

Woord vooraf

Beste lezer

Op 29 mei verscheen in De Morgen dat kansarmoede onder Vlaamse leerlingen op vijf jaar erg is gestegen, vooral in de steden (Amkreutz, 2017). We werkten op dat moment net deze bachelorproef af die hierbij mooi aansluit.

We kozen er namelijk voor om te bestuderen hoe specifieke organisaties in de Verenigde Staten en in Europa zich inzetten om de gevolgen van armoede op school in een grootstedelijke context aan te pakken. Deze organisaties zijn: 'Harlem Children's Zone' en 'Teach For Belgium' met als overkoepelende organisatie 'Teach For All'. Bovendien hebben we ook nagegaan hoe algemene regelgevingen kunnen helpen, met als specifieke casus 'LOMCE' in Spanje.

Het was een leerrijk en intensief proces om tot deze bachelorproef te komen.

Dit alles was niet mogelijk geweest zonder de begeleiding en de handige tips van onze promotor, dhr. Pedro De Bruyckere. Ook willen we graag diegenen bedanken die tijd vrijgemaakt hebben om ons te woord te staan en ons antwoorden te verschaffen. Deze gesprekken gaven ons een bredere kijk en een meer genuanceerde kijk op het onderwerp. Met name: dr. Bokhove C., dhr. Buitelaar R. en dhr. Martens P. Vervolgens hebben ook enkele Spaanse leerkrachten van Azkorri Ikastetxea ons te woord gestaan: Aloha Rodriguez, Dion Menchaca en Rubén Elortegui. Ook meningen en interviews van Amerikaanse professoren komen in onze bachelorproef aan bod. Hiervoor bedanken we: Nancy Norris-Bauer, Cynthia Northington-Purdie en Betsy Golden voor haar lessen over het Amerikaanse onderwijs- en rechtssysteem.

Tot slot willen we u ook graag bedanken voor het lezen van deze bachelorproef. Dit is een onderwerp dat ons na aan het hart ligt en door het schrijven van deze bachelorproef hopen we deze problematiek in de schijnwerpers te zetten.

Hartelijk bedankt en veel leesplezier.

Jill Mertens, Lise Darthet en Caroline Van den Bossche

Inhoudstafel

1	Inleiding	7
2	Kinderarmoede, de stad en onderwijs	9
2.1	Kinderarmoede en onderwijs	9
2.2	Algemene grootstedelijke context	10
2.3	De onderzoeksvraag	12
2.3.1	De onderwijssystemen in Spanje, Amerika en België	12
2.3.2	Wat wordt bedoeld met leereffecten?	13
2.3.3	Wat is een levensstandaard?	13
2.3.4	Wat zijn drop-outs of vroegtijdige schoolverlaters?	14
3	Methodologie	17
4	Wat kunnen overheden doen om onderwijsachterstand te bestrijden?	19
4.1	Wetten en regelgeving	19
4.1.1	Maatregelen die onderwijsachterstand bestrijden	20
4.1.2	Voorbeelden van maatregelen die onderwijsachterstand niet bestrijden	22
4.2	Casestudy	24
4.2.1	Kernproblemen en doelen van Spanje volgens de OECD (OECD, 2015)	26
4.2.2	Wat is 'LOMCE'?	26
4.2.3	De doelen van 'LOMCE'	27
4.2.4	De conflicten met 'LOMCE'	28
4.3	Conclusie	32
5	Wat kan de lokale gemeenschap doen?	33
5.1	Brede school algemeen bekeken	33
5.2	Casestudy	34
5.2.1	Oorsprong	34
5.2.2	Wat is het?	34
5.2.3	Waar wordt het allemaal toegepast?	35
5.3	Harlem Children's Zone dieper bekeken	36
5.3.1	Context	36
5.3.2	Systeem	37
5.3.3	Wat zijn de sterke punten?	39
5.3.4	Wat zijn de zwakke punten?	40
5.4	Brede school en HCZ, een korte vergelijking	42
5.5	HCZ ergens anders uitgevoerd	42
5.6	Conclusie	43
6	Wat kunnen niet-gouvernementele organisaties (ngo's) doen?	45
6.1	Wat is een niet-gouvernementele organisatie of een ngo?	45
6.2	Casestudy	45
6.2.1	Teach For All	46
6.2.2	Wat zijn de sterke punten?	47
6.2.3	Wat zijn de zwakke punten?	48
6.2.4	Teach For Belgium	50
6.2.5	Wat zijn de sterke punten?	52
6.2.6	Wat zijn de zwakke punten?	52

6.3	Conclusie	54
7	Algemene Conclusies	55
	Literatuurlijst	57
1	Bijlagen.....	63
1.1	Vragenlijst door leerkrachten van Azkorri Ikastetxea (Spanje).....	63
1.2	Interview dhr. Ronald Buitelaar - onderwijsjournalist	69
1.3	Interview met dr. Cynthia Northington-Purdie Ph.D.....	75
1.4	Interview met dr. Christian Bokhove Ph.D.....	79
1.5	Interview met dhr. Pieter Martens.....	83

1 Inleiding

In september kregen we de eerste informatie over de bachelorproef, wat volgde was een lijst aan onderwerpen, een gesprek over die onderwerpen en een uiteindelijke keuze die we moesten maken. Het onderwerp dat er voor ons meteen uitsprong was 'Harlem ligt in Antwerpen'. Doordat we op voorhand hadden bekeken wat de doelen van de organisatie waren, was onze keuze snel gemaakt, namelijk bekijken hoe 'Harlem Children's Zone' (HCZ) kan gerealiseerd worden in Antwerpen.

Het onderzoek sprak ons meteen aan omdat het een project is dat mensen echt kan helpen. Het zou een impact hebben op studenten en de manier waarop onderwijs geregeld wordt. Tijdens onze stageperiodes zijn we ook in aanraking gekomen met jongeren die uit de boot vallen in het bestaande onderwijssysteem zoals bij cultuurconflicten en armoede.

Bovendien gaat het om de invoering van een buitenlands project in België, iets waar we al eerder mee in contact gekomen waren door de organisatie 'Teach For Belgium' tijdens een sessie op de Arteveldehogeschool. Ook op praktisch vlak leek dit onderwerp ons realiseerbaar. We vonden het alle drie belangrijk dat we een onderwerp kozen waarin we ons ook effectief konden verdiepen. Twee van de groepsleden hebben hun stage opgenomen in het buitenland. Eén ervan in New Jersey, de andere in Bilbao. Niet alleen konden we op deze manier verschillende perspectieven vergelijken maar ook bepaalde projecten in het buitenland van dichtbij bestuderen.

Al snel bleek dat het onderzoek ons verder kon brengen dan 'Harlem ligt in Antwerpen' en de unieke ervaring van drie verschillende stageplaatsen zouden we optimaal kunnen gebruiken om onze bachelorproef tot een volwaardig geheel om te vormen.

We schreven deze bachelorproef met de volgende onderzoeksvraag in het achterhoofd: "Hoe kunnen wetsbesluiten/maatregelen en projecten in grootsteden zowel het leereffect als de levensstandaard bij jongeren uit lagere sociale klassen verhogen? Een verkennende studie aan de hand van drie casussen in Spanje, Amerika en België."

Ons uiteindelijke doel is om deze bachelorproef raadpleegbaar te maken voor het opstarten van nieuwe projecten m.b.t. het onderwijs. Op deze manier willen we de onderwijssamenleving stimuleren en deze onderwijsproblematiek opnieuw op de kaart zetten.

In hoofdstuk twee schetsen we een algemene grootstedelijke context, bespreken we kinderarmoede en gaan we dieper in op onze onderzoeksvraag. Vervolgens bespreken we de methodologie in hoofdstuk drie. Hierna komen de drie hoofdstukken die de kern van het onderzoek vormen. Telkens is er eerst een verkennende studie geschreven om ietwat meer overzicht te creëren om ons vervolgens te verdiepen in het project en het land zelf.

In hoofdstuk vier kan u lezen over allerhande maatregelen, regels en wetten die een effect hebben op het onderwijs en de verdiepende studie vertelt u meer over 'LOMCE', een Spaanse onderwijswet.

In hoofdstuk vijf leest u over projecten die de schoolsfeer overschrijden en wordt er vervolgens dieper ingegaan op 'Harlem Children's Zone' in Harlem, in Amerika. Vervolgens kijken we in hoofdstuk zes naar de organisatie 'Teach for All' en 'Teach for Belgium'. Een project waarvan we de werking in België konden volgen en dat ons helpt om te begrijpen hoe we buitenlandse projecten al dan niet naar onze regio kunnen vertalen.

Tot slot bespreken we in het laatste hoofdstuk de algemene conclusies die worden getrokken uit het onderzoek en geven we tips aan beleidsmakers en uitvoerders van deze projecten.

2 Kinderarmoede, de stad en onderwijs

2.1 Kinderarmoede en onderwijs

In deze bachelorproef is de link tussen kinderarmoede en onderwijs een belangrijk element. Er zijn namelijk heel wat projecten die specifiek georganiseerd worden om kinderarmoede te verhelpen in combinatie met onderwijsinitiatieven. Er zijn ook projecten die kinderarmoede specifiek aangeven als reden voor het slecht presteren op school en van de scholen zelf. Ook overheden nemen verschillende maatregelen om kinderarmoede te bestrijden zoals o.a. beurzen en voedsel- en gezondheidsprogramma's.

In dit onderdeel kan u meer lezen over de definitie van kinderarmoede en de wetenschappelijke link met onderwijs.

Wat wordt beschouwd als kinderarmoede, wat zijn de criteria?

We spreken van kinderarmoede op basis van het maandinkomen van het gezin, de opleiding van de ouders, het stimulatieniveau van de kinderen, de arbeidssituatie van de ouders, de huisvesting en de gezondheid. Wanneer een gezin zwak scoort op drie of meer van deze criteria, spreken we over kinderen die in kansarmoede leven (Kind en Gezin, 2017).

De berekening van de kansarmoede-index gebeurt als volgt:

Om de evolutie van kansarmoede bij zeer jonge kinderen op te volgen wordt per jaar de kansarmoede-index berekend. De kansarmoede-index voor het Vlaamse Gewest wordt als volgt berekend: het aantal kinderen geboren in een bepaald jaar en het aantal kinderen dat in een gezin woont in kansarmoede in het Vlaamse Gewest, wordt gedeeld door het totaal aantal kinderen geboren in een periode van drie jaar (in percentage).

Daarbij is het nuttig om te weten dat kinderen die niet in Vlaanderen geboren zijn, maar er wel wonen, toch meegeteld worden (Kind en Gezin, 2017).

Volgens het 'armoedebarmeter rapport' van 2016 werden in 2014 11,4% kinderen in Vlaanderen geboren in een kansarm gezin. Dat was een stijging van 3%. Meer dan de helft van deze kinderen (57,6%) wordt geboren in een kansarm gezin waarvan de moeder uit een niet Europees land komt. Dit cijfer daalt weinig ten opzichte van de eerste meting in 2012 (Armoedebarmeter 2014) met amper 0,5% is dit te weinig om van een trendbreuk te spreken. In 2017 zijn de verwachtingen er voor één op acht kinderen die opgroeien in kansarmoede t.o.v. één op negen in vorige rapporten (decenniumdoelen, 2016).

De connectie tussen kinderarmoede en onderwijs is ook niet ver te zoeken. Uit een onderzoek uitgebracht in 2015 in de Verenigde Staten trekt men de volgende conclusies:

“Een analyse van hersenscans van gezonde kinderen heeft uitgewezen dat de hersenen van kinderen die opgroeien in armoede structureel veranderen en dat armoede daardoor leidt tot slechtere schoolprestaties. Volgens de onderzoekers kan 20% van de verschillen tussen schoolprestaties van

kinderen worden verklaard door het inkomen van de ouders.

Onderzoeker Seth Pollak, van de universiteit van Wisconsin-Madison (VS) en zijn collega's analyseerden de MRI-scans van 389 kinderen en jongvolwassenen (4-22 jaar) die zich normaal ontwikkelen. Ze combineerden de MRI-beelden met informatie over de schoolprestaties en sociale achtergrond van de onderzochte kinderen. Ze ontdekten dat kinderen die onder de armoedegrens leven, gemiddeld 8-10% minder grijze hersencellen hebben. Kinderen van wie de ouders 100-150% van het minimuminkomen verdienen, hebben 3 tot 4% minder grijze hersencellen. De onderzoekers zeggen dat er al veel onderzoek is gedaan naar het verband tussen sociaaleconomische omstandigheden en de schoolrijpheid en academische prestaties van kinderen. Op gestandaardiseerde tests scoren kinderen uit arme gezinnen vier tot zeven punten lager dan rijkere leeftijdgenoten." (Vink, 2015).

Het werk suggereert dat bepaalde hersenstructuren, die in verband staan met processen die van cruciaal belang zijn voor leren en educatief functioneren, (bijvoorbeeld duurzame aandacht, planning en cognitieve flexibiliteit) kwetsbaar zijn voor de omgevingsomstandigheden van armoede, zoals stress, beperkte stimulatie en voeding. Het lijkt erop dat door deze omstandigheden op jonge leeftijd, het potentieel voor academisch succes verminderd wordt. Deze observaties suggereren dat interventies die gericht zijn op de verbetering van de omgeving van kinderen, ook de link tussen kinderarmoede en tekorten in cognitie en academische prestatie kunnen veranderen. Zo'n begrip moet leiden tot initiatieven van de overheid die gericht zijn op het verbeteren en verminderen van de verschillen in menselijk kapitaal (Hair, Hanson, Wolfe, & Pollak, 2015).

2.2 Algemene grootstedelijke context

Als we spreken over armoede en onderwijs, komt al snel de focus op de stad en grootsteden. Over de hele wereld vinden we namelijk in grootsteden een samenloop van diversiteit. We schetsen het begrip grootstedelijke context in wat volgt kort.

Het is de harde realiteit dat één op vier kinderen in Belgische grootsteden in armoede leeft (ast, 2016). Dit fenomeen komt niet enkel in België voor maar ook in vele andere gebieden. In de staat New York leeft in 2016 één op vijf kinderen in armoede (talkpoverty, 2016) en in Spanje leeft meer dan één op drie kinderen in armoede (Steunpunt tot bestrijding van armoede, bestaansonzekerheid en sociale uitsluiting, 2017).

Enkele factoren die armoede in steden beïnvloeden zijn: dure huisvesting, het verhogen van voedselprijzen, overslaan van de indexsprong, tekort aan jobs, een falende economie ... Wat we al te vaak vergeten is dat niet enkel volwassenen lijden onder armoede, maar ook kinderen. Kinderen die mogelijkheden moeten krijgen om te groeien en hun plaats in de huidige maatschappij nog moeten veroveren.

Grootsteden zorgen voor een heel diverse context. We kunnen er mensen uit verschillende sociale- en economische klassen, culturele achtergronden en religies terugvinden. Daarom kan een grootstad de ideale plaats zijn om projecten op te starten die mensen helpen. Er ontstaat een microklimaat dat ons een beeld kan geven van de uitwerking van maatregelen of projecten op grotere schaal.

In België zijn er al enkele, vooral kleinschalige initiatieven, op poten gezet om jongeren een duwtje in de rug te geven. Denk maar aan de projecten van verschillende jeugdbewegingen, jeugdhuizen, cultuurcentra, vzw's en privé-initiatieven. Maar wat helpt echt?

“What would it take to change the lives of poor children—not one by one, through heroic interventions and occasional miracles, but in big numbers, and in a way that could be replicated nationwide?” - Geoffrey Canada (Whatever it takes, 2008)

Wij gaan kijken naar de projecten die vandaag op plaatsen aangeboden worden waar kansarmoede en vroegtijdige schoolverlaters een groot probleem zijn. Als casestudy's nemen we het project van Geoffrey Canada, de oprichter van 'Harlem Children's Zone' in de grootstad der grootsteden, New York, de onderwijswet 'LOMCE' in Spanje en 'Teach for All', een internationaal project dat nu ook voet aan grond krijgt in België.

Zo willen we te weten komen of en hoe deze projecten slagen in hun opzet en welke elementen wel en niet relevant kunnen zijn voor Vlaanderen.

2.3 De onderzoeksvraag

“Hoe kunnen wetsbesluiten/maatregelen en projecten in grootsteden zowel het leereffect als de levensstandaard bij jongeren uit lagere sociale klassen verhogen? Een verkennende studie aan de hand van drie casussen in Spanje, Amerika en België.”

Deze onderzoeksvraag bestaat uit verschillende aspecten. Eerst lichten we toe wat maatregelen en wetsvoorstellen zijn, dat doen we specifiek in het begin van hoofdstuk vier. Het leek ons belangrijk om het verschil tussen beiden toe te lichten omdat dit enkele technische implicaties kan hebben. Hierboven gingen we ook al dieper in op wat we bedoelen met een grootstedelijke context.

Ook kaarten we even aan wat leereffecten zijn en wat de correlatie met de levensstandaard is. Deze twee begrippen worden vaak gebruikt maar wat betekenen ze eigenlijk? Verder bespreken we ook drie casestudy's, deze schetsen en illustreren de inhoud van de literatuurstudies. Op deze manier kunnen we de theoretisch kant van het onderzoek duidelijker voorstellen.

In de volgende onderdelen die aan bod zullen komen, leek het ons van belang om enkele belangrijke begrippen en concepten van de onderzoeksvraag wat verder uit te werken. Zo willen we een duidelijk beeld geven van onze onderzoeksvraag.

2.3.1 De onderwijssystemen in Spanje, Amerika en België

Het onderwijssysteem van Spanje werkt als volgt; Onderwijs wordt ingericht door de overheid en is de taak van het Ministerie van onderwijs (Ministerio de Educación y Ciencia) maar ook de zeventien autonome regio's mogen publiek onderwijs inrichten (Leven in Spanje, 2017). In Spanje zijn er staatscholen en privéscholen. Sommige van de privéscholen worden bovenop een bijdrage van de ouders ook nog gefinancierd door de overheid. Dit zijn gedeeltelijke privéscholen. We gaan dieper in op het Spaanse onderwijssysteem in hoofdstuk 4.2.

In Amerika respecteert de federale overheid het plaatselijk bestuur van de staten en is er geen federaal onderwijssysteem of curriculum. De federale overheid bestuurt de publieke scholen niet. Elk van de vijftig staten heeft zijn eigen ministerie van onderwijs, die richtlijnen maakt voor de scholen van die staat. Publieke scholen krijgen ook financiering van de eigen individuele staat, en ook van de lokale vastgoedbelasting. Veel van de controle van Amerikaanse openbare scholen ligt in de handen van elke lokale schoolwijk.

Elk schooldistrict wordt bestuurd door een schoolraad; een klein comité van mensen verkozen door de lokale gemeenschap of aangewezen door de lokale overheid. Die schoolraad stelt algemene richtlijnen voor het schooldistrict vast en verzekert dat aan de richtlijnen van de staat wordt voldaan (Hume, s.d.).

De eerste Amerikaanse wet omtrent onderwijs vindt zijn origine in 1642 in Massachusetts. Ouders en voogden waren verplicht om ervoor te zorgen dat hun kinderen de principes van religie en de wetten van het Gemenebest begrepen. Vervolgens kwam er in het jaar 1647 een wet die ervoor zorgde dat dorpen met meer dan 50 inwoners, verplicht een leerkracht moesten aannemen die kinderen leerde lezen en schrijven (Matzat, s.d.).

In België wordt er voor het onderwijs beroep gedaan op de Vlaamse overheid, want sinds 1988 heeft elke gemeenschap zijn eigen schoolsysteem. De federale overheid speelt slechts een kleine rol: het beslist over de verplichte schoolleeftijd en de indirecte financiering van de gemeenschappen (Education in Belgium, 2017).

2.3.2 Wat wordt bedoeld met leereffecten?

Als u nadenkt over het begrip 'effect', komt u uit op economische termen. Deze term wordt ook gebruikt in het onderwijs om aan te duiden welk effect leren maximaal kan hebben op een jongere. Als leerkracht kan je op het leereffect inspelen door enkele aanpassingen te doen in je manier van lesgeven en ook bijvoorbeeld door andere materialen te hanteren.

Als wij deze term gebruiken in onze bachelorproef, bedoelen wij hiermee wat er kan gedaan worden om het leereffect van jongeren te verhogen zodat ze maximale leeransen ontwikkelen en er zo eventueel minder schoolverlaters zijn (De Bruyckere, 2017).

2.3.3 Wat is een levensstandaard?

De levensstandaard geeft het niveau van welvaart aan waarop een volk (of de mens in het algemeen) op economisch, sociaal en cultureel vlak leeft.

Volgens artikel 25 uit de Universele verklaring van de rechten van de mens geldt de volgende omschrijving:

"Eén ieder heeft recht op een levensstandaard, die hoog genoeg is voor de gezondheid en het welzijn van zichzelf en zijn gezin, waaronder inbegrepen voeding, kleding, huisvesting en geneeskundige verzorging en de noodzakelijke sociale diensten, alsmede het recht op voorziening in geval van werkloosheid, ziekte, invaliditeit, overlijden van de echtgenoot, ouderdom of een ander gemis aan bestaansmiddelen, ontstaan ten gevolge van omstandigheden onafhankelijk van zijn wil." (Levensstandaard, 2013).

"Vergelijkingen van de levensstandaard tussen landen zijn vaak gebaseerd op het bruto binnenlands product (bbp) per hoofd van de bevolking, wat in geld uitdrukt hoe rijk het ene land is in vergelijking met het andere. Deze kernindicator zegt echter weinig over de inkomensverdeling binnen een land en geeft ook geen informatie over niet-monetaire factoren die een belangrijke invloed kunnen hebben op de kwaliteit van leven van de bevolking." (Eurostat, 2016).

2.3.4 Wat zijn drop-outs of vroegtijdige schoolverlaters?

Omdat het onderwijs verschilt van land tot land, kunnen er regionale verschillen bestaan. Zo is in Vlaanderen de definitie van een vroegtijdige schoolverlater het volgende: “Een vroegtijdige schoolverlater is een leerling die het Vlaams secundair onderwijs verlaten heeft zonder voldoende kwalificatie. Als kwalificatie criterium geldt:

- Een diploma secundair onderwijs;
- Een studiegetuigschrift van het tweede leerjaar van de derde graad van het beroepssecundair onderwijs (BSO);
- Een eindgetuigschrift 2 behaald in het deeltijds beroepssecundair onderwijs (dbso);
- Een certificaat behaald in de leertijd (Syntra);
- Een getuigschrift behaald in de opleidingsvorm 3 (OV3) van het buitengewoon secundair onderwijs.

Een leerling die voor de eerste keer de schoolloopbaan onderbreekt zonder één van bovenstaande kwalificaties te behalen, wordt beschouwd als een vroegtijdige schoolverlater.

Een leerling die in een bepaald schooljaar voor de eerste keer één van bovenstaande kwalificaties behaalt, behoort voor dat schooljaar tot de gekwalificeerden. Elke leerling wordt slechts één keer opgenomen in de indicator als vroegtijdige schoolverlater of gekwalificeerde. Er zijn dus geen dubbeltellingen.

De telling van het vroegtijdig schoolverlaten vindt plaats nadat de leerlingen de leeftijd van de leerplicht overschreden hebben. Als leeftijdscriterium voor vroegtijdige schoolverlaters werd voor de leeftijden tussen 18 en 25 jaar gekozen. Vanwaar die leeftijdsgrenzen? Vijfentwintig jaar is de maximumleeftijd waarop men zich nog in het secundair onderwijs kan inschrijven.” (Het Vlaams ministerie van Onderwijs en Vorming, 2016).

We bespreken in dit onderzoek ook de situatie in Spanje en de VS, daar verschilt de definitie als volgt:

In Amerika wordt de *status drop-out rate* vertegenwoordigt door het percentage van 16- tot 24-jarigen die niet op school zijn ingeschreven en geen diploma op de middelbare school hebben behaald (of een gelijkwaardig diploma zoals een GED certificaat). De *status drop-out rate* wordt geraamd op basis van zowel de huidige populatie-enquête (CPS) en de American Community Survey (ACS). CPS is een enquête die jaarlijks wordt verzameld en dit al tientallen jaren, hierdoor is de analyse van de lange termijn trends, of veranderingen over de tijd, voor de bevolking mogelijk. De ACS omvat een bredere bevolkingsgroep, namelijk ook personen die in normale huishoudens wonen, maar daarboven ook personen die in niet-geïnstitutionaliseerde huisvestingen (zoals universitaire of militaire huisvesting) en geïnstitutionaliseerde huisvestingen (zoals correctionele of verpleegkundige voorzieningen) wonen. ACS-gegevens zijn recenter van aard dan de CPS data, maar de gegevens kunnen meer detail geven over kleinere demografische groepen (McFarland, et al., 2017).

