Rick, K., De Witte, K., Van Landeghem, G., & De Fraine, B. (2015). *Leren en Werken: evaluatie van het Decreet van 2008*.
- Smink, J. (1990). *Mentoring programs for at-risk youth: a dropout prevention research report*. Clemson, SC: National Dropout Prevention Center.
- Somers, M. & Cabus, S.J. (2017). Zijn we klaar voor de veranderende arbeidsmarkt? Nederland en België vergeleken. *Tijdschrift Over.Werk, Tijdschrift van het Steunpunt WSE*, uitgeverij Acco, 18-25.
- Somers, M., Cabus, S.J., Groot, W. & Maassen van den Brink, H. (2018). Horizontal Mismatch between Employment and the Field of Education: Evidence from a Systematic Literature Review. *Journal of Economic Surveys*, DOI: <https://doi.org/10.1111/joes.12271>.
- Stovel, K., & Shaw, L. (2012). Brokerage. *Annual Review of Sociology*, 38, 139-158.
- Syntra Vlaanderen. (2019). De Leervergoeding. Geraadpleegd uit https://www.syntravlaanderen.be/sites/default/files/atoms/files/Fiche%20Onderneming%20-%20OAO%20-%20Leervergoeding_0.pdf
- Terry, J. (1999). A community/school mentoring program for elementary students. *Professional School Counseling*, 2(3), 237-239.
- Thurow, L. C. (1975). Equity Concepts and the World of Work. *American Behavioral Scientist*, 18(3), 387-399.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of educational research*, 45(1), 89-125.
- Tobin, T., & Sprague, J. (2000). Alternative education strategies: Reducing violence in school and the community. *Journal of Emotional and Behaviour Disorders*, 8, 177-186.
- van der Steeg, M., van Elk, R., & Webbink, D. (2015). Does intensive coaching reduce school dropout? Evidence from a randomized experiment. *Economics of Education Review*, 48, 184-197.
- VDAB (2011). VDAB onderzoekt: dynamiek binnen de werkloosheid, Nr.5. Geraadpleegd uit <https://www.vlaanderen.be/publicaties/vdab-onderzoekt-nr-5>
- VDAB (2019a). Arvastat: Detailtabellen werkloosheid. Geraadpleegd uit https://arvastat.vdab.be/arvastat_detailtabellen_werkloosheid.html
- VDAB (2019b). Arvastat: Lokale arbeidsmarkten – Jobratio. Geraadpleegd uit https://arvastat.vdab.be/arvastat_arbeidsmarkt.html
- Vlaamse Overheid (2008). Instap in de systemen van Leren en Werken: intake en screening. Geraadpleegd uit <https://partners.vdab.be/sites/web/files/doc/partners/cvs/Leidraad%20voor%20intake%20en%20screening%20definitief.doc>
- Vlaamse Overheid. (2015). Conceptnota 'Samen tegen schooluitval'. Geraadpleegd uit https://onderwijs.vlaanderen.be/sites/default/files/atoms/files/conceptnota_Samen_tegen_SchooluitvalDEF.pdf
- Vlaamse Overheid. (2019a). Vroegtijdig schoolverlaten in het Vlaams secundair onderwijs: cijferrapport voor de schooljaren 2011-2012 tot en met 2016-2017. Geraadpleegd uit <https://www.vlaanderen.be/publicaties/vroegtijdig-schoolverlaten-in-het-vlaams-secundair-onderwijs-cijferrapport-voor-de-schooljaren-2011-2012-tot-en-met-2016-2017>
- Vlaamse Overheid. (2019b). Cijfers over schooluitval. Geraadpleegd uit <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/cijfers-over-schooluitval>

Vlaamse Overheid. (2019c). Duaal leren: ESF-projecten leren en werken en dual learning. Geraadpleegd van <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/esf-projecten-leren-en-werken-en-duaal-leren#ibal>

Wehlage, G. G. (1989). Dropping out: can schools be expected to prevent it? In L. Weis, E. Farrar, and H. G. Petrie (Eds.), *Dropouts from school: issues, dilemmas, and solutions*. Albany, NY: State University of New York Press.

Wehlage, G. G., Rutter, R. A., Smith, G. A., Lesko, N., & Fernandez, R. R. (1989). *Reducing the risk: schools as communities of support*. New York: Falmer Press.

Wheeler, M. E., Keller, T. E. & DuBois, D. L. (2010). Review of three recent randomized trials of school-based mentoring: making sense of mixed findings. *Social Policy Report*, 24(3), 1-27.

Williams, T. (1972). Educational aspirations: Longitudinal evidence on their development in Canadian youth. *Sociology of Education*, 45, 433-445.

Wolbers, M. H. J. (2003). Job mismatches and their labour-market effects among school-leavers in Europe. *European Sociological Review*, 19(3), 249-266.

Young, T. (1990). *Public alternative education: Options and choices for today's schools*. New York: Teachers College Press.