Schoolfalen in Spanje is om twee redenen herhaaldelijk het onderwerp van discussie geweest. Ten eerste, vanwege de denotatieve waarde, het is namelijk een moeilijk te definiëren begrip voor de Spanjaarden. Voor een aantal mensen betekent schoolfalen het niet uitzitten van het verplichte secundaire onderwijs (Educación Secundaria Obligatoria of ESO), terwijl het voor anderen betekent dat studenten het verplicht voortgezet onderwijs niet voltooien (bachillerato). Anderen vinden dat het elke vorm van mislukking, herhaling of vertraging van de schoolloopbaan betreft. De tweede reden is vanwege de connotatieve waarde ervan. Het leidt tot de stigmatisering en beschuldiging van de student en op die manier wordt de onderwijsinstelling van hun verantwoordelijkheid bevrijd (Fernández Enguita, Mena Martínez, & Riviere Gómez, 2010).

We kunnen besluiten dat er een duidelijke link is tussen vroegtijdige schoolverlaters en de gevolgen van armoede voor jongeren in een grootstedelijke context. Vroegtijdige schoolverlating is o.a. het gevolg van een reeds aanwezige schoolachterstand of schoolmoeheid. Jongeren uit achtergestelde milieus hebben vaak noch de middelen noch de drive om verder te doen in het onderwijs. Door ervoor te zorgen dat deze jongeren gemotiveerd blijven en hen in hun basisbehoeften te voorzien, is het mogelijk om ervoor te zorgen dat deze jongeren een diploma halen en zo de vicieuze cirkel doorbreken.

3 Methodologie

Voor onze bachelorproef hanteren we twee methodes om informatie te bemachtigen, namelijk literatuurstudies in combinatie met casestudy's. Voor elk van de te bespreken casestudy's verkennen we eerst de bestaande literatuur. Hierbij verdiepen we ons in de algemene aanpak van verschillende organisaties en maatregelen.

We proberen zoveel mogelijk diverse bronnen te verzamelen waarbij we ons zo ruim mogelijk informeerden via boeken, krantenartikelen, onderzoeken, wetsvoorstellen, verschillende initiatieven en meerdere films die het onderwerp aankaarten. We zorgen er ook voor dat onze bronnen verschillende standpunten weerspiegelen en we bekijken deze standpunten ook kritisch. Is het betrouwbaar? Vanuit welke visie schrijft de persoon in kwestie het artikel? Is de persoon bevooroordeeld, dit kan op persoonlijk, cultureel, sociaal maar ook op historisch vlak zijn.

Specifiek voor deze bachelorproef waren we gestart met het boek 'Whatever it takes' van Paul Tough, opdat we genoeg achtergrondinformatie zouden bezitten. Vervolgens gingen we zoeken naar bronnen op het internet. Nadat we deze verschillende bronnen hadden verzameld, maakten we er een olijsting van in de vorm van een bronnentabel met een korte inhoud. Elke bespreking start met een korte introductie aan de hand van deze literatuur.

Vervolgens kunnen we overgaan naar het tweede grote gedeelte van onze bachelorproef, de casestudy's waarbij we dieper ingaan op een concrete uitwerking van een aanpak en waarbij we ons verder verdiepen in bronnen maar deze ook combineren met interviews met betrokken personen of onderzoekers die rond de specifieke aanpak werken.

Bij 'LOMCE' hebben we gesproken met drie leerkrachten uit het Spaanse secundair onderwijs; Aloha Rodriguez, Dion Mechanza en Ruben Elortegui. Allen bezitten ze een masterdiploma. Het was voor ons logisch om met leerkrachten secundair onderwijs te praten, aangezien zij het meeste worden geraakt door het nieuwe 'LOMCE' amendement.

Voor 'Harlem Children's Zone' spraken we met onderwijsjournalist Ronald Buitelaar, hij verschaftte ons informatie over 'Rotterdam Children's Zone'. Ook dr. Cynthia Northington-Purdie Ph.D, Associate Professor aan de William Paterson University (New Jersey) en gespecialiseerd in ontwikkelingspsychologie en onderwijspsychologie, gaf ons een interview. Onze keuze viel op deze dame omdat ze niet alleen veel informatie heeft over het onderwijs maar zelf heeft ze ook veel meegemaakt in haar leven door het Amerikaanse schoolsysteem. Als een Afro-Amerikaanse vrouw was ze één van de eersten die verder studeerde in haar omgeving en kwam ze bovendien ook terecht op een school die vlak naast een vestiging lag van de Ku Klux Klan. Uit persoonlijke gesprekken met Kathryn Barta, een leerkracht in een *middle school* in Prospect Park, konden we ook veel informatie vergaren over het Amerikaanse onderwijs. Bovendien spraken we ook nog met Nancy Norris-Bauer en Betsy Golden, beiden medewerkers aan de William Paterson University en bevoegd voor het plaatsen van studenten in scholen in de staat New Jersey, beiden hebben ze werkervaring in het onderwijs in New York en het buitenland.

Meer informatie over 'Teach For All' kregen we van dr. Christian Bokhove Ph.D en dhr. Pieter Martens, die een ex-medewerker is van 'Teach For Belgium'. Dr Bokhove leek ons de ideale persoon om te interviewen aangezien hij vertrouwd is met de organisatie 'Teach First' en de ontwikkelingen omtrent 'Teach For All' in het algemeen op de voet volgt. Omdat er weinig literatuur bestaat over 'Teach For Belgium' hebben we ook meneer Martens geïnterviewd. Als alumnus van deze organisatie, kon hij ons informeren over de werking ervan.

We hebben gekozen om casestudy's te doen om verschillende redenen. Volgens de webpagina van 'Center for teaching and learning', kunnen casestudy's een goede manier zijn om zoveel mogelijk te weten te komen. Eén van de redenen waarom casestudy's een goed idee zijn, is omdat deze zeer inductief werken. We gaan op zoek naar allerlei bronnen, negatief en positief, hieruit kunnen we onze tekst schrijven en meer leren over de verschillende initiatieven en meningen (Dunne & Brooks, 2004; Soy, 1997).

Nog een voordeel van casestudy's is dat we de literatuur een gezicht geven. Op deze manier wordt het ook tastbaarder voor de lezer en kan het eventueel toepasbaarder zijn in de realiteit (The Case Study as a Research Method, s.d.).

Voorheen hebben we alleen nog maar de voordelen van casestudy's aangekaart, maar het is ook belangrijk om de minpunten te vermelden. Casestudy's kunnen zorgen voor een vertekend beeld. Indien we niet voldoende onderzoek doen en we het hele onderwerp maar van één kant benaderen. In welke mate klopt deze informatie dan?

De techniek die we in het algemeen toepassen is de triangulatie. We gebruiken hierbij verschillende methodes om tot één conclusie te komen. Op deze manier komt de complexiteit naar boven en proberen we ook een open objectieve visie te behouden. Op die manier vergroten we de validiteit (communicatie KC, s.d.).

4 Wat kunnen overheden doen om onderwijsachterstand te bestrijden?

4.1 Wetten en regelgevingen

Een goed onderscheid maken tussen de begrippen regelgevingen en wetten was voor ons moeilijk.

“De betekenis van **regelgeving** is het voorschrijven van regels” (Van Dale, s.d.)

“De betekenis van **wet** is:

- het geheel van geldende rechtsvoorschriften;
- blijvende verordening, door de overheid uitgevaardigd;
- natuurlijke gang van zaken in de natuur.” (Van Dale, s.d.)

We gaan in eerste instantie bekijken wat een overheid kan doen om onderwijsachterstand te bestrijden. Een overheid neemt de eerste maatregelen als het gaat over onderwijs en zijn problemen. Daarvoor zijn enkele redenen.

Allereerst is de overheid de eerste die ziet wanneer er iets fout gaat binnen het systeem. Ten tweede is het logisch dat zij zich hiermee bezighouden, aangezien schoolplicht en leerplicht door de overheid worden ingericht. De leerplicht is de verplichting van ouders om hun kinderen te laten leren. De duur van de leerplicht wordt door de federale overheid bepaald voor heel België en beslaat in België de periode van 6 tot 18 jaar (Vlaanderen, s.d.). “In België is er dus wel leerplicht, maar geen schoolplicht. Een kind hoeft niet naar een school te gaan, het mag ook privéles volgen. Maar leren moet het wel” (VRT Taalnet, s.d.).

In de Nieuwe Tijd, bij de protestanten, was het Maarten Luther's tekst: *An die Ratsherren aller Städte deutschen Landes* (1524), die oproep tot schoolplicht. Het doel daarvan was dat elke parochiaan de Bijbel zou kunnen lezen. Vanuit dat voorbeeld volgden vele landen en staten met het concept van schoolplicht, zo was bv. in 1852, Massachusetts de eerste staat van de Verenigde Staten om te stemmen over “a contemporary universal public education law” en deze ook goed te keuren (Compulsory education, 2017).

Kinderen die onderwijsachterstand oplopen is een wereldwijd gegeven. Het is iets waar de OESO sterk in geïnteresseerd is. Dat het een wereldwijd gegeven is, kunnen we ook zien aan de doelstellingen die de Europese Unie vooropstelt. De Europese Unie heeft namelijk vijf kerndoelstellingen tegen 2020 en deze is er één van (Wikipedia, 2016; Europese Commissie, 2015):

Kerndoelstelling 3: Onderwijs

- Minder dan 10% voortijdige schoolverlaters;
- Ten minste 40% van de 30 tot 34-jarigen heeft een eindexamen hoger onderwijs.

Dus alhoewel de Europese Unie geen inspraak heeft in regelgevingen van landen, toch speelt ze een rol. Volgens artikel 165 moet de Europese Unie een ondersteunende rol bieden aan zijn lidstaten.

Maar hoe kan een overheid het onderwijssysteem beïnvloeden? Dit kan via wetten, regelgevingen of maatregelen. Maar omdat wetten en regelgevingen zeer subjectief zijn aan hun context hebben we in dit deel vooral algemene maatregelen beschreven die kunnen uitgroeien tot regelgevingen en/of wetten. Sommige van deze maatregelen worden zelfs toegepast door projecten rond onderwijs (zie 'Harlem Children's Zone' en 'Teach For Belgium').

Wat we wel kunnen concluderen is dat dit geen makkelijk stuk was om te schrijven. Er zijn veel variabelen en veel methoden. Hopelijk laat deze literatuurstudie het bos door de bomen iets meer zien.

4.1.1 Maatregelen die onderwijsachterstand bestrijden

Het is zeer belangrijk om te vernoemen dat al deze maatregelen sterk context gebonden zijn. Wat je zal terugvinden in dit stuk zijn zeer algemene maatregelen die, in bepaalde situaties en onder de juiste context het begeerde resultaat zullen opleveren.

Volgens een onderzoek uitgevoerd door Unesco, zijn dit enkele maatregelen die schooluitval moeten verminderen of tegenhouden (Sabates, Akyeampong, Westbrook, & Hunt, 2010). Er zijn drie grote categorieën waarop ze de nadruk leggen, namelijk: maatregelen op schoolniveau, financiële maatregelen en diverse andere maatregelen.

Schoolniveau:

- Peuter/kleuterschool centra
- Flexibele schooltijden en systemen
- Automatische promotie
- Voertaal
- Multi-graden en Multi-leeftijd onderwijs aanpakken
- Beschikbaarheid van na-basisschool opportuniteiten
- Monitoring, verantwoording en incentives
- Gratis schoolboeken
- Voedselprogramma's op school

Financiële Maatregelen:

- Vergoedingsvrij en gratis onderwijs
- Toegang tot krediet
- Voorwaardelijke contanten ondersteuning - voedsel voor onderwijs
- Schoolbeurs programma

Andere maatregelen:

- Gezondheidsinterventies
- Maatschappelijke betrokkenheid
- Volwassenenonderwijs programma's
- Alternatieve vormen van onderwijsvoorzieningen (bijv. ngo)

(Sabates, Akyeampong, Westbrook, & Hunt, 2010)

Ook de OECD zegt dat elk land een uniek ecosysteem heeft (OECD, 2015), daarmee willen ze erop wijzen dat elk land zo divers is in cultuur, politiek, economie, enz. dat dit als resultaat heeft dat niet alle maatregelen overal tot hetzelfde gewenste resultaat leiden.

Het gewenste resultaat is in dit geval: een vermindering van schooluitval en kinderen uit kansarme gezinnen dezelfde onderwijskansen geven. Dat niet overal dezelfde resultaten behaald worden, kunnen we aantonen aan de hand van het project: 'Harlem Children's Zone' (voor meer uitleg zie hoofdstuk 5). In Rotterdam probeerde men het project in te voeren in 2014.

In het begin wou men 'Harlem Children's Zone' zo exact mogelijk kopiëren naar de Rotterdamse wijken. Het is uiteindelijk geen exacte kopie van het programma in Harlem geworden, mede omdat in Nederland de context op veel punten verschilt en omdat sommige aanpakken helemaal niet mogelijk waren. Toen medewerkers van 'Harlem Children's Zone' op bezoek kwamen in Rotterdam waren ze zelfs verbaasd dat het programma er was ingevoerd, de situatie in Harlem is namelijk veel slechter. Het project bestaat vandaag nog steeds maar heeft – zoals we zullen bespreken - een hele transformatie doorgemaakt om voldoende aangepast te zijn aan het ecosysteem van Nederland (Buitelaar, 2017).

Maar volgens een groot onderzoek naar maatregelen door OECD zijn er wel enkele algemene gebieden waarin men maatregelen kan ontwerpen, die wel degelijk een invloed hebben op schooluitval bij leerlingen uit het Secundaire Onderwijs:

- Investeren in onderwijs en docenten
- Hoge normen tonen voor alle studenten
- Data verzamelen om de studievoortgang te volgen
- Capaciteitsopbouw voor degenen die in het onderwijsproces zitten
- Erkennen van de belangrijke rol die de leiding op school heeft
- Ondersteunen van kansarme leerlingen en scholen
- Zorgen voor een gezond beleid met consistente verantwoordingsmechanismen.

(OECD, 2015)

Wat zowel de studie van Unesco als de OECD **gemeen hebben**:

Ondersteunen van kansarme leerlingen en scholen: gratis schoolboeken, voedselprogramma's, toegang tot krediet, gratis onderwijs, schoolbeurzen, gezondheidsinterventies, voedsel voor onderwijs.

Data verzamelen over de studievoortgang: Monitoring, verantwoording en incentives. Dit kan men ook linken aan 'hoge normen tonen voor alle leerlingen' aangezien monitoring en incentives ervoor zullen zorgen dat alle leerlingen op gepaste wijze begeleiding zullen krijgen.

Waarin de studie van Unesco en de OECD **verschillen**:

De Unesco studie geeft ook aandacht aan maatregelen buiten de schoolomgeving, dit is zeker een

goede zaak volgens de resultaten van de studie uit 2015 door onderzoeker Seth Pollak, van de universiteit van Wisconsin-Madison (VS) en zijn collega's. Hun observaties suggereren dat interventies die gericht zijn op de verbetering van de omgeving van kinderen, ook de link tussen kinderarmoede en tekorten in cognitie en academische prestatie kunnen veranderen (Hair, Hanson, Wolfe, & Pollak, 2015).

Verder in deze studie zullen we ook zien dat projecten zoals 'Harlem Children's Zone' en 'Teach For Belgium' enkele van deze maatregelen in hun beleid hebben toegepast.

4.1.2 Voorbeelden van maatregelen die onderwijsachterstand niet bestrijden

Tijdens een onderzoek naar maatregelen rond vroegschoolse begeleiding van leerlingen door dhr. Pedro De Bruyckere, kwamen enkele interessante conclusies naar boven. Conclusies die te maken hebben met de context waarin maatregelen worden genomen. De Bruyckere vond het interessant om verschillende onderzoeken die de resultaten van zulke maatregelen bespraken, naast elkaar te plaatsen. Nores en Barnett hebben de effecten van zulke interventies/maatregelen onderzocht a.d.h.v. 56 wetenschappelijke studies over in totaal 30 interventies gericht op jonge leeftijd in 23 landen (non-VS). *Zij besluiten dat de effecten van zulke interventies/maatregelen anders en groter zijn in landen met sterke economieën* (Nores & Barnett, 2010; De Bruyckere, 2015).

Een review-rapport van de RAND-corporation, bekeek ook verschillende interventies specifiek in Europa en stelt dat dergelijke programma's net een goed middel kunnen zijn voor het wegwerken van ongelijkheid, *maar terug dat er grote kwalitatieve verschillen kunnen zijn binnen de programma's en landen* (Guerin, 2014; De Bruyckere, 2015).

We kunnen dus besluiten dat maatregelen en hun effecten sterk kunnen verschillen van land tot land. De reden hiervoor is dat de context een grote invloed heeft op maatregelen/interventies. We kunnen niet zomaar hetzelfde resultaat verwachten in een andere context.

In de vorige onderdelen hebben we op een vrij theoretische manier gekeken naar maatregelen die werken en werd er dus weinig rekening gehouden met de context. Maar om dat duidelijker voor te stellen, volgen in dit stuk enkele landen wiens onderwijsmaatregelen goede en/of slechte resultaten hebben gehad.

Wanneer we mensen vragen naar wat hun voorbeeld is op vlak van onderwijssystemen, horen we vaak Finland. Waarom is Finland zo uniek? Volgens Aloha Rodriguez zijn de leerkrachten er gewoon veel beter voorbereid op het lesgeven (Rodriguez, 2017).

Reeds bij de lerarenopleiding merken we grote verschillen. In Finland is leerkracht zijn een beroep met veel aanzien en willen veel middelbare scholieren leerkracht worden (1 op 3 in 2014). Ook is leerkracht worden niet makkelijk. Er zijn zware studies vereist die soms zelfs vergeleken worden met de opleiding tot dokter. Leerkrachten blijven ook levenslang leren (Riannevmeer, 2015). Het lijkt erop dat België in dat opzicht toch iets geleerd heeft, vanaf september 2017 zullen studenten die aan de lerarenopleiding beginnen een test moeten afnemen die hun kennis zal vaststellen. Dit is echter geen bindende, maar een richtinggevende test.

In Finland wordt er ook minder les gegeven per dag en zijn er ook meer pauzes. Dit is gebaseerd op twee theorieën: ten eerste dat studenten beter leren als ze fris zijn en ten tweede dat studenten ook in hun pauzes leren; sociale interacties, verbeeldingskracht en creativiteit. Dit heeft als gevolg dat de leerkracht meer tijd heeft voor zijn lesvoorbereidingen en misschien zelfs meer tijd om zijn lessen beter te maken (Riannevdmeer, 2015). Spijtig genoeg zien we in België veel leerkrachten na vijf jaar uit het onderwijs verdwijnen. Dit komt omdat er niet genoeg begeleiding is en omdat ze verdrinken in het werk.

Er is in het Finse onderwijs heel veel differentiatie. Ieder kind heeft er een eigen programma. Kinderen leren zelf doelen stellen en zijn verantwoordelijk voor hun eigen leerproces. Volgens de Finse overheid is standaardisering de grootste vijand van de creativiteit. Creativiteit en voornamelijk zelf creatief denken is dan ook heel belangrijk in het Finse onderwijs (Riannevdmeer, 2015; Fourny, 2014).

Zimbabwe 's onderwijssysteem werd lang gezien als één van de beste van het Afrikaanse continent maar in de laatste jaren is het enorm naar beneden gegaan.

43% van de studenten die stoppen met school, wijten dit aan de schoolvergoeding die men niet kan betalen. 52% van de meisjes die stoppen met school doen dit doordat ze zwanger zijn. Dit komt doordat de overheid zich niet aansprakelijk voelt voor het organiseren van seksuele opvoeding via overheidsscholen (The Financial Gazette, 2015).

We kunnen besluiten dat het niet organiseren van overheidshulp voor zowel financiering van studenten of seksuele opvoeding kan leiden tot problemen en school-drop-outs (The Financial Gazette, 2015).

4.2 Casestudy

Voor de casestudy van regelgevingen en wetten om onderwijsachterstand te bestrijden, gaan we kijken naar een aanpassing op de huidige onderwijswet in Spanje.

Daaruit rijst de vraag natuurlijk: Waarom hebben we gekozen voor Spanje?

Eén van de eerste redenen is dat een studente uit onze groep daar op Erasmus ging. Het was dus vrij makkelijk om Spanje van dichterbij te bestuderen.

Wat verder volgt zijn wetenschappelijk onderbouwde redenen om Spanje te bestuderen en ook wat meer informatie over het Spaanse onderwijssysteem:

Context

Spanje zit onder het OESO-gemiddelde van lezen, wiskunde en wetenschappen in PISA 2012. Vroegschoolse educatie heeft de neiging om te beginnen op de leeftijd van twee tot drie en de inschrijvingsnelheid van de drie- tot vierjarigen ligt boven het gemiddelde. School is verplicht vanaf de leeftijd van zes tot zestien, en Spanje heeft uitgebreide onderwijskansen voor alle leerlingen tot de leeftijd van zestien jaar. Het “blijven zitten” en uitval in het hoger secundair onderwijs is hoog bij studenten uit kansarme socio-economische achtergronden.

Het beëindigen van hoger secundair ligt lager dan het OESO-gemiddelde, met een lager dan gemiddelde inschrijving in het beroepsonderwijs en -opleiding (BOO). Spanje heeft het hoogste werkloosheidspercentage onder de OESO-landen, en er zijn meer mensen met een laag opleidingsniveau dan in de meeste OESO-landen (OECD, 2015).

Volgens OECD onderzoeken leven in vijf OECD-landen, waaronder Spanje, meer dan 20% van de kinderen in armoede (Child poverty, 2016). En wanneer men op zoek gaat naar actuele cijfers krijgt men 40% kinderarmoede in Spanje, wat het derde hoogste is in Europa (na Letland en Cyprus) (Euractiv, 2017).

Instellingen

Gemiddeld gezien hebben scholen in Spanje minder autonomie in het curriculum en hebben ze een lagere toewijzing van middelen (OECD, 2015).

Toegang tot staatscholen wordt over het algemeen bepaald aan de hand van het gebied waar je woont (voor zowel het basis- als het voortgezet onderwijs). Sommige staatscholen in bepaalde gebieden van Spanje zullen onderwezen worden in het dialect van de gegeven regio. Dus in Catalonië, Galicië, Valencia of Baskenland kunnen vakken in respectievelijk Catalaans, Gallego, Valenciaans of Baskisch worden onderwezen. Maar de meeste kinderen beheersen zowel het lokale dialect en Castellano (Spaans) als onderdeel van hun algemene schoolopleiding. Dit kon ik (Jill Mertens) ook zien in de middelbare school waar ik onderwees, de leerlingen kregen hun lessen in zowel Spaans als in het Baskisch.

In Spanje zijn er staatscholen en privéscholen. Sommige van de privéscholen worden bovenop een

bijdrage van de ouders ook nog gefinancierd door de overheid. Dit zijn gedeeltelijke privéscholen. Ik gaf les in Azkorri Ikastetxea een gedeeltelijke privéschool. Het voordeel van deze scholen is dat ze veel meer vrijheid en geld hebben dan gewone staatscholen. Vooral de ouders hebben het er heel hard voor het zeggen. De leerkrachten hebben soms het gevoel dat ze de werknemers zijn van de ouders. Iets waar de leerkrachten niet altijd positief op reageren. Maar volgens Aloha Rodriguez mag men wel blij zijn met het systeem want het heeft al zeer positieve resultaten gehad in Baskenland (Rodriguez, 2017).

Staatsscholen zijn gratis hoewel de ouders of voogden in sommige autonome regio's moeten betalen voor boeken en extra materiaal. Eenmaal een kind in het lager onderwijs komt, zijn er bonnen (bonos) beschikbaar als hulp voor de aankoop van de boeken.

De schoolgang:

- Guarderia: 0-3 jaar
- Escuela Infantil: 3-6 jaar
- Primaria: 6-12 jaar
- ESO/secundaria: 12-16 jaar
- Bachillerato: 16-18 jaar
- Universiteit: 18 jaar - ...

Secundair onderwijs (Educación Secundaria Obligatoria – ESO) is verplicht door de Ley Orgánica de Educación (LOE) en het begint vanaf de leeftijd van twaalf jaar. Dit onderwijs duurt vier jaar.

Op het einde ontvangen de leerlingen een Certificaat van Onderwijs. Alle studenten krijgen dus een basisopleiding op secundair niveau (Expatica, 2015).

Het secundair onderwijs is onderverdeeld in twee cycli: van 12 tot 14 jaar en van 14 tot 16 jaar. In beide cycli zijn er verplichte vakken en keuzevakken. De kern is meestal de Spaanse taal en literatuur (en de taal en literatuur van de autonome regio, indien van toepassing), wiskunde, aardrijkskunde, geschiedenis, een vreemde taal en lichamelijke opvoeding. Keuzevakken zijn muziek, technologie, een tweede vreemde taal en sociale/morele studies (Expatica, 2015).

Op het einde van het verplichte onderwijs (16 jaar) gaan de leerlingen naar het hoger secundair onderwijs (bachillerato) of naar het voortgezet technisch onderwijs (formación profesional). Deze opleiding kunnen de leerlingen doorgaans in dezelfde school volgen. Het Bachillerato-diploma is vereist voor de toegang tot de universiteit (Expatica, 2015).

Om het diploma te behalen volgen er jaarlijkse examens. Pas als je slaagt voor bachillerato mag je meedoen aan de ingangsexamens voor de universiteit (selectivo). De punten van bachillerato (60%) en van Selectivo (40%) bepalen je uiteindelijk score. Deze uiteindelijke score bepaalt wat je mag studeren en waar (Expatica, 2015).

Systeem

Het onderwijssysteem wordt gezamenlijk bestuurd door de nationale overheid in overleg met

staten, waarbij het nationale niveau bepalend is voor het algemene kader en richtlijnen. De onderwijsdoelstellingen zijn afgestemd op de EU 2020-prioriteiten. De meeste beslissingen in het lager en secundair onderwijs worden genomen op regionaal niveau en in mindere mate door de centrale overheid, met een beperkte autonomie voor individuele scholen (OECD, 2015).

4.2.1 Kernproblemen en doelen van Spanje volgens de OECD (OECD, 2015)

Studenten

Het beleidssysteem van Spanje heeft het potentieel om het vermogen van studenten te belemmeren en het kan zelfs bijdragen aan een stijging van de vroegtijdige schoolverlaters. Onder andere het beleid omtrent zittenblijven is niet goed afgesteld volgens de OECD onderzoeken. Hoge aantallen van studenten die uitvallen uit het schoolsysteem en de jeugdwerkloosheid in Spanje zorgen ervoor dat het duidelijk wordt dat er elementen in het beleid moeten worden vervangen (OECD, 2015).

Ze zullen inspanningen moeten leveren om de basisvaardigheden en -kennis te verbeteren. Ook moet het onderwijs beter aansluiten aan de behoeften die nieuwe bedrijven of werkgevers nodig hebben in Spanje. Bovendien moet ook de kwaliteit van het onderwijs omhoog en het aanbod van VET of beroepsopleidingen ook. Op die manier ontstaat een betere band met de arbeidsmarkt en zullen studenten hopelijk meer kansen krijgen (OECD, 2015).

Systeem

Het systeem van Spanje staat voor de grote uitdaging om te blijven presteren en de kwaliteit van het onderwijs en de vaardigheden van studenten te verhogen.

Het is vooral belangrijk dat het systeem evolueert voor de kansarme groepen. Op die manier zal een hoger percentage uit de kansarme groepen kunnen participeren in het hoger onderwijs. Hierdoor hebben ze de kans om hun vicieuze cirkel te doorbreken (OECD, 2015).

4.2.2 Wat is 'LOMCE'?

'LOMCE' of 'The Organic Law For The Improvement Of Quality Of Education' is geen nieuwe wet die de Spaanse overheid heeft ingevoerd. Het is een amendement of wijziging op LOE; de educatie wet die al bestond in Spanje (macmillan, 2014).

Het nationale hervormingsplan van Spanje in 2012 legde de doelstellingen vast om de strategie van de Europese Unie 2020 tegemoet te komen en de vroegtijdige schoolverlaters tot 15% te verminderen tegen 2020. Tussen 2009 en 2012 daalden in Spanje de drop-out cijfers met 6,3 procentpunten tot 24,9% en het zal proberen de doelen te blijven bereiken (EC, 2013).

In het verleden heeft Spanje ook het programma geïntroduceerd om de vroege uitval in onderwijs en opleiding te verminderen (2008), die financiering verleende voor preventieve maatregelen en een kleine impact heeft uitgeoefend op het verminderen van de uitval. Meer recentelijk heeft de 'LOMCE'-hervorming (2013) ook tot doel de uitval te verminderen (OECD, 2015).

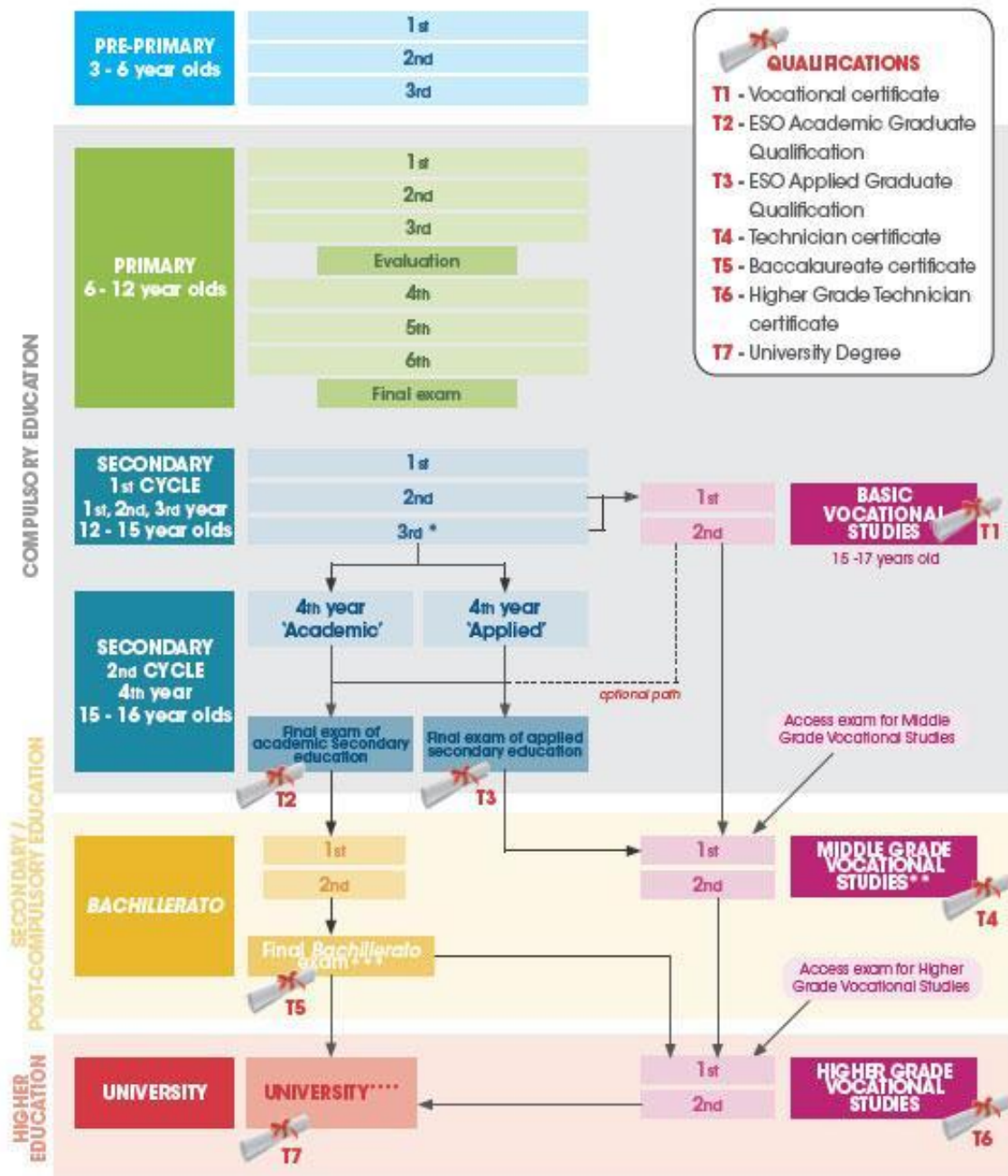
4.2.3 De doelen van 'LOMCE'

'LOMCE' moet ervoor zorgen dat de problematische gedecentraliseerde aanpak van Spanje beter wordt door het aantal variaties en eisen binnen het educatiesysteem te doen dalen. Doordat Spanje één van de hoogste cijfers omtrent schooluitval heeft binnen Europa moet het systeem dit verbeteren. Algemeen scoort Spanje slecht op basiskennis en ook op PISA-scores. Het gebruik van ICT moet omhoog, Spanje wil hiermee waarschijnlijk tegemoetkomen aan de eis die OECD stelt dat elk land onderwijs moet aanbieden dat strookt met de echte wereld (macmillan, 2014; OECD, 2015). Ook tijdens het interview met m. Rubén Elortegui verklaarde hij dat er meer opleiding nodig is voor leerkrachten en zeker als het gaat om de nieuwe technologie (Elortegui, 2017).

Nog enkele doelen:

- Het niveau van prestaties in het verplicht secundair onderwijs verbeteren;
- Een duidelijk systeem van indicatoren die vooruitgang vaststellen opzetten op basis van de eindtermen; Dion Menchaca heeft hiervan de gevolgen reeds gezien en hij vindt de evolutie van deze indicatoren zeer positief (Menchaca, 2017).
- De autonomie van scholen te vergroten; Mr. Menchaca vindt de autonomie die scholen krijgen goed, het is beter dat scholen meer invloed hebben over het curriculum en de vakken die zullen onderwezen worden (Menchaca, 2017).
- Het bevorderen van en verbeteren van beroeps opleidende studies;
- Vreemde talen te verbeteren; m. Rubén Elortegui benadrukt dat er een grote inspanning wordt gedaan om o.a. bepaalde vakken in een andere taal aan te leren. bv. wetenschappen, muziek, aardrijkskunde ... (Elortegui, 2017).
- Het educatieve aanbod stroomlijnen.

Aloha Rodriguez zegt dat ze al verbeteringen heeft gezien die te maken hebben met bovenstaande doelen. Ze gelooft dat deze doelen zeer bruikbaar zijn in het hedendaagse onderwijssysteem (Rodriguez, 2017).



(macmillan, 2014)

4.2.4 De conflicten met 'LOMCE'

Minister van Onderwijs, Jose Ignacio Wert, zei in het begin van de onderhandelingen: "De wet zal zo technisch in orde zijn dat niemand die onderwijs begrijpt het zal afwijzen.". Het is echter helemaal niet zo gelopen en sinds 2013 zijn er vele demonstraties en protesten geweest rond de 'LOMCE'-wijziging. Commentaar op de politiek komt van Aloha Rodriguez, zij zegt dat het onderwijssysteem te zeer afhangt van de politieke partijen en dat het beter zou zijn als alle partijen (leerkrachten, ouders, universiteiten...) zouden samenkomen tot een verdrag waar iedereen het mee eens is (Rodriguez, 2017). Volgens Dion Menchaca is deze wet niet geïmplementeerd en is ze afgewezen door de maatschappij en de meerderheid van de politieke partijen. Het probleem volgens hem was,

dat er geen rekening werd gehouden met de educatieve gemeenschap. Als ze hadden onderhandeld, dan zouden de gemaakte afspraken tot een goede wet geleid hebben. Maar er is een gebrek aan consensus geweest (Menchaca, 2017).

Dit zijn de meest bediscussieerde punten van 'LOMCE':

1. De kernvakken/ verplichte vakken

'LOMCE' bepaalt dat de verdeling van vakken wordt overgelaten aan de overheid, aan de autonome gemeenschappen en het centrum. 50% van het ontwerpen van het curriculum wordt overgelaten aan de autonome gemeenschappen met een tweede officiële taal (Baskenland, Catalonië). Velen vinden dit te veel, bij de uitvoering van de vorige wet hadden zij slechts 45% in handen.

Voorstanders van 'LOMCE' zeggen dat het geven van die controle wordt gebalanceerd door de externe evaluaties (Carra, 2016).

2 Externe evaluaties

Dit is één van de meest besproken punten. De grote evaluaties van ESO en Bachillerato, zullen worden uitgevoerd door personeel buiten de school en zullen volgens tegenstanders grote academische gevolgen hebben. De argumenten tegen dit voorstel zijn dat het voor een hiërarchisch systeem tussen scholen zal zorgen en dit terwijl de situatie/context niet overal hetzelfde is. Er wordt gevreesd dat achtergestelde buurten hierdoor verder gestigmatiseerd zullen worden. En ook de economische kost wordt kritisch bekeken. Voorstanders beweren dat deze tests juist pijnpunten zullen blootleggen en zullen aangeven welke studenten extra hulp nodig hebben. Er is een middenweg die de externe evaluaties goed vindt maar enkel als ze een pure diagnostische en een niet-academische functie hebben (Carra, 2016).

Mevr. Rodriguez is vooral bezorgd over hoe het nieuwe ingangsexamen voor de universiteit veranderingen zal teweegbrengen. Volgens haar is het grootste probleem dat de aspecten van dat examen nog niet genoeg besproken zijn en uitgevoerd worden. Het is zeer onduidelijk voor leerlingen en leerkrachten hoe het zal werken (Rodriguez, 2017). Ook m. Elortegui deelt zijn bezorgdheid over de nieuwe evaluaties in zijn interview (Elortegui, 2017).

3. De onderverdeling van ESO

In het vierde middelbaar is er de mogelijkheid om een keuze te maken, namelijk voor Academisch Onderwijs (voor degenen die naar Bachillerato gaan) of Toegepast onderwijs (voor degenen die naar de middelbare beroepsopleiding gaan). Tegenstanders zijn ervan overtuigd dat dit een scheiding creëert tussen de "goede" en "slechte" studenten. Zij zeggen ook dat er veel centra/scholen zijn die niet alle mogelijke specialisaties aanbieden en dat beperkt de student zijn mogelijkheid om te kiezen, uiteindelijk is de kans groot dat die niet studeren wat ze echt willen studeren. Ook Dion Menchaca is bezorgd voor de gevolgen dat dit zal hebben op leerlingen. Het ondersteunt de competitieve studenten maar voor de studenten die niet competitief zijn, wordt het zeer moeilijk om verder te gaan met hun studies. Het is in feite een selectieprocedure (Menchaca, 2017). De voorstanders wijzen erop dat dit een goede maatregel is om schoolmoeheid en uitval te verminderen. Vervolgens zijn er degenen die de onderverdeling accepteren, maar een unieke externe evaluatie eisen voor beide routes. Er moet volgens hen ook voor gezorgd worden dat elke student dezelfde basisvaardigheden heeft en dat de student, eens ze die kennis hebben, dan kan

beslissen voor de Beroepsopleiding of Bachillerato (Carra, 2016). Mevr. Rodriguez van de Spaanse middelbare school Azkorri Ikastetxea vindt het alvast zeer positief dat studenten op jongere leeftijd zullen kunnen beslissen waar hun keuze ligt (Beroepsopleiding of ESO). Toen er met haar gesproken werd over een eventuele te vroege keuze door jongeren, gaf zij aan dat zij dacht dat dit geen probleem zou vormen (Rodriguez, 2017).

4. Basis beroepsopleiding

De Basis Beroepsopleiding die begint in het derde jaar van ESO, vervangt het oude Professional Qualification Program (PCPI). De tegenstanders zeggen dat dit ontworpen is om de resultaten van de OESO-PISA-rapporten te verbeteren en de studenten met (leer-)behoeften daar te 'parkeren'. Zij willen een beroepsopleiding met meer middelen.

De voorstanders zijn ervan overtuigd dat het voorbeeld van landen met een laag percentage aan vroegtijdig schoolverlaten nabootst. Het zou volgens hen zelfs toegang tot het hoger onderwijs mogelijk maken (hoewel het de test van ESO en Bachillerato vereist) (Carra, 2016).

5. Het verkiezen van een directeur

Tegenstanders bekritisieren dat de keuze grotendeels op de administratie valt in openbare centra en niet op het feitelijke bestuur van de faculteit. Dit zorgt ervoor dat de vrijheid van scholen wordt aangetast, aangezien in de praktijk de autoriteit van de directeur en zijn beslissingsvermogen de vrijheid van leerkrachten ondermijnt. De voorstanders zeggen dat dit een poging is om de leidersfiguur te professionaliseren en dit om te voorkomen dat in de praktijk zou worden gekozen voor personen die weinig weerstand zullen bieden of te veel zeggenschap aan leerkrachten geven. De gemiddelde opinie zegt dat deze directeurs getraind moeten worden. 'Niet alle leerkrachten kunnen directeuren zijn', zeggen zij (Carra, 2016).

6. Co-officiële talen

Volgens de overheidsdiensten hebben studenten het recht om te studeren in het Engels. De tegenstanders zeggen dat men de taalkundige onderdompeling in gemeenschappen zoals Catalonië of het Baskenland probeert te beëindigen door nog meer focus te leggen op Engels (Carra, 2016). M. Elortegui die al 22 jaar in het Baskische onderwijs staat, vindt het zeer goed dat er meer focus komt op Engelstalige opleidingsonderdelen. Volgens hem is dat de manier om mee te zijn met verdere toekomstige ontwikkelingen binnen en buiten Spanje. Maar verder wil hij wel dat de autonomie nog meer terug naar de scholen zelf komt (Elortegui, 2017).

Maar waarom was het nodig om dit punt nog verder uit te werken? De voormalige wet LOE had hier namelijk al oplossingen voor en er was door het hooggerechtshof vastgesteld dat het voldoet aan de voorwaarden (Carra, 2016).

7. De rol van religie

In het lager onderwijs en ESO is dit een verplicht vak (niet een verplichte keuze omdat je religie of ethische waarden kan kiezen) en evalueerbaar (Carra, 2016). Ruben Elortegui vindt het een heel goede zaak dat leerlingen de keuze krijgen om te kiezen tussen enerzijds religie of anderzijds de ethische waarden (Elortegui, 2017).

Tegenstanders willen religie helemaal uit de onderwijs sfeer nemen omdat ze beweren dat het publieke geld geen religie hoort te financieren.

Vervolgens zijn er degenen die geloven dat de staat, en niet de gemeenschappen, de minimale wekelijkse lessen moet vaststellen om ongelijkheden te voorkomen. Zij wijzen er ook op dat het onderwerp religie te maken heeft met de kennis van een bevolking en dat het een essentieel onderdeel is van de Spaanse geschiedenis (Carra, 2016).

8. Scheiding van seksen binnen de onderwijsfaciliteiten

Volgens verdedigers wordt de 'vrijheid van keuze voor ouders' versterkt, terwijl het voor tegenstanders discriminatie is, die niet met publieke middelen kan worden gesteund. In het midden zijn degenen die zich herinneren dat de opmerkingen over seksisme al had opgelost waren bij LOE en dat de wet de internationale verdragen genoeg eerbiedigt. (Volgens Unesco zijn opleidingen die leerlingen scheiden volgens hun geslacht, wanneer er gelijke toegang tot opleidingsfaciliteiten is, niet discriminerend) (Carra, 2016).

Een studie uitgevoerd aan de universiteit van Granada geeft aan dat 'LOMCE' weleens voor nieuwe ongelijkheid zou kunnen zorgen binnen het onderwijssysteem (Castilla & Muñoz, 2014).

Volgens deze studie gaat 'LOMCE' een omgekeerde beweging maken in het onderwijsbeleid. Eerst en vooral met de scheiding van seksen binnen de onderwijsfaciliteiten: de scheiding van jongens en meisjes kan heel wat schade aanrichten. Vroeger was deze scheiding er omdat meisjes heel ander onderwijs kregen dan jongens. Het was meer gericht op huishouden ... Onderzoek wijst uit dat omdat 'LOMCE' zulke scholen zal steunen en subsidiëren, de kans rijst dat ongelijkheid voor vrouwen en meisjes weer zal stijgen (Castilla & Muñoz, 2014).

Ten tweede met de privatisering van scholen. Met 'LOMCE' komt er een duidelijk economische interesse in het onderwijs. De grotere privatisering in het onderwijs gaat een hogere ongelijkheid in de Spaanse samenleving bevorderen. Het zal lijken op Spanje in de jaren zestig, toen slechts 3% van de studenten die in het basisonderwijs opgenomen werden, erin slaagden om te studeren aan de universiteit. Het bevordert een samenleving die gebaseerd is op de economische macht en prestige, op basis van "kapitalistische waarden" (Castilla & Muñoz, 2014).

4.3 Conclusie

Na 'LOMCE' bestudeerd te hebben, kunnen we het volgende concluderen. Ten eerste kunnen we niet om het belang van de context heen. De context waarin maatregelen geïmplementeerd worden, maakt uit of je maatregelen een blijvend effect zullen hebben. We illustreren dit onder andere a.d.h.v. 'Rotterdam Children's Zone', een exacte kopie van 'Harlem Children's zone', hetgeen gefaald is omdat het project zich niet aan zijn context aanpaste. Ook maatregelen rond vroegschoolse begeleiding van leerlingen tonen aan dat context belangrijk is.

Vervolgens kunnen we besluiten dat Unesco en de OECD het eens waren over enkele maatregelen die werken, namelijk: 'Ondersteunen van kansarme leerlingen en scholen' en 'Data verzamelen over de studievoortgang'. Maar dat er ook een duidelijk verschil was: De Unesco studie geeft ook aandacht aan maatregelen buiten de schoolomgeving, dit is zeker een goede zaak volgens de resultaten van de studie uit 2015 door onderzoeker Seth Pollak (Hair, Hanson, Wolfe, & Pollak, 2015).

Bij de casestudy over Spanje was het snel duidelijk dat Spanje verandering nodig had, ze zitten namelijk onder het OESO-gemiddelde voor wiskunde en wetenschappen, er is een probleem met vroegtijdige schoolverlaters en het systeem moet beter evolueren voor kansarme studenten (OECD, 2015).

'LOMCE' is een wijziging op de oude wet en zou enkele problemen moeten oplossen. Maar wat zowel Aloha Rodriguez als Dion Menchaca aanhalen, is de kern van 'LOMCE' 's probleem. Het amendement is niet gemaakt in consensus met alle partijen (politieke partijen, leerkrachten, ouders...) en zorgt hierdoor voor heel veel discussie.

Wat we wel kunnen afleiden is dat 'LOMCE' de vraag naar digitalisatie probeert op te lossen. Bovendien willen directeurs hun leerkrachten en leerlingen beter zien omgaan met ICT, dit stemt in met wat OECD onderzoeken voorstelden, namelijk om leerlingen klaar te stomen voor nieuwe technologische arbeidsmarkten. De 'LOMCE' doelen laten enkele steken vallen wanneer het gaat om de standaardisering van testen, volgens de algemene maatregelen die werken is het namelijk vitaal voor leerlingen om programma's op hun maat te krijgen. Finland beargumenteert dat standaardisatie de creativiteit van studenten doodt. En ook de verdere verdeling van ESO zal volgens m. Menchaca en tegenstanders van 'LOMCE' leiden tot een generatie aan verloren jongeren.

Eén van de grootste problemen met 'LOMCE' is dat de gewone burger/leerkracht niet weet wat ze moeten denken over het amendement. Ze geloven dat er verandering moet komen maar ze zijn er niet van overtuigd dat 'LOMCE' hen de juiste visie kan bieden. Er bestaan zeer veel gemengde gevoelens over.

5 Wat kan de lokale gemeenschap doen?

5.1 Brede school algemeen bekeken

Wat kan doorgaan voor een schooloverstijgend project is datgene dat wij kennen onder de noemer 'Brede school'. Dit is volgens de oprichters "Een samenwerkingsverband tussen verschillende sectoren waaronder één of meerdere scholen die samenwerken aan een brede leer- en leefomgeving in de vrije tijd en op school met als doel maximale ontwikkelingskansen voor alle jongeren en kinderen." (Brede School Vlaanderen, 2013). Ze stellen dit ook schematisch voor als volgt:



(Wat is een brede school?, s.d.)

Eén uitleg voor Brede school is de volgende: een school waarin verschillende partijen zoals opvoeders, dokters ... samenwerken om de schoolcarrière van de jongere te verbeteren. Soms kunnen in de Brede school ook psychologen en andere instanties terecht komen, maar dit is niet noodzakelijk. Het is zo dat elke Brede school anders is en dat deze anders ingekleed wordt. Ze hebben allemaal hetzelfde doel, namelijk maximale ontwikkelingskansen creëren voor alle kinderen en jongeren, maar dit betekent niet dat ze dit op dezelfde manier of op alle vlakken gaan bereiken. Vandaag de dag vinden we deze Brede school vooral terug in het lager onderwijs. Er zijn wel al plannen gemaakt om dit door te trekken naar het middelbare onderwijs maar dit wordt nog niet systematisch uitgevoerd (KATHO, 2010).

5.2 Casestudy

5.2.1 Oorsprong

Een schooloverstijgend project is een zeer algemene naam voor iets dat vandaag de dag geïntegreerd is in het onderwijs. De oorsprong kunnen we terugvinden bij de heer Geoffrey Canada. Hij heeft het project 'Harlem Children's Zone' opgericht uit zijn eigen visie op het onderwijs, waar we zo meteen op terugkomen in onze casestudy. Vanuit dit project zijn wij ook ons onderzoek gestart (Tough, 2008) en we hebben van hieruit verder gekeken naar andere gelijkaardige projecten dichterbij huis. Verder bouwend op dit project vinden we tal van andere projecten zoals het project 'Rotterdam Zuid' en een gelijkaardig project dat opgestart wordt in Antwerpen. De effectiviteit hiervan is omstreden maar er zijn wel degelijk enkele resultaten terug te vinden. Of deze al dan niet positief zijn, daar komen we verder in deze bachelorproef op terug.

5.2.2 Wat is het?

Het algemene concept van een schooloverstijgend project is vooral om er buiten de schooluren voor de leerlingen te zijn. Schooloverstijgende organisaties zijn terug te vinden in alle soorten en maten. Dit kan al bij iets heel kleins starten, bijvoorbeeld bijles aanbieden na de schooluren. Maar het algemene doel van dit soort organisaties is dat ze ervoor willen zorgen dat jongeren vanaf de geboorte tot ze afstuderen, en eventueel zelfs nog nadien, gesteund worden op verschillende vlakken. Dus niet alleen op het vlak van onderwijs, maar ook gezondheidszorg en sociale zorg tellen mee.

In de inleiding kon u al even iets lezen over 'Harlem Children's Zone'. Deze organisatie is al vaker onder de loep genomen, onder andere door organisaties zoals Policylink. Policylink is een organisatie die de kern van het project van Geoffrey Canada gaat bestuderen en dit gaat verwerken zodat het toepasbaar wordt op verschillende scholen en buurten (PolicyLink, 2014). Het doel van deze schooloverstijgende projecten is om gelijkheid te creëren tussen jongeren met verschillende socio-economische achtergronden. Daarom vindt Policylink het ook zo belangrijk om de effectiviteit van 'Harlem Children's Zone' te bestuderen en ervoor te zorgen dat dit toepasbaar wordt op verschillende scholen in verschillende omgevingen.

Concreet gezien is een schooloverstijgend project een ondersteunend orgaan dat ervoor zorgt dat de buurt ook ondersteuning krijgt. Dit wordt gedaan door middel van *pipelines* (HCZ,2015). Deze *pipelines* controleren de verschillende aspecten van elke leerling en gaan deze evalueren en indien nodig verder aanpassen. Deze verschillende aspecten zijn bijvoorbeeld de thuissituatie, de academische achtergrond, de mogelijkheden van deze leerling ... Zo wordt er bijvoorbeeld voor voldoende ondersteuning gezorgd bij kinderen die extra leerhulp nodig hebben. Deze *pipelines* gaan niet enkel de leerlingen evalueren maar ook de omgeving waaruit deze leerlingen komen. Het is zelfs mogelijk dat deze *pipelines* ondersteuning bieden aan gezinnen die geen kinderen hebben die les volgen in de school van HCZ. Dit vertrekt vanuit het idee dat de jongeren die deelnemen aan het project uiteindelijk een positieve invloed zullen hebben op hun omgeving en zo in staat zijn om gradueel de hele buurt te beïnvloeden. Alles wordt in functie gesteld om de leerlingen te laten slagen in het leven. Er wordt ook gekeken naar het leefmilieu en de buurt van de jongere en hoe

deze een positief of negatief effect kan hebben op de leerling. Dit schooloverstijgend project probeert de ongelijkheid weg te werken. (The Heritage Foundation, 2017).

5.2.3 Waar wordt het allemaal toegepast?

De kern van ons onderzoek begint bij het grote voorbeeld voor dit schooloverstijgend project, namelijk 'Harlem Children's Zone' opgericht door de Amerikaanse onderwijzer en houder van een bachelorsdiploma in de psychologie en sociologie van de Bowdoin college, Geoffrey Canada. Als resultaat van de slaagkansen van dit project hebben 45 staten in Amerika hulp gevraagd om dit project ook uit te werken. President Obama beweerde dat hij hiernaar zou kijken, maar met de komst van de 45ste president, D. Trump, is de toekomst van deze uitwerking nog onzeker. De organisatie Policylink kan wel een grote hulp zijn om het project uit te voeren.

Policylink is een organisatie die de omgeving van wijken of steden gaat evalueren en vervolgens mogelijke oplossingen kan bieden. Meer informatie hierover kan u terugvinden onder 5.1.2. Dit is belangrijk omdat een schooloverstijgend project maatwerk is en het moet nauwkeurig in de gaten gehouden worden om een positieve uitkomst te verkrijgen. Zij zorgen ervoor dat de basis voor het project degelijk uitgebouwd wordt, zoals bijvoorbeeld die *pipelines*.

De andere projecten die uitgevoerd worden, mede mogelijk gemaakt door Policylink, worden bestempeld als 'Promise Neighborhoods' of 'Promise Community', zoals bijvoorbeeld de Indianola Promise Community en de Los Angeles Promise Neighborhood (PolicyLink, 2014).

Wat houden deze Promise Neighborhoods in?

Deze 'Neighborhoods' zijn opgericht onder het plan om educatie te verbeteren in de Verenigde Staten en helpen de mensen die in aanmerking komen voor dit project. Wie hiervoor in aanmerking komt, staat omschreven in de voorwaarden, deze houden onder andere de levensomstandigheden, zoals het sociaaleconomische niveau, van deze mensen in (U.S. Department of Education, 2017). De verdere visie van dit programma is dat de jeugd die opgroeit in deze buurten toegang heeft tot goede scholen en een bindend systeem van ondersteuning door familie en gemeente. Deze ondersteuning zou er uiteindelijk toe moeten leiden dat deze jongeren kunnen starten aan een universiteit of een carrière kunnen opbouwen. Eigenlijk willen ze ervoor zorgen dat niet alleen de schoolcarrière van deze jongeren erop vooruit gaat, maar dat er door een buurtverbetering een algemene sociale verbetering komt voor deze jongeren.

5.3 Harlem Children's Zone dieper bekeken

5.3.1 Context

Amerika is een heel complex land, het is een samensmelting van dromen en idealen waar 'The American Dream' centraal staat, hoewel wat deze nu juist inhoudt meestal nog ver te zoeken is. Volgens resultaten van PISA, is de Verenigde Staten het land dat het meeste geld uitgeeft per student aan onderwijs maar dit vertaalt zich niet automatisch in goede resultaten. Bovendien behaalt één op vier studenten de vooropgestelde standaarden door PISA niet. Niet alleen halen ze lagere resultaten ook wordt het schoolleven anders georganiseerd dan in de meeste landen (OECD, 2015).

In de Verenigde Staten zijn er veel jongeren van dezelfde leeftijd die in verschillende leeftijdsgroepen/klassen worden geplaatst. Veel minder worden deze jongeren in het buitengewoon onderwijs of in een andere onderwijsvorm geplaatst. Zo kan het zijn dat je als 13-jarige bij een 10-jarige in de klas komt enkel op basis van je schoolprestaties. Dit wordt bestempeld met de term 'verticale stratificatie' (OECD, 2015).

Wat het PISA-onderzoek ook aanhaalt, is het verschil in schoolresultaten op basis van sociale achtergrond en inkomen. 15% van de schoolresultaten kan hierdoor verklaard worden. Er is in Amerika namelijk een grote variëteit aan scholen afhankelijk van in welke socio-economische buurt je woont. Zo heb je de 'urban schools' en de 'suburban schools'. Wat houden deze nu juist in (Washington, 2015)?

Een urban school is een school die meestal gelegen is in een economisch achtergestelde buurt. Deze school krijgt wel subsidies van de overheid maar de jongeren die in deze school zitten, komen meestal ook uit een gezin met een lager inkomen. Deze jongeren kunnen de taken wel uitvoeren in de school maar eens ze naar huis gaan, is dit materiaal niet beschikbaar. Om even kort een voorbeeld toe te lichten, neem ik de Prospect Park school No.1. Dit is een urban school gelegen in New Jersey, VS. Deze school ligt in een zodanig arme buurt dat alle leerlingen gratis ontbijt en lunch krijgen. Deze school krijgt ook subsidies om computers aan te schaffen voor elke leerling, weliswaar voor klasgebruik. Elke leerkracht krijgt voor zijn/haar klas ook 300 dollar per jaar om te besteden aan allerlei zaken zoals potloden, papier, decoratie ... zodat dat de leerlingen zich hier niet mee moeten bezighouden. Er worden ook vaak inzamelacties gehouden zodat elke leerling mee kan op schooluitstap. Op die manier drukken ze de kosten. Het verschil met suburban scholen, die dus gevestigd zijn in buurten met een hogere sociaaleconomische klasse, is dat de urban scholen nauwelijks tot geen schooluitstappen maken (Barta, 2017).

Hier krijg je ook niet zo eenvoudig gratis lunch en ontbijt. Je moet kunnen aantonen dat dit voor jou een financiële moeilijkheid is. Indien je dit kan aantonen, maak je kans op gratis ontbijt en/of lunch.

In de Verenigde Staten heb je ook het fenomeen van 'charter schools'. Dit is een school die gesubsidieerd wordt door het publiek, dit wil dus zeggen door de belastingbetaler. Deze scholen zijn minder onderhevig aan reglementering dan het normale onderwijs en ze krijgen meer subsidies zolang ze instemmen om de staatsexamens af te nemen (National Alliance for Public charter schools, 2017). Er zijn naar schatting ongeveer 6800 charter schools in de Verenigde Staten (Wikipedia, 2017). Nog een reden om charter schools te creëren is dat je zo losbreekt van de vakbond doordat

deze gesponsord worden door een privé-initiatief. De nieuwe Minister van Onderwijs, Betsy De Vos, is een grote aanhanger van deze charter schools en wil deze nieuw leven inblazen. Het is niet bewezen dat charter schools altijd even effectief zijn. Bovendien zijn die 6800 charter schools maar een kleine greep uit het gehele onderwijssysteem in de Verenigde Staten, in 2013-2014 werden er bijna 100.000 public schools geteld en 33.000 private scholen (National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education, 2017).

Deze charter schools werden vooral opgericht in de jaren 80-90 maar hieruit kwamen er minder gunstige resultaten onder andere door discriminatie. De buurten waar de ouders veel geld hadden en veel konden geven aan de school hadden goed onderwijs, de anderen niet. In de jaren 80 was er nog veel meer racisme waardoor deze charter schools nog minder effect hadden. De ouders wilden niet dat hun kinderen naar dezelfde school gingen als iemand met een andere huidskleur dus hielden ze op met investeren. Onder andere doordat er naast deze scholen vaak haatgroeperingen waren, bijvoorbeeld de Ku Klux's Klan (Northington-Purdie, 2017; SPLC, 2017).

Een andere opmerking die we moeten maken bij Amerika, en vooral bij de Amerikaanse grootsteden, is dat van het tekort aan gemotiveerde leerkrachten. Eén van de manieren waarop Amerika leerkrachten probeert aan te trekken is door vele cursussen aan te bieden (Bump, 2016). Door deze cursus worden leerkrachten aangemoedigd om les te geven in grootsteden zoals New York. Dit kan door verschillende 'initiatieven' zoals dat deze leerkrachten geen staatsexamen meer moeten afleggen om les te geven in New York. Dit zorgt er wel voor dat leerkrachten in wording in New York zelf gedemotiveerd zijn om hun diploma in deze staat nog te behalen. Bovendien willen ze er ook voor zorgen dat deze leerkrachten niet meer beoordeeld worden op de resultaten van de leerlingen maar op het leerkracht zijn zelf.

Een ander recentelijk fenomeen in de Verenigde Staten is de 'No Child left behind Act', die dateert van 2001 (U.S. Department of Education, 2017). Het kan ietwat gelijkgesteld worden aan het inclusief onderwijs dat wij vandaag de dag kennen in België. Het betekent dat er onderwijs moet zijn voor elke leerling en dat elke leerling, van welk niveau dan ook, hulp moet krijgen om mee te functioneren in de klas. Er moet bewezen worden dat elk kind aan het leren is. Het probleem dat bij deze wet komt kijken, is het feit dat de leerlingen algemene testen moeten halen die opgesteld worden door de staat. Doordat deze test wordt opgesteld door de staat en dat elke leerling hieraan moet deelnemen, zorgt dit ervoor dat veel leerkrachten lesgeven in functie van deze ene test. Op deze manier kan de 'No Child left behind Act' zijn effectiviteit niet bereiken aangezien ze niet echt weten of de leerlingen effectief de vooropgestelde doelen halen. (Palmisano, 2014).

5.3.2 Systeem

In Amerika valt het onderwijs vrij in te richten, los van de overheid. Hierdoor ontstaan er uiteenlopende scholen met verschillende doelstellingen. Deze scholen moeten ook hun fondsen van ergens zien te halen. Er blijft een nijpend tekort aan bekwame leerkrachten. Al deze zaken zijn niet bevorderend. Subsidies komen van 'schoolboards' die beslissen over verschillende scholen. Deze 'schoolboards' kunnen ook niet altijd geld creëren waardoor de armen niet even kwalitatief onderwijs krijgen.

We hebben tijdens ons vooronderzoek gemerkt dat vrije inrichting van het onderwijs ook een aanpak is dat in verschillende steden in onze regionen in overweging wordt genomen en in sommige zelfs al is uitgevoerd, zoals in Rotterdam en Antwerpen.

We willen een duidelijke blik krijgen op het originele project en kijken wat er juist is misgegaan in onze regionen. Wat noodzakelijk werkt in het ene project, betekent nog geen gegarandeerd succes in het andere project.

Wij hebben gekozen om te kijken naar het project waarmee het allemaal begon, 'Harlem Children's Zone'. We kiezen ervoor om te kijken naar dit programma omdat het een programma is van extremen. Harlem, en de omgeving eromheen in New York, is gekend om zijn vele drop-outs. Het is een buurt van enorme diversiteit in één van de grootste en bekendste wereldsteden. Bovendien worden er in die buurt veel mensen neergeschoten en is er sprake van een grote drugshandel (Crime and Safety Report, 2010). Niet alleen de omgeving vormt hier een probleem, maar ook het onderwijs zelf. Het is altijd moeilijk om leerkrachten te vinden, zeker in dit soort buurten zoals eerder al vermeld. (Education Policy Outlook, 2015).

Hoe zit dit project nu juist in elkaar? Het maakt verschillende groepen voor elke persoon, zo start het 'onderwijs' al met een 'Baby College', waarin tienerouders kennis maken met het ouder zijn en hoe ze met hun kind moeten omgaan. Zo krijgen de tienerouders niet alleen de kans om zelf een beter leven te krijgen maar ook hun pasgeboren kinderen kunnen in deze children's zone terecht komen. Vervolgens schakel je over naar het volgende programma 'Harlem Gems' en zo gaat de lijn verder richting elementary school, wat ongeveer gelijk staat aan ons lager onderwijs. Ze zorgen niet alleen voor onderwijs op maat, maar ze zorgen ook voor programma's die dit overstijgen zodat de kinderen een kans krijgen op gezondheids- en welzijnszorg (zie verder bij de sterke punten van dit programma). Veel van deze jongeren missen dit doordat ze in een kansarme omgeving leven, hier heeft het project ook iets op gevonden. Als je een goede aanwezigheid hebt, wat voor veel jongeren ook een uitdaging is aangezien er zo veel drop-outs zijn, en goede punten hebt, kun je geld krijgen. Je ontvangt dit een paar keer per jaar en zo kunnen de kinderen toch iets doen. Soms wordt dit geld vervangen door tickets voor een voorstelling, pretpark ... Zo worden de jongeren ook extrinsiek gemotiveerd, want intrinsieke motivatie is meestal ver te zoeken bij deze jongeren (Schorn, 2009).

Er zijn ook programma's die zorgen voor een betere buurtondersteuning, programma's die preventief werken en ook programma's die helpen met dagelijkse verplichtingen (bijvoorbeeld het invullen van belastingformulieren). Het probleem ligt vaak bij het 'niet weten', het gebrek aan kennis en informatie en dus helpen deze programma's op deze vlakken.

5.3.3 Wat zijn de sterke punten?

Het programma heeft enkele sterke aspecten die we in de volgende paragrafen kort zullen aanhalen. Dit zijn niet alle sterke aspecten van 'Harlem Children's Zone' maar het zijn wel degene die we enkele keren zagen terugkomen in onze onderzochte bronnen.

Het eerste sterke punt dat ons enorm opviel, is de *pipeline* die het baby-peuter-kleuterprogramma verzorgt. Dit zorgt ervoor dat de kinderen al vanaf de start van hun leven een sterke ondersteuning krijgen. Dit hangt samen met de ouderschapslessen die de ouders in deze *pipeline* kunnen volgen. Vanaf het begin van de opvoeding wordt er dus reeds aangeboden om de levensomstandigheden te verbeteren door hen o.a. tips te geven over het ouderschap (Luce, 2016). Wij vonden dit een goed punt omdat we als onderwijzers al goed geïnformeerd zijn over het begrip 'veilige hechting'. Zoals al vaak onderzocht en bewezen is, is veilige hechting één van de principes die bijdraagt tot een optimale ontwikkeling van de jongere (Brenning, 2014). Een ander interessant artikel dat we hierbij toepasselijk vonden, is een artikel dat bespreekt hoe armoede kan leiden tot een kleiner brein en leerachterstand bij kinderen. HCZ speelt hierop in door meer mogelijkheden te creëren voor armere gezinnen en zo dit leerverschil aan te pakken (Vink, 2015). Hierbij moeten we wel de kanttekening maken die we terugvinden in een bespreking van het werk van J. Heckman. Deze Nobelprijswinnaar beweert dat vroegschoolse begeleiding niet genoeg is om ongelijkheid weg te werken. Hij streeft naar een interventie op een zo jong mogelijke leeftijd. Dit is af en toe het geval bij HCZ (De Bruyckere, 2015).

Naast deze ondersteuning vanaf het prille begin, zijn er nog tal van andere sterke punten. Eén van de aspecten die ons het meeste aansprak, is dat van de gezondheid. HCZ organiseert enkele belangrijke initiatieven die de gezondheid en het bewustzijn daarrond bevorderen.

Zo organiseren ze initiatieven waarin astma opgespoord en behandeld wordt, zoals 'The Harlem Children's Zone Asthma Initiative' (Nicholas, Betina, Ortiz, Northridge, 2005). Hier gaan ze zo snel mogelijk de problemen opsporen, de kinderen onderzoeken, een plan opstellen en de jongeren opvolgen. Zo proberen ze een verschil te maken en de 24% van de jongeren die schooldagen missen door astma, te verminderen (CDC's National Asthma Control Program, 2008). Een ander onderwerp dat ze aansnijden op vlak van gezondheid is dat van de maaltijden. Zo zijn er in 2016 1,450,000 verse maaltijden bereid voor deze jongeren (Harlem Children's Zone, 2017). Dit in combinatie met het grote speelterrein waar er verschillende sporten kunnen beoefend worden, is al een grote stap in de goede richting. Om ervoor te zorgen dat dit werkbaar is, ook wanneer de jongeren zich niet op school bevinden, worden er 'gezondheidsklassen' georganiseerd. Hier kunnen ouders en jongeren kennismaken met gezond voedsel. Zo leren de 40% jongeren die kampen met obesitas in Harlem en de anderen gezonde (eet-)gewoontes te ontwikkelen.

Hun doel is om iedere leerling van een goede educatie te voorzien. Ze willen ervoor zorgen dat achterstand wordt bijgewerkt en dat de leerlingen buiten de lesuren niet in een slecht milieu terecht komen. Dit proberen ze te bereiken door langere schooluren in te lassen en door minder vakantiedagen te geven. Zo krijgen ze maar enkele weken zomervakantie in plaats van verschillende maanden.

Een aspect dat er voor veel jongeren kan voor zorgen dat ze op de schoolbanken blijven zitten, is het toepassen van extrinsieke motivatie. Voor vele jongeren telt die intrinsieke motivatie niet meer. Ze hebben andere zaken aan hun hoofd, willen geld verdienen, komen in slechte milieus terecht, peer pressure ... Maar HCZ past het principe van de extrinsieke motivatie toe. Ze zorgen dat de kinderen die hun best doen op het vlak van schoolse prestaties, gedrag en aanwezigheid een beloning krijgen. Dit kan in de vorm van geld zijn maar soms ook in de vorm van tickets (zo zijn ze in de lagere school zo goed als allemaal eens naar Disney World geweest) (Schorn, 2009).

Een vraag die waarschijnlijk gesteld wordt bij de toepassing van deze extrinsieke motivatie is 'Wie gaat dat betalen?'. Wel, HCZ staat volledig los van de overheid. Zo zijn er enkele grote sponsors, bijvoorbeeld Wall Street. Hiervan ontvangt het HCZ elk jaar miljoenen. Wel moet hierbij opgemerkt worden dat dit bedrag van jaar tot jaar kan variëren (Schorn, 2009). Bovendien is HCZ een Charter School, deze opereren los van andere instanties, zoals bijvoorbeeld de overheid. Eerder in deze bachelorproef kon u al lezen wat deze charter schools inhouden. Er valt op te merken dat eens Obama kennismakte met dit project, hij hiervoor ook fondsen vrijmaakte en dit project nog in verschillende andere steden wou toepassen, hier komt de overheid dus wel ietwat tussen. (Otterman, 2010).

Een laatste punt dat de ouders kan overhalen om hun kind hiernaartoe sturen, zijn de beloftes die HCZ maakt. De grootste belofte die ze maken, is dat elke leerling die naar deze school gaat, gegarandeerd verder kan studeren na hun middelbare opleiding. De oprichter van het project zelf, Geoffrey Canada, zweert dat dit ook effectief het geval is.

5.3.4 Wat zijn de zwakke punten?

Om te beginnen willen we graag een zwak punt aankaarten door terug te koppelen naar een sterk punt, namelijk dat van de betaalbaarheid van het hele gegeven. Amerika is gekend voor zijn dure gezondheidszorg, die voor velen niet betaalbaar is. Hier komt Obamacare met een mogelijke oplossing. (Obamacare Facts, 2016). Obamacare lijkt wel te werken, maar het is geen waterdicht plan. Zeker niet met de nieuwe president die dit plan eigenlijk niet meer wilt verderzetten. Hierdoor kan 'Harlem Children's Zone' zich niet altijd aan de belofte houden om iedereen te helpen. Er wordt namelijk gewerkt met een lotingssysteem. Dit lotingssysteem is wel goed voor diegenen die effectief gekozen worden om te participeren in dit schoolsysteem, maar er vallen natuurlijk veel mensen uit de boot (Tough, 2004). HCZ probeert dit wel te compenseren door bijkomende *pipelines*, maar ze hebben de middelen niet om iedereen te helpen die hulp nodig heeft in Harlem. Ook al wordt deze illusie wel gegeven op de website van HCZ zelf.

Wat ook onderzocht is geweest door de heren Dobby en Fryer is het feit dat deze *pipelines* eigenlijk niet zoveel voorstellen. Ze zijn tot de conclusie gekomen dat er bijna geen verschil is tussen HCZ en andere programma's die deze *pipeline* aanpak niet hanteren (Dobby & Fryer, 2010). Uit een andere bron blijkt ook dat de scholing wel een positief effect heeft maar dat de gemeenschapsinitiatieven toch niet bereiken wat ze adverteren (Whitehurst and Croft, 2010).

Deze *pipeline* is dus redelijk fragiel en slechts 30-40% van de jongeren die problemen hebben en die

buiten deze *pipeline* vallen, komen er bovenop (Tough, 2008).

Een ander probleem is ook de toepasbaarheid van dit project in andere contreien. In Harlem lijkt dit goed te werken maar zou dit hetzelfde effect kunnen hebben in bijvoorbeeld België of Nederland? Zoals al eerder vermeld zijn deze projecten er wel maar bereiken ze toch niet hetzelfde als HCZ. De problemen liggen vooral op het vlak van waarden en normen. Wij hebben een andere ingesteldheid over onderwijs en andere structuren en dit strookt niet altijd met het programma van HCZ (Bakers). Het grootste probleem is waarschijnlijk nog het tekort aan budgetten. België kan nu bijvoorbeeld nauwelijks budgetten aan scholen geven. Om dan te investeren in zo een grootschalig project zou er een budget van buitenaf moeten komen. Dit geldt niet alleen voor België maar ook Amerika ervaart af en toe deze problemen. Hun fondsen komen van Wall Street, dus van zodra er sprake is van problemen (zoals de beurscrash), is het ook de eindjes aan elkaar knopen voor HCZ (Otterman, 2010). We hebben bovendien een interview afgenomen met een expert op dit vlak, de heer Buitelaar. Hij beweert dat de grootste reden waarom dit niet overal toepasbaar is, te wijten is aan de maakbaarheid van het hele project. Er wordt te veel gespeculeerd en hervallen in de 'als dit ... dan dat' gedachte. Dit zorgt ervoor dat deze plannen weinig slaagkansen hebben. Hij beweert ook dat als we dit project willen laten slagen in Nederland/ België dat dit een proces van lange adem zal zijn en dat we het vanuit een wetenschappelijk oogpunt zullen moeten bekijken. De grootste valkuilen zijn het gebrek aan bevoegde leerkrachten en dat er bij deze children's zone een gemeenschap gecreëerd wordt die constant verandert. Eens de mensen geholpen worden door deze children's zone en dus hun sociaaleconomische status verbetert, gaan ze weg uit deze buurt en komen er gewoon opnieuw mensen vanuit een lagere sociale klasse. Bovendien stelt Buitelaar dat politici zichzelf willen bewijzen in één jaar, maar dit soort projecten hebben tijd nodig (Buitelaar, 2017).

Ondanks de vele initiatieven die de verschillende projecten nemen, kunnen we er niet omheen dat het een arme buurt is. De misdaadcijfers in deze buurt en in geheel New York blijven enorm hoog (New York City Crime Map, 2016). Dit doet al de moeite van HCZ een beetje teniet.

Een heikel punt is ook het feit dat HCZ het niet het beste doet van allemaal. In de buurt zijn er nog andere charter scholen die hogere punten scoren dan HCZ. Deze organisaties worden bestempeld als 'KIPP' (KIPP Foundation, s.d.), dit is een organisatie van meer dan 200 non-profit universiteit voorbereidende charter scholen die onderwijs voor jongeren aanbieden. Geen enkele van deze 'KIPP' scholen steunt op de gemeenschap of op sociale diensten om hun academische doelen te bereiken. Enkele van deze scholen scoren zelfs tot 30 punten beter dan HCZ (KIPP Foundation, s.d.).

Eén van de grotere zwakke punten van HCZ is waarschijnlijk het tekort aan data. Ja, ze doen veel goede dingen voor de jongeren en voor de gemeenschap maar wat nu effectief al bereikt is, is moeilijk te raadplegen. Veel jongeren stromen doorheen hun schoolcarrière in en daardoor zijn deze resultaten niet eenduidig. Pas in 2020 studeert de eerste leerling af die het volledige traject bij deze organisatie heeft doorlopen (Hanson, 2013).

Volgens Cynthia Northington-Purdie is het grootste heikele punt van HCZ dat het niet voor iedereen beschikbaar is. Het probleem is vooral dat leerlingen uit de boot vallen. De leerlingen worden gelooft om in deze school les te krijgen en om in de programma's toegelaten te worden. Dus ook al wordt

het eigenlijk een buurtwerking genoemd, toch heeft niet iedere jongere in die buurt de kans om te genieten van dit onderwijs (Northington-Purdie, 2017).

5.4 Brede school en HCZ, een korte vergelijking

Het verschil met de 'Harlem Children's Zone' is dat deze Brede school meestal niets verandert aan de onderwijsinrichting zelf (bijvoorbeeld aan de structuur van de klas, jaren enz.). Maar ze gaat gebruikmaken van allerlei kleine ingrepen om de leerlingen toch wat extra ondersteuning te bieden. Bijvoorbeeld na de uren mogen enkele leerlingen gebruikmaken van het computerlokaal (omdat ze daar thuis bijvoorbeeld niet de mogelijkheid toe krijgen) enz. Ook al kunnen we een kleine vergelijking maken met 'Harlem Children's Zone', toch mogen we er dit zeker en vast niet aan gelijk stellen. De grootste reden zijnde dat de Brede School aanstuurt op kleine ingrepen in het schoolgebeuren en dat HCZ levensveranderende ingrepen heeft op de gemeenschap van waaruit de jongere afkomstig is.

5.5 HCZ ergens anders uitgevoerd

Niet alleen de Amerikanen hebben dit project al proberen toe te passen maar ook de Europeanen. Enkele voorbeelden hiervan zijn 'Rotterdam Zuid' (Nationaal programma Rotterdam Zuid, 2014) en Antwerpen Children's Zone (Stad Antwerpen, 2016).

Het probleem met deze projecten is dat ze beiden nog in hun kinderschoenen staan. Dit betekent dat er wel informatie over te vinden is, maar dat deze informatie vaak nog ontoereikend is of te beperkt om degelijke conclusies uit te trekken.

Het project in Rotterdam bestaat al sinds 2014 en ze proberen wel hun visie door te trekken. Dat houdt in de status van excellente school met extra leertijd te bereiken, maar hiervan is er nog weinig effectief bewezen. Ze hebben wel dezelfde idealen en de cijfers om dit te starten maar de vraag is natuurlijk of het mogelijk is om dit door te trekken naar de omgeving. Een heikel punt zijn de fondsen die hiervoor nodig zijn en de leerplannen die gevolgd moeten worden. Een nauwe opvolging van dit project is nodig aangezien dit een van de eerste soortgelijke projecten is die zou uitgevoerd worden in onze contreien. Hiervoor verwijs ik graag even naar het interview met de heer Buitelaar. Hij heeft ondervonden dat deze programma's aangepast moeten worden aan de context (Buitelaar, 2017).

Hetzelfde geldt voor Antwerpen, met het verschil dat er bij het project in Antwerpen nog niets is uitgevoerd, alleen het papierwerk is gedaan. Het is zelfs zo dat er in Antwerpen nu al sprake zou zijn van een tweede opinie, namelijk die van Claude Marinower (Open VLD, 2016) (de minister van Onderwijs en Rechtszaken). Hij wilt een project opstarten in de wijk Kiel. Dit zou van start gegaan zijn in oktober 2016, maar hierover is er nog maar weinig terug te vinden. Je kan dit programma en zijn visie hierop wel terugvinden op zijn persoonlijke pagina maar in realiteit heeft dit nog geen uitvoering gekregen.

5.6 Conclusie

Zoals we herhaaldelijk horen van onze respondenten is de slaagkans van een project vaak grotendeels afhankelijk van de context waarin dit zich afspeelt. Dit is ook het geval bij het project 'Harlem Children's Zone' en gelijkaardige initiatieven op lokaal niveau. Het grote probleem om dit project wereldwijd door te trekken is de betaalbaarheid. Dit is geen standaard programma dat je zomaar opricht, neen dit project is maatwerk gebaseerd op de samenleving waarin het toegepast moet worden.

Zelf zouden we wel enkele dingen toepasbaar zien in onze contreien. Het principe van de *pipelines* in de maatschappij is daar zeker en vast een van. Veel van de mensen die door de mazen van het net vallen, kunnen op deze manier toch hun diploma gratis behalen. Dit kan bijvoorbeeld in de avondschool zodat ze overdag nog kunnen werken.

Want daar knelt het schoentje vooral. Hoe zorg je voor een extrinsieke motivatie bij leerlingen als je geen geld hebt om deze motivatie aan te bieden in de vorm van een prijs, zoals ze in HCZ doen?

Hier zijn verschillende opties voor. In België is er geen gigantisch draagvlak zoals Wall Street maar er zijn wel andere opties die in samenwerking met de (Vlaamse) overheid kunnen worden bekeken en eventueel ook met andere geldschietters. Hierbij kan ook even nagedacht worden over verschillende soorten beurzen. Niet alleen beurzen toegankelijk maken voor hoger onderwijs maar hiermee al beginnen in het kleuter- en lager onderwijs is een weg die we kunnen bewandelen.

Met het nodige maatwerk moet het volgens ons zeker mogelijk zijn om dit project deels te laten slagen en zo samen te werken aan een beter onderwijssysteem voor iedereen.

6 Wat kunnen niet-gouvernementele organisaties (ngo's) doen?

6.1 Wat is een niet-gouvernementele organisatie of een ngo?

Eerder in dit onderzoek hebben we besproken welke wettelijke maatregelen er genomen worden om school drop-outs tegen te gaan en hoe de lokale gemeenschap hier ook zijn steentje aan kan bijdragen. In wat volgt, bespreken we de niet-gouvernementele organisaties of ngo's en de manier waarop zij zich inzetten tegen de gevolgen van armoede bij jongeren in een grootstedelijke context.

Een niet-gouvernementele organisatie of een ngo is een organisatie die onafhankelijk is van de overheid. Het is een organisatie die zich op de ene of de andere manier inzet voor het maatschappelijk belang.

Op internationaal vlak wordt de term ngo in de brede zin gebruikt voor iedere autonome burgerorganisatie die zich, onafhankelijk van de overheid, inzet voor sociaal-maatschappelijk doelen. In enge zin spreken we in België van een ngo wanneer een organisatie door de federale Minister van Ontwikkelingssamenwerking wordt erkend. In deze bachelorproef gebruiken we de term ngo in de brede zin (Koninkrijk België, Buitenlandse Zaken, Buitenlandse Handel en Ontwikkelingssamenwerking, 2016).

Zo zijn er verschillende ngo's die zich inzetten om vroegtijdige schoolverlating tegen te gaan. In deze bachelorproef bespreken we eerst de overkoepelende organisatie 'Teach For All', dan gaan we dieper in op 'Teach For America' en 'Teach First' om tot slot een vergelijking te maken met 'Teach For Belgium'.

6.2 Casestudy

In het kader van onze bachelorproef hebben we bekeken wat deze verschillende ngo's doen om de gevolgen van armoede bij jongeren in een grootstedelijke context te bestrijden. Voor onze casestudy hebben we vier verschillende ngo's onder de loep genomen: 'Teach For All', 'Teach For America', 'Teach First' en 'Teach For Belgium'.

'Teach For America', 'Teach First', en 'Teach For Belgium' zijn allemaal partners van de overkoepelende organisatie 'Teach For All'. In wat volgt bekijken we hoe deze organisatie ontstaan is en wat hun missie is. Om de zwakke en sterke punten van deze organisatie te kunnen afbakenen, focussen we ons hierbij op 'Teach For America', 'Teach First' en 'Teach For Belgium' a.d.h.v. geschreven en digitale bronnen en interviews met betrokkenen van de organisaties.

6.2.1 Teach For All

Oorsprong

De organisatie 'Teach For All' werd in september 2007 opgericht door Wendy Kopp en Brett Wigdortz. Het ontstaan van deze organisatie is een bondgenootschap tussen de oprichtster van het Amerikaanse 'Teach For America' en de oprichter van het Britse 'Teach First', op verzoek van verschillende organisaties over de hele wereld met de bedoeling wereldwijd kwalitatief onderwijs aan te bieden.

Het concept van 'Teach For America' ontstond in 1989 door Wendy Kopp. Deze organisatie strijdt tot op vandaag voor gelijke onderwijskansen. Nadat Kopp de organisatie voor 24 jaar geleid had, trad ze in 2013 af als CEO. Sindsdien is Kopp nog steeds een actief lid binnen de organisatie en heeft ze een belangrijke positie binnen het bestuur van 'Teach For America'. Kopp werd door Time's magazine benoemd als een van de 100 meest invloedrijke personen. Ook mocht ze al meerdere prijzen in ontvangst nemen voor haar publieke dienstverlening (Teach For All, 2017).

Naast Wendy Kopp, speelde ook Brett Wigdortz een belangrijke rol in het ontstaan van 'Teach For All'. Wigdortz startte met het ontwikkelen van het businessplan van deze organisatie terwijl hij werkte als managementconsultant bij McKinsey & Company, een bedrijf dat wereldwijde faam geniet omwille van zijn zakelijke adviezen. Ook hij heeft veel betekend voor het onderwijslandschap. Zo werd hij verheven tot 'The Most Excellent Order of the British Empire', een Britse ridderorde, voor zijn inzet en verwezenlijkingen in verband met onderwijs (Teach First, 2017).

Wat is 'Teach For All'?

'Teach For All' is een netwerk van onafhankelijke organisaties met als doel om kwalitatief onderwijs aan te bieden voor iedereen. Hun missie is het opleiden en coachen van inspirerende leiders. Ze geloven dat leerkrachten een immens grote rol kunnen spelen in het traject van hun leerlingen. 'Teach For All' gaat ervan uit dat goede leiders het verschil maken in het onderwijs. Goede leiders hebben de kracht om scholen, systemen en uiteindelijk jongeren hun toekomst te veranderen. 'Teach For All' wil dus inspirerende, kwalitatieve leiders opleiden die kennis hebben van hoe ongelijkheid ontstaat en die bereid zijn om te strijden tegen deze ongelijkheid (Teach For All, 2017).

Om een ware verandering teweeg te brengen in het leven van ieder kind acht 'Teach For All' het essentieel om sterke schoolsystemen te creëren en ervoor te zorgen dat de maatschappij economisch gezien sterk in zijn schoenen staat. Ook is het enorm belangrijk dat iedereen toegang heeft tot degelijke medische zorg en gezonde voeding. Een andere voorwaarde opdat ieder kind de kans kan krijgen zich ten volle te ontwikkelen, is het creëren van een veilige omgeving. Dit wil zeggen dat het veilig is om over straat te lopen maar ook dat leerlingen zich veilig en gewaardeerd voelen binnen de schoolmuren. 'Teach For All' is ervan overtuigd dat dit mogelijk is door het opleiden van een generatie sterke leiders die zowel binnen het onderwijs al buiten het onderwijs te werk gesteld worden (Teach For All, 2017).

'Teach For All' handelt vanuit een aantal belangrijke waarden:

- Ze geloven in het potentieel van ieder kind en in de mogelijkheid om hun doelen te realiseren. Vertrekkende vanuit deze waarden handelen ze dus met veel moed, lef en doorzettingsvermogen.
- Ze gebruiken de plaatselijke middelen en staan in nauw contact met de plaatselijke bevolking maar proberen zich constant bij te scholen met inzichten en kennis van buiten hun eigen gemeenschap.
- Ze pleiten voor levenslang leren.
- 'Teach For All' werkt samen met mensen van alle nationaliteiten en alle culturen.
- Impactvol handelen staat centraal.

'Teach For All' is een netwerk van onafhankelijke non-profit organisaties. Iedere partner van 'Teach For All' heeft zijn eigen bestuur en heeft de bevoegdheid om autonoom beslissingen te nemen en een partnerschap aan te gaan met private of publieke instanties. Ze worden gefinancierd door subsidies van de overheid, sponsors, stichtingen, bedrijven en supporters van de organisatie (Teach For All, 2017).

Waar wordt 'Teach For All' allemaal toegepast?

Vandaag de dag heeft 'Teach For All' meer dan 35 partners over vijf continenten. Eén van deze partners is 'Teach For Belgium'. Hier gaan we verder in deze bachelorproef op in. Zij hebben allemaal dezelfde missie en delen dezelfde waarden.

Enkele van deze partners zijn: AUSTRALIA Teach For Australia, AUSTRIA Teach For Austria, BANGLADESH Teach For Bangladesh, BRAZIL Ensina Brasil, BULGARIA Teach For Bulgaria, CHILE Enseña Chile, CHINA Teach For China ... (Teach For All, 2017).

6.2.2 Wat zijn de sterke punten?

'Teach For All' heeft een aantal sterke punten die de effectiviteit van hun werk in de kijker zetten. Zo verklaren ze dat ze een grote impact hebben op alumni. Naar eigen zeggen blijft meer dan 60% van de deelnemers actief binnen het onderwijs.

Ook heeft 'Teach For All' een impact op de gemeenschap. Deelnemers en alumni werken samen om het huidige systeem dat voor ongelijke kansen zorgt, te hervormen. 'Teach For All' heeft ook een positieve invloed op de kinderen zelf. Doordat ze geloven in de capaciteiten van ieder kind en doordat ze hen aanleren om hun eigen leerproces in handen te nemen en hen daar ook in begeleiden, krijgen jongeren de kans om hun talenten ten volle te ontwikkelen. Ook hebben ze een sterk netwerk op de sociale media. Ze zijn alom aanwezig en zetten zo de onderwijsproblematiek op de kaart (Teach For All, 2017; Bokhove, 2017).

Het rapport van 'The International Commission on Financing Global Education Opportunity' van de

Verenigde Naties van 2016 stelt een aantal maatregelen voorop die de kwaliteit van het onderwijs moeten verhogen. 'Teach For All' komt aan een groot deel van deze maatregelen tegemoet:

Enkel de beste en meest gemotiveerde kandidaten komen in aanmerking om de opleiding te volgen (The International Commission on Financing Global Education Opportunity, 2016).

De toelatingsvoorwaarden zijn gebaseerd op leercapaciteiten van de kandidaten en de wil zich te verdiepen in de problematiek van ongelijke onderwijskansen. Ook probeert de organisatie kandidaten van verschillende achtergronden aan te werven (Teach For All, 2017).

Ze bieden een sterke opleiding aan waarbij de deelnemers achteraf verdere begeleiding krijgen van coaches (The International Commission on Financing Global Education Opportunity, 2016).

Afhankelijk van bij welke partner van 'Teach For All' je je aansluit, duurt een opleiding tussen de vijf à acht weken. Na deze opleiding kan je rekenen op minstens twee jaar begeleiding van de organisatie. Door het stellen van deze eisen, verhoog je niet alleen de kwaliteit van de opleiding maar verhoog je ook de status van de leerkrachten en van diegenen die zich op welk vlak ook inzetten voor het onderwijs (Teach For All, 2017).

De leerkrachten die het programma doorlopen, worden te werk gesteld waar ze het meest nodig zijn (The International Commission on Financing Global Education Opportunity, 2016).

Wanneer je een opleiding hebt gevolgd bij een van de partners van 'Teach For All' dan is het de bedoeling dat je les gaat geven in achtergestelde gebieden waar een enorme nood is aan een goede leidersfiguur die er alles aan doet wat er binnen zijn/haar mogelijkheden ligt om ongelijkheid tegen te gaan (Teach For All, 2017).

Het behouden van de leerkrachten door ervoor te zorgen dat de positie van de leerkracht verbetert, dat er meer respect komt voor het beroep en dat ze een loon krijgen evenredig met het werk dat ze verrichten (The International Commission on Financing Global Education Opportunity, 2016).

'Teach For All' zet zich in om het beroep van leraar te laten respecteren. Ook heeft werken bij 'Teach For All' een aantal financiële voordelen. Zo kunnen leden van 'Teach For All' rekenen op gezondheidszorg. De medische verzekering dekt alle medische kosten voor leden van 'Teach For All' en hun familie. De leden krijgen ook betaalde vakanties en kunnen aan pensioensparen doen.

Wie moet reizen voor het werk, kan ook rekenen op wereldwijde bijstand en een vergoeding voor verplaatsingskosten (Teach For All, 2017).

6.2.3 Wat zijn de zwakke punten?

Naast veel positieve eigenschappen, zijn er ook een aantal werkpunten. Omdat we een genuanceerder beeld van deze organisatie wouden krijgen, hebben we dr. Bokhove, professor aan 'The university of Southampton' in het Verenigd Koninkrijk, geïnterviewd. Dr. Bokhove heeft de werking en de gevolgen van 'Teach For All' onder de loep genomen en enkele kritische bedenkingen geformuleerd.

Vooreerst deelde dr. Bokhove ons mee dat hij principieel zeker niets tegen deze organisatie heeft.

Het hoofddoel is namelijk het terugdringen van ongelijkheid en het bieden van kansen aan alle kinderen. Dit is een doel waar niemand iets op tegen kan hebben.

Maar er is ruimte voor verbetering. Zoals eerder vermeld, is het hoofddoel van de organisatie om ongelijkheid terug te dringen. Effectief onderzoek naar hoe deze ongelijkheid wordt teruggedrongen, blijft echter uit. Dit komt doordat 'Teach For All' uitgaat van het idee dat doordat ze hoogopgeleiden in challenging schools te werk stellen, ze bezig zijn met het aanpakken van die ongelijkheid. Deze hoogopgeleide leiders hebben immers de kwaliteiten om verandering teweeg te brengen in een ongelijk milieu. Gestructureerd onderzoek naar op welke manier de ongelijkheid wordt teruggedrongen, blijft echter uit (Bokhove, 2017).

Een andere bedenking is het retentiepercentage. Uit het rapport van het 'Institute for Fiscal Studies' blijkt namelijk dat 60-70 procent na vier à vijf jaar weggaat. Ofwel verlaten de deelnemers het onderwijs en gaan ze in een ander werkveld aan de slag, ofwel verlaten ze de challenging schools om in niet-challenging schools te werken (Bokhove, 2017).

Ook beweren tegenstanders van de organisatie dat de 'Teach For-organisaties' de gecertificeerde leerkrachten vervangen en dat de deelnemers vaak onvoorbereid voor de klas geworpen worden (Jameson Brewer, 2015).

Wat aan 'Teach For America' ook verweten wordt, is dat ze het stereotype van de 'white-savior' bevestigen. Dit houdt in dat de leden van 'Teach For America' zagezegd orde op zaken moeten stellen binnen een school. Ze krijgen als het ware een ridderlijke rol toegeschreven. Zij zullen zagezegd tonen hoe het moet en dit kan bij andere collega's hard aankomen (Jameson Brewer, 2015).

Ook zou 'Teach For America' zijn focus niet meer leggen op het opleiden van kwalitatieve leiders in het klaslokaal maar zouden ze eerder de focus leggen op het innemen van belangrijke posten binnen en buiten het onderwijs (Jameson Brewer, 2015).

Een van de grootste kritieken op 'Teach For America' is dat ze zelf niet tegen kritiek kunnen.

'Teach For America' zou alle verhalen en getuigenissen van individuen die een minder positieve ervaring hebben met 'Teach For America' de kop indrukken. Ze doen dit door het probleem te verzwijgen of het te marginaliseren. Ook dr. Bokhove bevestigt dat hij dezelfde tendens merkt bij 'Teach First' door te zeggen dat ze nooit met wetenschappelijk ondersteunend bewijs komen wanneer er vragen worden gesteld over hun onderzoek of wanneer ze de effectiviteit van de organisatie in twijfel stellen (Bokhove, 2017).



(Beak, 2015)

6.2.4 Teach For Belgium

Zoals we al besproken hebben, heeft 'Teach For All' partners over de hele wereld. Ook in België kunnen we één van deze partners terugvinden, 'Teach For Belgium'. Ook al dateert de oprichting van 'Teach For Belgium' nog maar van 2013 en is er dus nog niet veel onderzoek gedaan naar de impact die deze organisatie heeft, toch leek het ons interessant deze organisatie in onze bachelorproef te integreren. In wat volgt bespreken we hoe 'Teach For Belgium' ontstaan is, wat hun missie is en wat hun waarden zijn, hoe ze te werk gaan en of we dezelfde positieve en negatieve punten kunnen waarnemen als bij hun partners binnen 'Teach For All'.

Oorsprong

'Teach For Belgium' werd opgericht door de heer Pierre Pirard in samenwerking met zijn collega's van McKinsey and Co. De oprichting van 'Teach for Belgium' en hun samenwerking met 'Teach For All' dateert van in mei 2013 (Teach For Belgium, 2017).

'Teach for Belgium' is opgericht vanuit de confrontatie met ongelijkheid. Nadat Pierre Pirard zijn carrière een switch had gegeven door leerkracht te worden, kwam hij tot de conclusie dat er in het onderwijs veel ongelijkheid was tussen de leerlingen onderling. Hij was ervan overtuigd dat enkel een systematische aanpak een oplossing kon bieden.

Wat is het?

Ook 'Teach For Belgium' handelt net zoals 'Teach For All' vanuit een aantal belangrijke waarden. Deze waarden komen overeen met de waarden van 'Teach For All' die hierboven reeds vermeld werden.

De leerkrachten van 'Teach For Belgium' geloven in het potentieel van iedere leerling en hebben als doel om op drie fundamentele manieren impact te hebben op hun klas:

Resultaten: Ze doen er dagelijks alles aan om de resultaten van hun leerlingen op een zinvolle manier te verbeteren.

Route: Ze proberen hun leerlingen de nodige kennis en zelfvertrouwen mee te geven opdat ze zelf hun toekomst kunnen bepalen.

Respect: Ze moedigen hun leerlingen aan tot sociale en culturele openheid.

Momenteel telt 'Teach For Belgium' 70 deelnemers en 6000 leerlingen verspreid over 49 scholen (Teach For Belgium, 2017).

Doordat 'Teach For Belgium' een vzw is, worden ze financieel ondersteund door stichtingen waaronder de koning Boudewijnstichting, privésponsors en verschillende bedrijven. De leerkrachten die 'Teach For Belgium' opleidt, worden te werk gesteld en vergoed door de Vlaamse Gemeenschap.

'Teach for Belgium' is geen lerarenopleiding. De opleiding van 'Teach For Belgium' is geen alternatief voor een lerarenopleiding of elke andere opleiding die recht geeft op een pedagogische titel. Hun opleidingsmodellen zijn erop gericht de leerkrachten de nodige vaardigheden en kennis te

verschaffen om les te kunnen geven in scholen in een grootstedelijke context. Ze moedigen de deelnemers van het programma sterk aan om aanvullend eveneens de lerarenopleiding te volgen, mochten ze deze nog niet hebben afgerond (Teach For Belgium, 2017).

De opleiding bij 'Teach For Belgium' doorloopt verschillende stadia:

1. **Rekrutering en selectie:** Teach For Belgium gaat op zoek naar kwaliteitsvolle kandidaten op basis van enkele selectiecriteria:
 - Zin voor initiatief
 - Afstemming op de waarden van het programma
 - Respect, bescheidenheid en nederigheid
 - Doorzettingsvermogen
 - Kritisch denkvermogen
 - Organisationsvermogen
 - Communicatie
 - Zelfkennis

Het programma 'Teach for Belgium' belooft haar deelnemers de volgende **3 onderwijs dimensies** aan te leren en hen voor te bereiden op de specifieke aspecten van het onderwijs in scholen met een lage socio-economische index:

De **algemene** pedagogische en didactische aspecten van het beroep van leraar: onderwijskundige, methodologische, psychologische en groepsdynamische inzichten.

Aspecten die **specifiek** zijn voor onderwijs in scholen met een lage socio-economische index: een gedeelde visie dat elke jongere, ongeacht zijn afkomst, het potentieel heeft om te slagen.

Een duidelijke visie omtrent de uitdagingen in ons onderwijssysteem en de uitdrukkelijke wil om naar een grotere **sociale gelijkheid** te streven.

Elke leerkracht wordt ondersteund en opgevolgd door een coach van 'Teach for Belgium' tijdens de eerste twee jaar dat hij/zij lesgeeft in een school. Die begeleiding is mogelijks een aanvulling op de reguliere begeleiding die reeds in de school wordt voorzien (Teach For Belgium, 2017).

2. **Initiële opleiding:** ze krijgen een initiële opleiding van vijf weken rond lesgeven in een grootstedelijke context.
3. De deelnemers worden geplaatst in scholen met een lage socio-economische index.
4. **Begeleiding en voortdurende vorming:** twee jaar lang worden de deelnemers begeleid door een coach en zijn er doorlopend opleidingsweekends en sessies.
5. **Alumniprogramma:** het alumniprogramma laat de deelnemers toe tegen de sociale ongelijkheid in het onderwijs te blijven strijden (Teach For Belgium, 2017).

6.2.5 Wat zijn de sterke punten?

Aangezien er nog niet veel onderzoek gedaan is naar de sterke punten van de aanpak van 'Teach For Belgium' zelf, kunnen we hier nog niet veel over zeggen. Wat we wel kunnen is vermoeden dat de sterke punten waarschijnlijk zeer gelijkaardig zullen zijn aan die van 'Teach For All' aangezien ze een gelijkaardige aanpak hanteren. Dit is uiteraard slechts een vermoeden dat we nog niet kunnen bewijzen.

De sterke punten van 'Teach For All' konden we bovendien ook terugvinden als actiepunten voor wereldwijd beter onderwijs in het rapport van de 'International Commission on Financing Global Education Opportunity' van de VN. Deze sterke punten waren:

- Enkel de beste en meest gemotiveerde kandidaten komen in aanmerking om de opleiding te volgen.
- Ze bieden een sterke opleiding aan waarbij de deelnemers achteraf verdere begeleiding krijgen van coaches.
- De leerkrachten die het programma doorlopen, worden te werk gesteld waar ze het meest nodig zijn.
- Het behouden van de leerkrachten door ervoor te zorgen dat de positie van de leerkracht verbetert, dat er meer respect komt voor het beroep en dat ze een loon krijgen evenredig met het werk dat ze verrichten.

Om na te gaan of de leden van 'Teach For Belgium' dit ook als sterke punten ervaren, hebben we meneer Pieter Martens, alumnus van 'Teach For Belgium', geïnterviewd. Hij haalde aan dat hij inderdaad wel het gevoel had dat de meesten die aan het programma deelnamen, gemotiveerd waren en ook effectief als leerkracht aan de slag gingen in de meer *challenging* schools. Voor België is dit o.a. in Brussel, waar we een zeer diverse samenleving kunnen terugvinden (Martens, 2017).

Ook vond hij het een grote geruststelling dat je steeds bij een coach van 'Teach For Belgium' terecht kon. Hij vermeldde dat er ook een platform bestaat waarin leden van 'Teach For Belgium' bij elkaar terecht konden om tips en tricks uit te wisselen. Hij had dus wel het gevoel dat hij voldoende ondersteund werd (Martens, 2017).

6.2.6 Wat zijn de zwakke punten?

Ook om de zwakke punten te achterhalen, bestaat er nog te weinig bronnenmateriaal over 'Teach For Belgium'. Het enige wat meneer Martens als minder positief heeft ervaren, was dat hij inderdaad soms het gevoel had dat hij niet genoeg voorbereid was om als het ware meteen voor een klas geworpen te worden. Maar hij vond wel dat hij dan op de organisatie kon rekenen op steun en feedback.

Ook zei hij dat hij inderdaad al had horen vallen dat sommige universiteiten en hogescholen niet meteen enthousiast waren voor de opleiding van 'Teach For Belgium'. Dit omdat 'Teach For Belgium' op een zeker niveau concurreert met de lerarenopleiding. Toch zegt meneer Martens dat de leden van 'Teach For Belgium' geen job innemen van leraars die de lerarenopleiding of een andere opleiding hebben gevolgd. Integendeel, de leden van 'Teach For Belgium' worden juist ingezet op plaatsen waar er een tekort is aan leerkrachten. 'Teach For Belgium' zou in de toekomst dan ook graag samenwerken met universiteiten en hogescholen om zo de overstap naar de *challenging schools* vlotter te laten verlopen (Martens, 2017).

Tot slot zegt meneer Martens dat 'Teach For Belgium' volop bezig is met het ontwikkelen van meetmateriaal om de effectiviteit van de organisatie te bewijzen. Dit is echter niet simpel en is nog in volle ontwikkeling. De tijd zal dus uitwijzen of wij bij 'Teach For Belgium' nog andere gelijkaardige zwakke punten zullen waarnemen als bij 'Teach For America' en 'Teach First'.

6.3 Conclusie

We kunnen dus stellen dat ngo's heel wat maatregelen kunnen treffen om de gevolgen van armoede bij jongeren in een grootstedelijke context te bestrijden. De belangrijkste actiepunten die de kwaliteit van het onderwijs kunnen verhogen, werden door 'The International Commission on Financing Global Education Opportunity' van de Verenigde Naties opgelijst:

- Enkel de beste en meest gemotiveerde kandidaten komen in aanmerking om de opleiding te volgen.
- Ze bieden een sterke opleiding aan waarbij de deelnemers achteraf verdere begeleiding krijgen van coaches.
- De leerkrachten die het programma doorlopen, worden te werk gesteld waar ze het meest nodig zijn.
- Het behouden van de leerkrachten door ervoor te zorgen dat de positie van de leerkracht verbetert, dat er meer respect komt voor het beroep en dat ze een loon krijgen evenredig met het werk dat ze verrichten. (The International Commission on Financing Global Education Opportunity, 2016)

Belangrijk is ook dat de effectiviteit van de maatregelen of de programma's die deze ngo's opstellen, gestaafd wordt met bewijsmateriaal en dat ze correct communiceren met alle betrokkenen. Om hun werking te verbeteren en hiaten op te vullen, moeten ze openstaan voor kritiek. Indien de kritiek gegrond blijkt te zijn, moeten ze de werking van de organisatie aanpassen. Dit is tot op vandaag de dag nog een groot werkpunt voornamelijk voor 'Teach For America'. In België zijn ze bezig met het ontwikkelen van verschillende meetinstrumenten om de effectiviteit van de organisatie te bevestigen, maar dit is nog in volle ontwikkeling.

Om de vooropgestelde doelstellingen te kunnen verwezenlijken, is het ook belangrijk het doel steeds voor ogen te houden en er niet van af te wijken. Indien het hoofddoel is om alumni te werk te stellen in die settings die er het meeste nood aan hebben, dan moet dit de hoofddoelstelling blijven. Ook dit is een punt van kritiek dat vaak geuit wordt tegen 'Teach For America'. Ze worden ervan beschuldigd samen te werken met bedrijven om zo belangrijke posities in te kunnen nemen, waardoor hun leden niet altijd terecht komen in de *challenging* schools. Dit is bij velen toch een stap te ver aangezien dit juist het doel van de organisatie is. Ook dr. Bokhove verklaarde dat hij deze tendens kon waarnemen bij 'Teach First'. (Bokhove, 2017).

Meneer Martens drukte ons echter op het hart dat hij niet de indruk had dat dit bij 'Teach For Belgium' het geval was (Martens, 2017).

Tot slot is het misschien aan te raden om samen te werken met universiteiten en hogescholen om de opleiding te versterken en de overgang naar de lerarenopleiding te vergemakkelijken.

Op die manier beschouwen andere betrokkenen binnen het onderwijs een alumnus meer als volwaardige collega en wordt de 'white-savior' mentaliteit misschien doorbroken.

7 Algemene Conclusies

Wat doorheen de verschillende hoofdstukken duidelijk naar boven kwam, was dat context een zeer belangrijke rol speelt. Op zich heeft ieder initiatief dat we besproken hebben in deze bachelorproef zijn voor- en nadelen en is er geen zwart-wit model dat een garantie biedt voor succes. Opdat een project of een maatregel zou slagen, moet de context eerst voldoende geanalyseerd worden.

Zo konden we zien dat een grondige analyse bij 'Rotterdam Children's Zone' ontbrak. Doordat het project niet aangepast werd aan de context van Rotterdam, behaalden ze niet de gewenste resultaten zoals dit het geval was in 'Harlem Children's Zone'.

Ook bij de 'Teach For-organisaties' kunnen we zien dat iedere partner van de organisatie zich aan de plaatselijke context aanpast. Zo is iedere partner vrij om zelf zijn organisatie in te richten en aan te passen aan wat het land nodig heeft. De overkoepelende organisatie 'Teach For All' zet zijn partners aan om in hun eigen land initiatieven te nemen om de gevolgen van armoede bij jongeren in een grootstedelijke context tegen te gaan. Hierbij deelt 'Teach For All' zijn visie en zijn waarden met de andere partners.

Vervolgens zien we ook in een onderzoek naar maatregelen rond vroegschoolse begeleiding van leerlingen dat het effect van zulke maatregelen en interventies sterk kan verschillen naargelang de socio-economische status van dat land (Nores & Barnett, 2010; De Bruyckere, 2015).

We kunnen dus vaststellen dat het integraal overnemen van succesvolle initiatieven van andere landen, geen garantie is op succes en dat maatwerk dus essentieel is.

Het financiële luik speelt ook een belangrijke rol. In de voorgaande hoofdstukken kon u lezen dat zowel lokale projecten als ngo's als wetten en maatregelen afhankelijk zijn van financiële ondersteuning. Deze ondersteuning kan op verschillende manieren gebeuren. Enkele voorbeelden zijn privésponsors of subsidies van de overheid. Dit kunnen we o.a. duidelijk zien bij HCZ. Zonder sponsors overleeft dit project niet. Zo is Wall Street een fundamentele sponsor van dit project en zorgen zij ervoor dat HCZ de mogelijkheid heeft om zijn *pipelines* te realiseren.

Ook de 'Teach For-organisaties' kunnen niet functioneren zonder financiële initiatieven. Afhankelijk van in welk land de organisatie actief is, ontvangen ze subsidies van de overheid of niet, wel kunnen ze steeds rekenen op bijdragen van privésponsors.

Als we het hebben over de initiatieven die een overheid kan nemen, dan moet er ook rekening gehouden worden met het beschikbare budget. Het bevoegde orgaan beslist dan waar het geld naartoe gaat.

Vervolgens kunnen we zeggen dat projecten en maatregelen niet enkel puur over onderwijs gaan, maar ze vaak meer dan onderwijs alleen proberen te beïnvloeden en dus les overstijgend werken. Zo zijn er bijvoorbeeld bij 'Harlem Children's Zone' voedselprogramma's en opvoedingsprogramma's. In een onderzoek door Unesco, staan een aantal maatregelen die effectief bijdragen tot het verminderen van gevolgen van onderwijsachterstand bij jongeren, maar die ook impact hebben op het leven buiten de school. Enkele voorbeelden hiervan zijn: voedselprogramma's, toegang tot

krediet, volwassenenonderwijs programma's en gezondheidsinterventies.

Tot slot kunnen we stellen dat een van de gevolgen van een sociaaleconomische achterstand bij jongeren is dat ze de school vroegtijdig verlaten zonder diploma. Hoewel we op dit specifieke fenomeen niet concreet zijn ingegaan, kunnen we uit ons onderzoek toch afleiden dat dit een groot probleem is in verschillende grootsteden. Zo stellen zowel de studie van Unesco als de OECD vast dat het belangrijk is om data te verzamelen over de studievoortgang van leerlingen (monitoring, verantwoording, incentives en hoge normen stellen voor alle leerlingen) om er op die manier voor te zorgen dat leerlingen gepaste begeleiding krijgen.

Literatuurlijst

- Amkreutz, R. (2017, mei 29). *Vlaanderen telt steeds meer kansarme leerlingen*. Opgehaald van De Morgen: <http://www.demorgen.be/binnenland/vlaanderen-telt-steeds-meer-kansarme-leerlingen-b181c99c/>
- ast. (2016, juni 30). *Kansarmoede bij kinderen blijft toenemen*. Opgehaald van De Standaard: http://www.standaard.be/cnt/dmf20160630_02364027
- Barta, K. (2017, april). Prospect park school no. 1. (L. Darthet, Interviewer)
- Beak, M. (2015, oktober 20). *Teach For America's biggest problem isn't green teachers or failing schools. It's that it can't take criticism*. Opgeroepen op juni 3, 2017, van The Washington Post: https://www.washingtonpost.com/posteverything/wp/2015/10/20/teach-for-americas-biggest-problem-isnt-green-teachers-or-failing-schools-its-that-it-cant-take-criticism/?utm_term=.cf8517785b8d
- Bokhove, C. (2017, januari 12). Interview Teach First. (C. Van den Bossche , J. Mertens, & L. Darthet, Interviewers)
- Brede School. (sd). *Wat is een Brede School*. Opgeroepen op 2017, van Brede School: <http://www.bredeschool.org/themas/wat-een-brede-school>
- Brenning, K. S. (2014, februari). *Hechtingsangst en -vermijding bij kinderen en adolescenten*. Opgehaald van <https://link.springer.com/article/10.1007/s13170-014-0009-3>
- Buitelaar, R. (2017, januari 12). Interview Harlem Children's Zone. (J. Mertens, L. Darthet, & C. Van den Bossche , Interviewers)
- Bump, B. (2016, oktober 21). *Course sought to attract teachers*. Opgehaald van timesunion.com: <http://www.timesunion.com/local/article/Course-sought-to-attract-teachers-10089848.php>
- Carra, A. (2016, april 6). *Los diez puntos más conflictivos de la Lomce*. Opgehaald van ABC: http://www.abc.es/sociedad/abci-diez-puntos-mas-conflictivos-lomce-201604060338_noticia.html
- Castilla, V. A., & Muñoz, M. L. (2014, april 11). *HIDDEN INEQUALITY IN LOMCE*. Opgehaald van digibug: http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/31298/6/ReiDoCrea_3_10.pdf
- CDC's National Asthma Control Program. (2008). *Asthma in New York State*. Opgehaald van cdc.gov: https://www.cdc.gov/asthma/stateprofiles/asthma_in_nys.pdf
- Child poverty*. (2016, augustus 25). Opgehaald van OECD: http://www.oecd.org/els/soc/CO_2_2_Child_Poverty.pdf
- communicatie KC. (sd). *Triangulatie*. Opgehaald van communicatiekc.com: <https://communicatiekc.com/triangulatie/>
- Compulsory education*. (2017, mei 8). Opgehaald van Wikipedia: https://en.wikipedia.org/wiki/Compulsory_education
- Crime and Safety Report. (2010). *Crime and Safety Analysis Delivers Surprises Across the Five Boroughs*. Opgehaald van Crime and Safety Report: <https://www.dnainfo.com/new-york/crime-safety-report>
- De Bruyckere, P. (2015, november 5). *Waarom vroegschoolse begeleiding niet genoeg is om ongelijkheid weg te werken*. Opgehaald van Itinera institute: http://www.itinerainstitute.org/wp-content/uploads/2016/10/pdfs/heckman_-_pedro_debruyckere.pdf
- De Bruyckere, P. (2017, maart 31). *Het leereffect van het pedagogische (en vice versa)*. Opgehaald van Blogcollectief Onderzoek Onderwijs: <https://onderzoekonderwijs.net/2017/03/31/het-leereffect-van-het-pedagogische-en-vice-versa/>
- decenniumdoelen. (2016, oktober). *armoedebareometer 2016 rapport*. Opgehaald van decenniumdoelen: http://www.decenniumdoelen.be/documenten/20161004_Armoedebareometer2016-1.pdf

- Dobbie, W., Fryer, R. G., & Fryer Jr, G. (2011). Are High-Quality Schools Enough to Increase Achievement among the Poor? Evidence from the Harlem Children's Zone. In *AMERICAN ECONOMIC JOURNAL: APPLIED ECONOMICS* (pp. 158-187).
- Dr Allen, R., Parameshwaran, M., & Nye, P. (2016, juli). *The careers of Teach First Ambassadors who remain in teaching: job choices, promotion and school quality*. Opgeroepen op mei 23, 2017, van Education Datalab: <http://educationdatalab.org.uk/wp-content/uploads/2016/07/The-careers-of-Teach-First-Ambassadors-who-remain-in-teaching-FINAL.pdf>
- Dunne, D., & Brooks, K. (2004). *Using Case Studies to Teach*. Opgehaald van bu.edu: <http://www.bu.edu/ctl/teaching-resources/using-case-studies-to-teach/>
- Education in Belgium*. (2017, februari 13). Opgehaald van Wikipedia: https://en.wikipedia.org/wiki/Education_in_Belgium
- Elortegui, R. (2017, april 13). Questions about 'LOMCE' and it's effects. (L. D. Jill Mertens, Interviewer)
- Euractiv. (2017, april 14). *España es el tercer país de la UE en pobreza infantil, según Unicef*. Opgehaald van Euractiv: http://euroefe.euractiv.es/1311_actualidad/4467663_espana-es-el-tercer-pais-de-la-ue-en-pobreza-infantil-segun-unicef.html
- Europese Commissie. (2015, juni 22). *Doelstellingen Europa 2020*. Opgehaald van Europese Commissie: http://ec.europa.eu/europe2020/europe-2020-in-a-nutshell/targets/index_nl.htm
- Eurostat. (2016, juni 28). *Statistieken inzake inkomensverdeling*. Opgehaald van Eurostat: http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Income_distribution_statistics/nl
- Expatica. (2015, juli). *A guide to education in Spain*. Opgehaald van Expatica: http://www.expatica.com/es/education/Education-in-Spain_103110.html
- Fernández Enguita, M., Mena Martínez, L., & Riviere Gómez, J. (2010). *School Failure and Dropouts in Spain*. Social Studies Collection . Barcelona: The "la Caixa" Foundation .
- Fourny, L. (2014, september 3). *Wat kan België van het Finse onderwijsstelsel leren?* Opgehaald van Itinera: <http://www.itinerainstitute.org/nl/artikel/wat-kan-belgie-van-het-finse-onderwijsstelsel-leren/>
- Guerin, B. (2014). *Breaking the cycle of disadvantage: Early childhood interventions and progression to higher education in Europe*. Opgehaald van RAND Europe: http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/research_reports/RR500/RR553/RAND_RR553.pdf
- Hair, N. L., Hanson, J. L., Wolfe, B. L., & Pollak, S. D. (2015). *Association of Child Poverty, Brain Development, and Academic Achievement*. JAMA Pediatrics.
- Hanson, D. (2013). *Assesing the Harlem children's zone*. Opgeroepen op oktober 1, 2016, van www.heritage.org: <http://www.heritage.org/research/reports/2013/03/assessing-the-harlem-childrens-zone>
- Harlem Children's Zone. (2016). *Health*. Opgehaald van Harlem Children's Zone: <http://hcz.org/our-programs/#health>
- Harlem Children's Zone. (2017). *HCZ Food Services*. Opgehaald van Harlem Children's Zone: <http://hcz.org/our-programs/hcz-food-services/>
- Het Vlaams ministerie van Onderwijs en Vorming. (2016). *Vroegtijdig schoolverlaten in het Vlaams secundair onderwijs*. Opgehaald van Onderwijs Vlaanderen: http://onderwijs.vlaanderen.be/sites/default/files/atoms/files/VSV_2014-2015_DEF.pdf
- Hume, S. E. (sd). *The American Education System*. Opgeroepen op mei 18, 2017, van International student guide to the USA: http://www.internationalstudentguidetotheusa.com/articles/american_education_system.htm

- Jameson Brewer, T. (2015, oktober 7). *Calling Out Teach For America's Myths*. Opgeroepen op juni 4, 2017, van The Huffington Post: http://www.huffingtonpost.com/t-jameson-brewer/challenging-teach-for-ame_1_b_7766472.html
- KATHO. (2010, oktober 20). *Brede school Vlaanderen*. Opgehaald van katho.be: <http://www.katho.be/page.aspx?smid=767>
- Kind en Gezin. (2017, mei 18). *Kansarmoede*. Opgehaald van Kind en Gezin: <http://www.kindengezin.be/cijfers-en-rapporten/cijfers/kansarmoede/>
- KIPP Foundation. (sd). *Schools*. Opgeroepen op oktober 2016, van KIPP: <http://www.kipp.org/schools/>
- Koninkrijk België, Buitenlandse Zaken, Buitenlandse Handel en Ontwikkelingssamenwerking. (2016). *Erkende ngo's*. Opgeroepen op juni 3, 2017, van Diplomatie België: https://diplomatie.belgium.be/nl/Beleid/Ontwikkelingssamenwerking/Wie_zijn_we/Onze_partnerschappen/Actoren_niet-gouvernementele_ontwikkelingssamenwerking/Erkende_ngos
- Leven in Spanje. (2017, juni 7). *Het onderwijssysteem*. Opgehaald van Leven in Spanje: <https://www.leveninspanje.es/onderwijs/het-onderwijssysteem/>
- Levensstandaard. (2013, maart 15). Opgehaald van Wikipedia: <https://nl.wikipedia.org/wiki/Levensstandaard>
- Luce, K. (2016, juni 11). *Helping children thrive*. Opgeroepen op oktober 2, 2016, van www.nytimes.com: <http://www.nytimes.com/2016/06/12/opinion/sunday/helping-children-thrive.html>
- macmillan. (2014, april 16). *Ask Macmillan about the LOMCE*. Opgehaald van [issuu.com](https://issuu.com/macmillaniberia/docs/key_questions_about_the_lomce): https://issuu.com/macmillaniberia/docs/key_questions_about_the_lomce
- Martens, P. (2017, april 29). Interview Teach For Belgium. (C. Van den Bossche, J. Mertens, & L. Darthet, Interviewers)
- Matzat, A. L. (sd). *Massachusetts education laws of 1642 and 1647*. Opgeroepen op mei 2017, van [nd](https://www3.nd.edu/~rbarger/www7/masslaws.html): <https://www3.nd.edu/~rbarger/www7/masslaws.html>
- McFarland, J., Hussar, B., de Brey, C., Snyder, T., Wang, X., Wilkinson-Flicker, S., . . . Hinz, S. (2017, mei). *The Condition of Education 2017*. (T. Nachazel, W. Smith, & M. Ossolinski, Red.) Opgehaald van U.S. Department of Education: <https://nces.ed.gov/pubs2017/2017144.pdf>
- Menchaca, D. (2017, april 28). Interview on 'LOMCE' and its effects. (L. D. Jill Mertens, Interviewer) Opgehaald van NCES: <https://nces.ed.gov/pubs2017/2017144.pdf>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (sd). *LOMCE*. Opgehaald van www.mecd.gob.es: <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/mc/lomce/inicio.html;jsessionid=AD64A734626F63CA8E7D4F3A11DD8802>
- Nationaal programma Rotterdam Zuid. (2014). *Rotterdam children's zone*. Opgeroepen op oktober 2, 2016, van www.rotterdam.nl: <http://www.rotterdam.nl/Clusters/Maatschappelijke%20ontwikkeling/Document%202014/Childrens%20zone/Childrenszone2014def.pdf>
- National Alliance for Public charter schools. (2017). *About Charter Schools*. Opgehaald van National Alliance for Public charter schools: <http://www.publiccharters.org/get-the-facts/public-charter-schools/>
- National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education. (2017). *Fast facts: Charter schools*. Opgehaald van National Center for Education Statistics: <https://nces.ed.gov/fastfacts/display.asp?id=30>
- New York City Crime Map. (2016). *New York City Crime Map*. Opgehaald van New York City Crime Map: <https://maps.nyc.gov/crime/>
- Nores, M., & Barnett, W. S. (2010). *Benefits of early childhood interventions across the world: (Under) Investing in the very young* (Vol. 29). Economics of Education Review.
- Northington-Purdie, C. (2017, Maart). Education in the United States. (L. Darthet, Interviewer)

- OECD. (2012). *Programme for international student assessment (PISA) results from PISA 2012*. Opgehaald van oecd.org: <https://www.oecd.org/unitedstates/PISA-2012-results-US.pdf>
- OECD. (2015). *Education Policy Outlook 2015: Making Reforms Happen*. Opgehaald van OECD Publishing: http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/education-policy-outlook-2015_9789264225442-en#.WT1ph8Z7GCQ#page5
- Otterman, S. (2010). *Lauded Harlem schools have their own problems*. Opgeroepen op oktober 2, 2016, van www.nytimes.com: http://www.nytimes.com/2010/10/13/education/13harlem.html?_r=0
- Palmisano, J. (2014, december 3). *No Child Left Behind: Where is it Now?* Opgehaald van lawstreetmedia.com: <https://lawstreetmedia.com/issues/education/is-no-child-left-behind-an-appropriate-measure-of-student-growth-and-teacher-effectiveness/>
- PolicyLink. (2014). *About us*. Opgehaald van Promise Neighborhood Institute at PolicyLink: <http://www.promiseneighborhoodsinstitute.org>
- PolicyLink. (2014). *Promise neighborhood: Our movement*. Opgeroepen op oktober 28, 2016, van Promise Neighborhood Institute at PolicyLink: <http://www.promiseneighborhoodsinstitute.org/about-our-movement/pni-network>
- Riannevdmeer. (2015, maart 19). *Het Finse onderwijssysteem*. Opgehaald van InfoNu: <http://educatie-en-school.info nu.nl/buitenlands/145498-het-finse-onderwijssysteem.html>
- Rodriguez, A. (2017, april 15). Questions about 'LOMCE' and it's effects. (L. D. Jill Mertens, Interviewer)
- Sabates, R., Akyeampong, K., Westbrook, J., & Hunt, F. (2010). *UNESCO*. Opgeroepen op november 19, 2016, van <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001907/190771e.pdf>
- Schorn, D. (2009). *The Harlem Children's Zone How One Man's Vision To Revitalize Harlem Starts With Children*. Opgeroepen op oktober 14, 2016, van www.youtube.com: https://www.youtube.com/watch?v=Di0-xN6xc_w
- Soy, S. K. (1997, december 2). *The Case Study as a Research Method*. Opgehaald van ischool.utexas.edu: <https://www.ischool.utexas.edu/~ssoy/usesusers/l391d1b.htm>
- SPLC. (2017). *Hate groups*. Opgehaald van splcenter.org: <https://www.splcenter.org/hate-map>
- Teach First. (2017). *Teach First*. Opgeroepen op januari 4, 2017, van Teach First: <https://www.teachfirst.org.uk/brett-wigdortz-obe>
- Teach for All. (2016). *Teach for All: global problem*. Opgeroepen op november 13, 2016, van www.teachforall.org: <http://teachforall.org/en/global-problem>
- Teach for All. (2016). *Teach for All: Teach for Belgium*. Opgeroepen op november 10, 2016, van www.teachforall.org: <http://teachforall.org/en/spotlight/about-teach-belgium>
- Teach for Belgium. (2016). Opgeroepen op november 5, 2016, van <http://teachforbelgium.org>: <http://teachforbelgium.org>
- Teach For Belgium. (s.d.). *Waarom Teach For Belgium?* Opgeroepen op november 17, 2016, van teachforbelgium.org: http://teachforbelgium.org/nl/les-defis-copy_nl/#visie
- The Case Study as a Research Method*. (sd). Opgeroepen op november 19, 2016, van www.ischool.utexas.edu: <https://www.ischool.utexas.edu/~ssoy/usesusers/l391d1b.htm>
- The financial gazette. (2015, maart 12). *Over 13 000 pupils drop out of school*. Opgehaald van The financial gazette: <http://www.financialgazette.co.zw/over-13-000-pupils-drop-out-of-school/>
- The International Commission on Financing Global Education Opportunity. (2016). *THE UNITED NATIONS RECOGNIZES TEACH FOR ALL'S MODEL AS A GOOD PRACTICE IN THE DEVELOPMENT OF SUCCESSFUL TEACHERS*. Opgeroepen op mei 23, 2017, van Teach For Bulgaria: <https://zaednovchas.bg/en/the-united-nations-recognizes-teach-for-alls-model-as-a-good-practice-in-the-development-of-successful-teachers/>
- Tips for casestudies*. (sd). Opgeroepen op november 19, 2016, van www.tlt.psu.edu: <http://tlt.psu.edu/suggestions/cases/>

- Tough, P. (2004, juni 20). *The Harlem Project*. Opgehaald van The New York Times Magazine: <http://www.nytimes.com/2004/06/20/magazine/the-harlem-project.html>
- Tough, P. (2008). *Whatever it takes*. Boston, New York: Mariner Books.
- U.S. Department of Education. (2016, december 19). *Programs: promise neighborhood*. Opgehaald van ed.gov: <https://ed.gov/programs/promiseneighborhoods/index.html>
- U.S. Department of Education. (2017). *No Child Left Behind*. Opgehaald van ed.gov: <https://www2.ed.gov/nclb/landing.jhtml>
- Using Case Studies to Teach*. (sd). Opgeroepen op november 19, 2016, van www.bu.edu: <http://www.bu.edu/ctl/teaching-resources/using-case-studies-to-teach/>
- Van Dale. (sd). *betekenis 'regelgeving'*. Opgeroepen op mei 18, 2017, van Van Dale: <http://www.vandale.nl/opzoeken?pattern=regelgeving&lang=nn>
- Van Dale. (sd). *betekenis 'wet'*. Opgeroepen op mei 18, 2017, van Van Dale: <http://www.vandale.nl/opzoeken?pattern=wet&lang=nn>
- Vink, R. (2015, juli 22). *Armoede leidt tot kleiner brein en leerachterstand*. Opgehaald van Klik: http://www.klik.org/Nieuws/Armoede_leidt_tot_kleiner_brein_en_leerachterstand-150722170431
- Vlaanderen. (sd). *leerplicht en schoolplicht*. Opgehaald van Vlaanderen: <https://www.vlaanderen.be/nl/onderwijs-en-wetenschap/onderwijsbeleid/leerplicht-en-schoolplicht>
- VRT Taalnet. (sd). *leerplicht/schoolplicht*. Opgehaald van VRT Taalnet: <https://taal.vrt.be/leerplicht-schoolplicht>
- Washington, U. (2015, oktober 8). *Most urban schools in U.S. get a failing grade*. Opgehaald van futurity.org: <http://www.futurity.org/urban-schools-1021062/>
- Whitehurst, G. J., & Croft, M. (2010, juli 20). *The Harlem Children's Zone, Promise Neighborhoods, and the Broader, Bolder Approach to Education*. Opgehaald van Brookings: <https://www.brookings.edu/research/the-harlem-childrens-zone-promise-neighborhoods-and-the-broader-bolder-approach-to-education/>
- Whitehurst, G. J., & Michelle, C. (2010). *The harlem children's zone, promise neighborhoods and the broader bolder approach to education*. Opgeroepen op oktober 1, 2016, van www.brookings.edu: <https://www.brookings.edu/research/the-harlem-childrens-zone-promise-neighborhoods-and-the-broader-bolder-approach-to-education/>
- Wikipedia. (2016). *Educational policies and initiatives of the European Union*. Opgehaald van Wikipedia: https://en.wikipedia.org/wiki/Educational_policies_and_initiatives_of_the_European_Union
- wikipedia. (2017, April 20). *Charter schools in the United States*. Opgehaald van wikipedia.org: https://en.wikipedia.org/wiki/Charter_schools_in_the_United_States

1 Bijlagen

1.1 Vragenlijst door leerkrachten van Azkorri Ikastetxea (Spanje)

Dear Mrs **Aloha Rodriguez**

We're three Belgian students who are writing our thesis about school-drop-outs in big cities. To research this we looked at official sources but we also want to focus on specific 'organizations'. For example, we're going to take a look at 'Teach for All' (a program that's active in different countries), "LOMCE" (a law in Spain to refocus on different skills and prevent school drop-outs) and at the organization of Geoffrey Canada 'Harlem Children's Zone' (Harlem, NY). Besides investigating these, we're also trying to get the opinions from different people in the 'workfield'. Would it be possible to answer the following questions to some extent?

Kind regards

Lise Darthet (Erasmus student at WPU in America), Jill Mertens (Erasmus student at EHU in Spain) and Caroline Van den Bossche (student at the Artevelde College University in Belgium)

Questions:

1. What was your schooling career like? (government school, private school, mixed ...)

My school was a semiprivate one (what in Spain we call concertada)

2. Do you think that there is a fundamental difference between private schools and government schools in Spain? How?

In the past there were some differences, the government schools had a bad reputation but nowadays there is no difference at all and there are great government schools.

3. What were the difficulties you were facing in schools and how would you address these problems today?

I don't think there were problems, when I studied there weren't any problems at all.

4. What is Spain's problem in general when it comes to poverty and education.

I would say that in some areas the problem is that some poor people don't take profit of the education. Even if it's free and compulsory they don't attend as much as they should.

5. How are poverty and education linked?

Poor people have less opportunities to attend university or a vocational course as they can't afford public centres if their mark is not good enough to get a place in the private ones.

6. How has the new 'LOMCE' law shaped the education system/ How will it shape the education system?

The positive aspect is that students can choose from an early age. However, the new university entry exam will bring some changes. The main problem is that as the aspects that involve university entry haven't been shaped or put into practice yet, we still don't know how they will work.

7. These are some of the objectives that 'LOMCE' has, where have you seen any improvements? What do you think should be implemented more?

- a. Improving the level of performance in compulsory secondary education.
- b. A clear system of indicators to determine progress up on the basis of the final objectives.
- c. Increase the autonomy of schools.
- d. Promoting and improving vocational studies.
- e. Improve foreign languages.

f. Streamlining educational offerings.

I have seen improvements in the system of indicators (rubric) which have been very useful.

8. What is your opinion on the education system in the Spain?

- a. What would you improve and why?
- b. What are the possibilities to improve according to you?

I think the education system is good, especially in the Basque Country where the semiprivate system has had great results. I would improve the trilingual (communities with an official language) system. The teachers still need more fluency and ability in English. The government should give helps for them to improve their English as they do with Basque.

9. What do you think can be done about school drop-outs?

I would make school more appealing for them and stick to the law.

10. Do you think that dropping out of school has something to do with ethnical background? If so, why?

I think so, here for example there is a big dropping out among the gipsy community.

11. Should students be taught in a different way?

Probably the students from different backgrounds should be taught in a different way.

12. Which country has the best plan, according to you, for education and why?

I think Finland has a great education, teachers there are very well-prepared, they have two teachers for a group...

Extra questions:

- * Are you familiar with Geoffrey Canada and his project ('Harlem Children's Zone')?
 - o Could you name three positive aspects and three negative aspects of the 'Harlem Children's Zone'?No, I have never heard of them
- * In which manner are you familiar with Teach for all/ Teach for Spain?
 - o Could you name three positive aspects and three negative aspects of Teach for all/ Teach for Spain?I am not familiar with that programme.

Estimado Sr **Rubén Elortegui**

Somos tres estudiantes belgas que están escribiendo nuestra tesis sobre el absentismo escolar en las grandes ciudades. Para investigar esto hemos visto fuentes oficiales, pero también queremos centrarnos en "organizaciones" específicas. Por ejemplo, vamos a echar un vistazo a "Teach for All" (un programa que está activo en diferentes países), "LOMCE" (una ley en España para reorientar las diferentes habilidades y evitar los abandonos escolares) y Geoffrey Canada Organization 'Harlem Children's Zone '(Harlem, Nueva York).

Además de investigar estos programas, también estamos tratando de obtener las opiniones de diferentes personas en el este campo. ¿Sería posible responder a las siguientes preguntas?

Atentamente

Lise Darthet (estudiante Erasmus de WPU en los Estados Unidos), Jill Mertens (estudiante Erasmus de EHU en España) y Caroline Van den Bossche (estudiante de la Universidad Artevelde de Bélgica)

Preguntas:

1. ¿Cuál es tu experiencia educativa? (Escuela del gobierno, escuela privada, mixta ...)

22 años en colegios privados concertados

2. ¿Cree usted que hay una diferencia fundamental entre las escuelas privadas y las escuelas públicas en España? ¿Cómo?

Si existe bastante diferencia, tanto en recursos económicos como en condiciones del personal laboral.

3. ¿Cuáles fueron las dificultades a las que se enfrentaban las escuelas y cómo abordaría estos problemas hoy?

El principal problema es la baja de la natalidad y la falta de interés por parte de un gran número de alumnos

Hay que cambiar la forma de dar clases, ser creativo, utilizar los medios audiovisuales...

4. ¿Cuál es el problema de España en general en lo que respecta a la pobreza y la educación?

El gasto público dedicado a Educación está bajando en España, está a la cola de la UE.

5. ¿Cómo se vinculan la pobreza y la educación?

La Educación obligatoria está garantizada (hasta los 16 años) por medio la red pública, sin envargo a los estudios universitarios dado su alto coste sólo pueden acceder familias con cierta capacidad económica.

6. ¿Cómo ha configurado la nueva ley de 'LOMCE' el sistema educativo / ¿Cómo modelaríz el sistema educativo?

a. Cosas positivas / negativas

Positivas: Evaluación por competencias, más autonomía a los centros, posibilidad de elección entre religión y valores éticos, aparición de los estándares de aprendizaje,

Negativas: Sistema de obtención de título en 4.º ESO y reválida de 2.º BACH.

b. Dudas

Hemos tenido conocimiento de las características de las reválidas de 4.º ESO y 2.º de Bachiller con el curso muy avanzado. No se debe generar semejanta incertidumbre entre los alumnos, familias y profesores.

c. Experiencias

El trabajar por medio de proyectos supone un elemento motivador tanto para los alumnos como para los docentes.

7. Estos son algunos de los objetivos que 'LOMCE' quiere mejorar, ¿dónde ha visto mejoras? ¿Qué crees que debería implementarse más?

a. Mejorar el nivel de rendimiento de la enseñanza secundaria obligatoria.

b. Un sistema claro de indicadores para determinar el progreso sobre la base de los objetivos finales.

c. Aumentar la autonomía de las escuelas.

d. Promover y mejorar los estudios vocacionales (módulos)

e. Mejorar las lenguas extranjeras.

Se está realizando un esfuerzo importante posibilitando la impartición de ciertas asignaturas en distintos idiomas. Ejemplos: Science, geography...

f. Racionalización de ofertas educativas.

8. ¿Cuál es su opinión sobre el sistema educativo en España?

a. ¿Qué mejorarías y por qué?

Creo que es muy dependiente de los cambios en los partidos políticos que acceden al gobierno y que

es necesario un gran pacto de estado para la educación en el que se pongan de acuerdo todos los partícipes (Profesorado, padres, universidades...)

b. ¿Cuáles son las posibilidades de mejorar de acuerdo a usted?

Es necesario mayor formación del profesorado, sobre todo en nuevas tecnologías.

9. ¿Qué crees que se puede hacer con respecto al absentismo escolar?

Lo primero es llevar un control diario por parte de los centros y trabajar de manera coordinada con las familias.

10. ¿Cree usted que abandonar la escuela tiene algo que ver con el origen étnico? Si es así, ¿por qué?

Los datos así lo demuestran:

El Abandono Escolar Temprano de la juventud gitana se sitúa en el 63,7% frente al 19,4% que presenta el conjunto de la población.

Razones culturales, integración...

11. ¿Se debe enseñar a los estudiantes de una manera diferente?

Si, hoy en día tienen mucha información en la red y hay que sacar provecho de ello para motivarles realizando proyectos.

12. ¿Qué país tiene el mejor plan, según usted, para la educación y por qué?

Corea del Sur corona la lista, seguida de Japón, Singapur y Hong Kong. Todos los sistemas educativos de estos países premian el "esfuerzo" por encima de la "inteligencia per se", tienen metas educativas claras y una fuerte cultura basada en el sentido del compromiso y la responsabilidad

Estimado Sr **Dion Menchaca**

Somos tres estudiantes belgas que están escribiendo nuestra tesis sobre el absentismo escolar en las grandes ciudades. Para investigar esto hemos visto fuentes oficiales, pero también queremos centrarnos en "organizaciones" específicas. Por ejemplo, vamos a echar un vistazo a "Teach for All" (un programa que está activo en diferentes países), "'LOMCE'" (una ley en España para reorientar las diferentes habilidades y evitar los abandonos escolares) y Geoffrey Canada Organization 'Harlem Children's Zone '(Harlem, Nueva York).

Además de investigar estos programas, también estamos tratando de obtener las opiniones de diferentes personas en el este campo. ¿Sería posible responder a las siguientes preguntas?

Atentamente

Lise Darthet (estudiante Erasmus de WPU en los Estados Unidos), Jill Mertens (estudiante Erasmus de EHU en España) y Caroline Van den Bossche (estudiante de la Universidad Artevelde de Bélgica)

Preguntas:

1. ¿Cual es tu experiencia educativa? (Escuela del gobierno, escuela privada, mixta ...)

Soy trabajada de un colegio privado concertado

2. ¿Cree usted que hay una diferencia fundamental entre las escuelas privadas y las escuelas públicas en España? ¿Cómo?

Si las hay. En los colegios privados existe una mayor preocupación por el alumno, se le controles mucho más es por esto por lo que padres mandan a sus hijos a colegios privados.

3. ¿Cuáles fueron las dificultades a las que se enfrentaban las escuelas y cómo abordaría estos problemas hoy?

No he tenido grandes problemas, la mayor parte de ellos son de disciplina que se resuelven sin mayores problemas ya que existe mucha colaboración por parte de los padres

4. ¿Cuál es el problema de España en general en lo que respecta a la pobreza y la educación?

Se dice que aquellas familias que sufren una situación de pobreza y pertenecen a familias desestructuradas, los alumnos tienen varias dificultades para acudir al colegio ya que no existe un seguimiento por parte de familias para regularizar su asistencia. Esto lleva a que se produzcan fucasos escolares y abandonos.

5. ¿Cómo se vinculan la pobreza y la educación?

6. ¿Cómo ha configurado la nueva ley de 'LOMCE' el sistema educativo / ¿Cómo modelaríz el sistema educativo?

a. Cosas positivas / negativas

b. Dudas

c. Experiencias

Al final este ley no se ha implantado y ha sido rechazada por la sociedad y mayoría de partidos políticos. Hay muchas dudas que reza una buena ley por que el gobierno del P.P. que la probo con el rechazado del restos de partidos políticos y la comunidad educativa a la que no se tuvo en cuenta. Si se hubieren negociado, llegando a acuerdos podría haber sido una buena ley. Pero ha habido un falte de consenso.

7. Estos son algunos de los objetivos que 'LOMCE' quiere mejorar, ¿dónde ha visto mejoras? ¿Qué crees que debería implementarse más?

a. Mejorar el nivel de rendimiento de la enseñanza secundaria obligatoria.

b. Un sistema claro de indicadores para determinar el progreso sobre la base de los objetivos finales.

c. Aumentar la autonomía de las escuelas.

d. Promover y mejorar los estudios vocacionales (módulos)

e. Mejorar las lenguas extranjeras.

f. Racionalización de ofertas educativas.

Esta ley trata fomentar el rendimiento de los alumnos tratando de convenirles en alumnos más competitivos pero quitas se relega a otros alumnos que no son tan competitivos, dificultado su paso a estudios rupeviores lata ce que se trata de hacer una selección de alumnos. por otra parte, si proponía una autonomía de los centros escolares donde ellos decidían como diseñaban sus currículos y asignaturas a impartir la cual considero, positivo la implantación de indicadores para evaluar la evolución de los alumnos revia positivo.

8. ¿Cuál es su opinión sobre el sistema educativo en España?

Es un sistema que tiene defectos y donde se tiene que fomentar las competitividades entre los alumnos ya que es lo que demanda la sociedad. En términos lósales.

a. ¿Qué mejorarías y por qué?

b. ¿Cuáles son las posibilidades de mejorar de acuerdo a usted?

9. ¿Qué crees que se puede hacer con respecto al absentismo escolar?

Fomentar la formación profesional basado en su aprendizaje práctico para que estos alumnos tengan una motivación para aprender una profesión que les permita ganarse la vida.

10. ¿Cree usted que abandonar la escuela tiene algo que ver con el origen étnico? Si es así, ¿por qué?

Si, ayunos de estos grupos étnicas que provienen de otros países tiene serios problemas de adaptación al nuevo sistema educativo lo cual hace que su progreso no sea el adecuado provocando un fracaso y abandono de estudios.

11. ¿Se debe enseñar a los estudiantes de una manera diferente?

12. ¿Qué país tiene el mejor plan, según usted, para la educación y por qué?

Desconozco los planes educativos de otros países europeos por lo cual no puedo opinar. Pero los países comunitarios europeos le serían tener planes muy similares y creo que no son muy diferentes entre los países de la unión Europea.

1.2 Interview dhr. Ronald Buitelaar - onderwijsjournalist

C: We zullen de bachelorproef ook eerst naar u doorsturen, zodat u het ook kan goedkeuren als wij een citaat van u gebruiken.

Dhr. Buitelaar: Prima

C: Dan zullen we beginnen met de vragen.

Dhr. Buitelaar: Voor je begint wil ik even iets vertellen want de bachelorproef, jullie zijn studenten van opleiding, kun je daar iets over vertellen? Wat dat inhoudt?

C: Wij doen onze bachelorproef dus eigenlijk over schooldrop-outs in grootstedelijke context en hoe dat tegengegaan wordt. Wij doen drie casestudy's. Eerst en vooral gaan we gaan kijken naar de algemene regelgeving, wat wordt er zoal wereldwijd ondernomen qua wetgeving om die schooldrop-outs tegen te gaan. Dan gaan we ook twee organisaties gaan bestuderen; Teach for all in Belgium en HCZ in Harlem.

Dhr. Buitelaar: Maar even iets over de opleiding, welke opleiding volgen jullie juist?

C: Lerarenopleiding in Artevelde.

Dhr. Buitelaar: En dat is basis? Secundair?

C: Secundair.

Dhr. Buitelaar: En jullie zijn laatstejaars?

C: Ja.

Dhr. Buitelaar: Dan heb ik gelijk nog een vraag. Jullie hebben het over drop-outs en de HCZ, bij ons zijn dat leerlingen die uitvallen, dus echt door voortijdig schooluitval enz. Terwijl HCZ is eigenlijk iets anders, die willen eigenlijk voorkomen dat er drop-outs komen.

J: Wij willen eigenlijk met onze bachelorproef gaan onderzoeken hoe zulke projecten kunnen bijdragen aan het voorkomen van drop-outs.

Dhr. Buitelaar: Dan praten wij over hetzelfde. Bedankt voor alle vragen. Hoe stellen jullie het gesprek voor? Ik vind het altijd het prettigst om een gesprek te voeren, maar jullie hebben de vragen ook. Dus daar kunnen we ook overheen praten enz.

C: Dat is misschien het aangenaamste. We zullen de vragen stellen die u gekregen heeft.

Dhr. Buitelaar: Oke, barst los!

C: Wanneer hoorde u voor het eerst van de plannen voor een Children's zone in Rotterdam en had u voordien al van HCZ gehoord?

Dhr. Buitelaar: Ja ik heb het al even nagekeken wanneer ik voor het eerst er zelf van gehoord heb. In 2011 kwam de gemeente Rotterdam met het plan 'beter presteren'. Je moet daarvoor goed begrijpen dat in Rotterdam de schoolbesturen (ik weet niet goed hoe het Vlaamse onderwijsstelsel in elkaar zit), maar wij werken in Nederland met schoolbesturen. Die zijn van verschillende denominatie, dus je hebt ook PC onderwijs, Rooms katholiek onderwijs noem maar op. In Rotterdam werken al die verschillende schoolbesturen samen met het gemeentelijk bestuur en dat is ook verplicht in Nederland. Ze moeten met elkaar overleggen. Die samenwerking is in Rotterdam heel erg goed, al heel lang, dat is niet overal zo. De gemeente en de schoolbesturen zagen dus in de stad Rotterdam, waar veel achterstanden zijn, dat het nodig was om een groot beleidsplan op te stellen, namelijk 'beter presteren'. Dat was in 2011, en rond die tijd begonnen de eerste verhalen ook te komen rond de children's zone. Er was een ambtenaar bij, voor zover ik het begrepen heb, en die hadden een ambtelijke werkgroep voor en die waren daar erg enthousiast over. Die dachten dat dat wel mooi kon aansluiten bij het 'beter presteren' plan. Bij het 'beter presteren' moet je voorstellen dat de focus vooral gericht was op het opvijzelen van de situaire staten. Rekenen, lezen, taal dat moest omhoog want Rotterdam liep daarbij achter op de rest van het land. En ook bij de rest van de grote steden. En meer bepaald Rotterdam Zuid, dat liep nog verder achter dus die ambtenaar dacht 'nou dat zou wat zijn'. Ik heb even nagekeken, in die tijd waren er ook een aantal scholen in Rotterdam Zuid die zochten naar middelen om iets te doen voor hun leerlingen dat kwam eigenlijk

samen en op dat moment hoorde ik er ook voor het eerst van. Toen dacht ik 'ik kende een school die daarmee aan slag wilt als een van de eersten' en zo ben ik het ook gaan volgen. Zeg dus maar 2012, ben ik er echt ingedoken.

J: Dan moesten we eigenlijk een beetje stellen of dat u ook de context van HCZ in Harlem echt kent zelf?

Dhr. Buitelaar: Ja ken ik wat minder. Ik heb nu ook even nagekeken ten tijde van toen er sprake was van de children's zone, ben ik er wel eens ingedoken. Maar ik ben er niet zo diep ingedoken. Ik denk ook dat je goed moet zien dat die context zo verschilt. Het gaat over Amerika, de Amerikaanse binnensteden of de focuswijken in Rotterdam Zuid, dat is een gigantisch verschil.

Ik heb al eens gehoord dat Amerikanen hier op bezoek komen en rondgeleid worden en dat er gezegd wordt 'dit is ons probleemgebied' en dat de Amerikanen zeggen 'Probleemgebied? Dit zou bij ons geweldig zijn'. Dus dan gaat het niet alleen over de problemen die er zijn maar ook om de fysieke omgeving. Hoe zien de huizen, straten ... eruit. Als je dat ziet van de Amerikaanse binnensteden dan verschilt dat zo met Rotterdam. Ik denk dat de context heel erg verschilt en in Amerika en HCZ is er dus veel meer een echte aanpak waarmee alles moet met elkaar samenhangen. Dat is in Rotterdam minder het geval. De children's zone richt zich vooral op die keten in het onderwijs.

J: Dus als journalist, u heeft echt gefocust op Rotterdam zelf en wat ze daar van plan waren?

Dhr. Buitelaar: Het is voor mij een van de vele onderwerpen. Het is iets wat meeloopt. Ik woon in Rotterdam (Zuid), ik woon net niet in een focuswijk, maar ik woon wel in een wijk die afglijdt. Ik zit er middenin. Het is voor mij dus ook van belang als bewoner om te weten wat er gebeurt. Dus het is professionele belangstelling maar ook als bewoner van 'wat doen ze nu eigenlijk'.

C: Wat zijn volgens u de sterke punten van de children's zone in Rotterdam?

Dhr. Buitelaar: Het wordt door de scholen zelf ook het meeste gewaardeerd dat er meer lestijd is. Want wat ze merkten, dat is ook als ik die school even voor de geest haal, en ze begonnen ook vanuit de gedachte dat ze tijd tekort hadden. We kunnen niet in de tijd die we moeten vullen, kunnen we die achterstand niet inlopen. Dus we hebben meer tijd nodig. Wat was nou het probleem? Ze besteden zoveel mogelijk tijd aan rekenen, taal en lezen. Dat deden ze in het kader van 'beter presteren' want de resultaten moesten omhoog. Wat is het gevolg? Vaardigheid valt weg. De leuke dingen voor de kinderen vielen steeds meer weg en die leraren waren dus op zoek naar hoe ze konden zorgen voor en rekenen, taal en lezen aandacht geven maar ook ervoor zorgen dat de kinderen nog een leuke schooltijd hebben? Die de leertijduitbreiding is denk ik iets wat heel belangrijk is. Ook de korte lijnen met het werkteam. Denk in ons geval in alle ondersteunende diensten. Dat kan zijn maatschappelijk werk, schoolmaatschappelijk werk, de huisarts, jeugdzorg, calamiteiten ondersteuning, opvoedende ondersteuning ... Wat ik merk, is dat die korte lijnen, even telefoon pakken en kunnen schakelen, dat dat erg op prijs wordt gesteld. En eigenlijk de samenwerking die gevonden wordt. Dus PO en VO vinden elkaar beter, dat heb ik in de praktijk ook gezien dat die elkaar beter kunnen vinden. Dat is natuurlijk weer belangrijk voor die onderwijsketen, die pipeline waar ze over spreken, die doorlopende leerlijnen. Dat dat als school natuurlijk beter gaat vinden. Dat zijn dus de sterke punten vind ik. Er zijn ook kanttekeningen bij te maken maar daar kom ik straks dan wel weer op terug.

J: Wat zijn volgens u dan de grootste valkuilen of kanttekeningen die we moeten maken bij die Children's zone?

Dhr. Buitelaar: Maakbaarheidsgedachte, ik heb nog even geïnformeerd over de Antwerp Children's Zone en daar kom ik ook nog op terug. Ik wist dat er gesprekken waren met Rotterdam. Opmerkelijk

vind ik wel dat ik in de documentatie van de Antwerp Children's Zone voornamelijk verwijzing zien naar de HCZ terwijl ze volgens mij heel wat lengteburen hebben gespeeld bij Rotterdam. Er zijn ook heel wat mensen van Rotterdam naar Antwerpen geweest en omgekeerd. Dat vind ik wel opmerkelijk. En wat me bij Antwerpen opvalt, is bij Antwerpen valt het heel erg op dat het nogal hoogdravend klinkt. Het is heel erg maakbaar. 'Als je dit, dan ...'. En ook de beelden die gebruikt worden, over een glijbaan, ik weet niet of jullie het filmpje gezien hebben je moet maar eens kijken. Maar als het over een pipeline gaat dan is heeft een van die woordvoerders over een glijbaan. Dan glij je naar beneden, dus het klinkt niet heel erg sterk. Dus ik snap wel de pipeline. Maar dan was er ook iemand die zei 'Het gaat niet over kennis maar het gaat over vaardigheid'. Dan krijg ik ook een beetje kriebels, want ja het gaat in children's zone over vaardigheid, zeker, als je het alleen in vaardigheden gaat zoeken dan sla je denk ik de plank mis. Het gaat om kennis en om vaardigheden. Want er is kennisachterstand, zonder meer, vandaar dat er heel erg hard getrokken wordt aan de basisvaardigheden. Maar die vaardigheden is wel nog erg belangrijk, wat hoe beweeg je je in verschillende milieus. Als je thuis niets geleerd hebt hoe je dat moet doen. Dat zet je op achterstand. Als je achternaam al tegen hebt en je komt ook nog met je pet en je bontkraag binnen en je snapt niet wat de mensen doen dan loop je achter. Het gaat dus ook om vaardigheden zonder meer. Maar die maakbaarheidsgedachte vind ik dus lastiger. Wat in Rotterdam een lastig beleid is dat het feit is dat je te maken hebt met voortdurende doorspraak/ doortrek. Als het probleem is dat als je een gezin en kinderen op de rit krijgt dan vertrekken ze weer. Want als ouders beter werk krijgen, meer verdienen, hun kinderen ontwikkelen ze gaan ze naar een ander schooltype. Dan gaat het kind buiten de wijk. Het probleem is een spagaat, je gaat werken aan betere werk- en woonomstandigheden. Dan verbeteren de mensen zich en dan gaan ze ergens anders een plaats gaan zoeken wat betekent dat er weer een nieuwe instroom komt.

Dat is dus de frustratie van scholen hier. Ik ken hier een school, die heeft zo'n enorme mutaties per jaar. Ik geloof dat die schooldirecteur sprak van 80 tot 90 mutaties per jaar. Dat betekent dus dat kinderen niet alleen als ze zich verbeteren vertrekken maar er is ook doorstroom van we strijken even hier neer en we gaan terug naar de volgende stad. Omdat we daar toevallig werk kunnen vinden. Dus net als we begonnen met het verbeteren van omstandigheden dan verdwijnen ze weer. Dat betekent dus dat in die klassen voortdurend nieuwe instroom is. Dan verdwijnen die gezinnen en dan komt het volgende. Het blijft maar gaan. Het gaat misschien uit die children's zone van een status quo, maar juist in dit soort wijken is dat er geen status quo is. Er is voortdurend doorstroming. Dat maakt het ook zo moeilijk om er een community van te maken. Want als je nou een community voortdurend verandert, wat moet je dan? Misschien wel de grootste bedreigingen dat wat je in een buurt ziet waar mensen wonen, kinderen krijgen, kinderen opgroeien ... De meeste mensen wonen hier al 25 jaar, je kent elkaars kinderen en dan zit er continuïteit in. Maar al die wijken, zeker die krachtwijken, die veranderen dagelijks dan wonen er daar nog enkele mensen die daar al 10 jaar wonen. Dat is denk ik een grote valkuil.

Een andere valkuil is lerarentekort. Lerarentekort is sowieso al een probleem. Zeker in Rotterdam. Ik geloof dat 1 op 3 leraren in Rotterdam in VO (voortgezet onderwijs) onbevoegd is. Dat wilt niet zeggen onbekwaam, wel onbevoegd. We proberen er wel wat aan te doen, maar door het lerarentekort denkt het bestuur dat ze toch iemand voor de klas moeten hebben. Terwijl dat juist in deze wijken, de allerbeste leraren nodig zijn. Dan heb je ook nog gewoon zware materie. Je moet heel goed weten waar je mee bezig bent. Goede leraren, goede schoolleiders vinden dat is ook gewoon het probleem.

C: Dus eigenlijk de twee grootste valkuilen waren dat ze een community creëren waar er een constante wisseling is van leden en dat er een tekort is aan zeer bekwame leerkrachten die in die community te werk kunnen gesteld worden.

Dhr. Buitelaar: Ja en dat is die maakbaarheidsgedachte, denken dat je dat toch wel allemaal kan want dat merk ik en proef ik wel een beetje in dat project in Antwerpen. Je moet natuurlijk wel een

stip aan de horizon hebben maar ik heb wel eens dat idee (en zeker die politici want die hebben wel een korte horizon die zien dat dat moet pakken in hun periode in die 4-5 jaar dat dat moet gebeurd zijn).

C: Zou u het concept van de children's zone vergelijken met het concept van de brede school?

Dhr. Buitelaar: Ik weet niet of jullie brede school overeenkomt met die van ons. Bij ons is brede school ook vooral gericht op de idee dat je met meer bezig moet zijn met rekenen en taal en dat je leerlingen een rijke context meegeeft. Daar komt het wel mee overeen. Die brede school heeft het lange tijd goed gedaan maar die was redelijk kostbaar. Wat ook bleek is dat brede school van de gedachte kwam dat als je dat aanbiedt dat kinderen beter leren. Wat je vaak ziet in het onderwijs is dat zo'n zaken worden ingevoerd maar er ontbreekt een probleemanalyse, een goede aanpak, monitoring, het wordt vaak gedaan vanuit goede bedoelingen maar er wordt niet altijd even goed nagedacht over welk probleem we gaan oplossen en hoe we dat gaan monitoren. Dus brede school was op een gegeven moment kostbaar, ook in Rotterdam en toen de effecten bekeken werden, viel dat eigenlijk wel tegen. Dus vandaar dat die brede school een beetje aan het afbouwen is.

Brede school is er dus wel nog, maar het is meer geïntegreerd. Maar ze hebben nu 'leren loont', daar kunnen scholen ontwikkelingsplannen gaan indienen. Daarin zitten brede school activiteiten. Brede school is nu veel meer brede school. Die gelden die vroeger alleen naar brede school gingen, die kunnen nu ook ingezet worden in het verbeteren van leerkrachtvaardigheden enz.

Children's zone, de scholen die daar mee bezig zijn, gebruiken wel nog die activiteit. Maar het is breder dan dat. Want bijvoorbeeld wat ze hier ook deden was kinderen kennis laten maken met de wereld buiten de school. Want die wijken moet je zo voorstellen, de buurtjes waar die scholen staan dat zijn heel gesloten buurten. Dus we zien alleen de Turkse winkelier, de Turkse burens. Wat die scholen proberen te doen is ook de wijken daarbuiten te laten zien. Je gaat voorbeeld met je school een sloep bouwen, en met die sloep ga je gaan zeilen in de rijnhaven. Wat we ook hebben gedaan zijn collect tours. Daar kwamen dan bekende Nederlanders met de kinderen praten.

Het is nog te volgen?

Die kwamen met de kinderen praten. Dus bijvoorbeeld de volksburgemeester. Zoals bijvoorbeeld Jan Dio, Epke zonderland ... echt grote namen kwamen in die klassen. Dat was voor die kinderen verbazingwekkend. Dat waren mensen die ze van tv kenden en die kwamen in een klas vertellen hoe zij op die plek gekomen waren. De kinderen konden om het even wat vragen, ze konden dus een gesprek aangaan. Ik merkte dat dat enorm veel meer met die kinderen deed. Dat die volwassen zomaar op hun school kwamen praten, dat opende die wereld. Dat doen ze op die children's zone scholen in Rotterdam veel 'open die wereld'. Op excursie naar de haven, laat zien dat er nog meer is dan dat kleine buurtje waar je woont.

J: Toen dat wij begonnen met onze bachelorproef, hebben wij informatie proberen opzoeken over de children's zone in Rotterdam en hebben we eigenlijk maar heel weinig informatie teruggevonden. En als je op de pagina kijkt van Rotterdam, was er zelfs niets meer te zien. Is dit omdat het project echt gefaald is in Rotterdam of wat is er precies gebeurd?

Dhr. Buitelaar: Ik kan jullie ook nog wat informatie sturen in verband met het rapport (basismonitor). Ik moet uitleggen dat de children's zone valt onder het nationaal programma 'Rotterdam zuid'. Hebben jullie daarvan gehoord?

C: Neen.

Dhr. Buitelaar: Dan denk ik dat ik even ga moeten beginnen uitleggen hoe dat precies allemaal zit in Rotterdam. Op een gegeven moment werd er geconstateerd, en dan praten we denk ik over ergens begin jaren 2000. Er werd geconstateerd dat de problemen in Rotterdam, dat dat een nationaal programma behoefde. Het was niet meer stedelijk en het was niet meer provinciaal oplosbaar. Maar

er moest een nationaal programma voor komen want de problemen werden te groot. De criminaliteit, drugsgebruik, leegstand van huisjes ... echt een stapel van puin. Toen is dat nationaal programma er gekomen, en dat betekent dat er nationaal geld komt. Dat moet je maar eens gaan opzoeken dat nationaal programma, het heet NPRZ. Het NPRZ heeft drie pijlers: wonen, werken en onderwijs. Daarmee houdt ook verband, net zoals in Antwerpen met stadsmariniers. Stadsmariniers zijn super-ambtenaren die over een bepaald gebied gaan. En die rapporteren rechtstreeks aan de wethouder. Dat heeft er ook een beetje mee te maken. Het gaat dus allemaal over dat de aanpak van een bepaald gebied, in dit geval Rotterdam zuid, zeven focuswijken. Die vallen allemaal onder het nationaal programma. En dat betekent dat ze verder doen, een werkp道 doen. Dat kent een heleboel maatregelen die daaronder vallen. Onder andere onderwijs (children's zone is zelfstandig maar valt onder dat programma). Dus ik denk ook dat je gaat zoeken op die naam het niet gaat vinden, maar wel als je gaat zoeken bij het nationaal programma Rotterdam zuid. Het is niet mislukt, het is wel zo dat het nationaal programma onzichtbaar is. Dit kan negatief zijn maar het kan ook positief zijn. Want ze zijn zonder meer aan het werk, op het gebied van steden en wonen, daar wordt er werk van gemaakt (zeker na de crisis). Op onderwijsgebied gebeurt er ook nog het een en ander, maar dat het onzichtbaar is, heeft ook te maken met de politiek. Want het punt is dat programma's zoals de children's zone een hele lange adem vragen. De children's zone moet pas echt resultaat hebben opgeleverd in 2030. Dat betekent dat als het in 2012 begint het 18 jaar heeft, dat is heel verstandig. Je hebt gewoon heel veel tijd nodig om investeringen te doen. Dat is voor de politiek natuurlijk minder interessant want de meeste politici willen na 4 à 5 jaar zeggen 'Kijk eens wat ik bereikt heb'. Wat bleek dus vorig jaar, de adviezen werden niet hoger maar lager maar dat heeft natuurlijk te maken met die doorstroom. Als je beste leerlingen steeds weggaan dan gaan die site resultaten natuurlijk ook naar omlaag. Als je lagere site resultaten hebt dan worden die site resultaten die doorgestuurd worden naar het voortgezet onderwijs natuurlijk ook lager. Het heeft allemaal met elkaar te maken.

J: Dus de scholen zelf, op de manier waarop ze met de buitenwereld communiceren, dat bestaat allemaal nog in Rotterdam? Dat is er nog?

Dhr. Buitelaar: Jazeker. Er is bijvoorbeeld nog een school van voortgezet onderwijs en die is nog volop in ontwikkeling bijvoorbeeld met het opzetten van LOB (loopbaanoriëntatie) dus het begeleiden naar de volgende stap naar het onderwijs (naar beroepskeuze). In basisonderwijs is het vooral de ramen openzetten, kennismaken met de wereld om je heen zodat die kinderen niet alleen kennismaken met wat hun vaders en moeders doen (en dat is niet veel in sommige gevallen omdat ze werkloos zijn). Ze gaan ook kijken naar die excursies naar de haven, naar het museum, kennis maken met mensen buiten hun vaste kring.

C: Wat zijn volgens u de voorwaarden waaraan voldaan moet worden om het project te doen slagen in de Benelux?

Dhr. Buitelaar: Ja lange adem. Niet zoals vaak in onderwijs korte adem wordt gebruikt. Maar lange adem en heel goed analyseren. Het wat wetenschappelijk gaan aanpakken (heel vaak gebruikt in onderwijswetenschap). Maak een goede probleemanalyse. Ga gaan kijken met welke middelen je het gaat doen en wat je er voor nodig hebt. Hebben we die middelen? Hebben we die leraren? Je moet wel zorgen dat het systeem niet overspannen raakt. Wat gebeurde er? Die gingen tien uur lestijd meer per week doen, die kinderen konden haast niet meer (zaten veel te lang op school), ouders werden ontevreden want ze zagen hun kinderen bijna niet, en die leraren maakten veel te veel uren. Dus zorg dat je een probleemanalyse hebt. Zorg dat je het monitort. Zorg dat je een lange adem hebt.

J: Het niet zien op een termijn van 4 jaar maar het dus echt op een lange termijn willen

aanpakken.

Dhr. Buitelaar: Je mag best doelen stellen voor vier jaar zolang je weet wat haalbaar is en ook een analyse maken van de bedreigingen. Als je ziet dat er voortdurend doorstroming is, moet je ook gaan kijken hoe je dat gaat oplossen. Want anders blijven we dweilen met de kraan open.

J: Dan denk ik eigenlijk dat u de laatste vraag ook beantwoord heeft. Ik denk dat we nog kunnen vragen of er nog zaken zijn die u relevant vindt om aan ons te vertellen, dingen die wij u niet gevraagd hebben maar van wat u denkt dat het toch nog een belangrijk punt is.

Dhr. Buitelaar: Volgens mij hebben we alles wel besproken. Je zou eens een keertje in Rotterdam moeten komen kijken.

1.3 Interview met dr. Cynthia Northington-Purdie Ph.D

Department: Secondary and Middle School Education

Position: Associate Professor

Area Specialization: Developmental Psychology; Educational Psychology

Academic Degrees and Certifications

Doctor of Philosophy (Ph.D.), Psychological Development - New York University

Master of Arts (M.A.), Educational Psychology - Montclair State University

Bachelor of Arts (B.A.), Psychology - Fairleigh Dickinson University

New Jersey Certification: Teacher of the Handicapped K-12

New Jersey Certification: Teacher of Psychology

Dear Ms. Northington-Purdie

We're three Belgian students who are writing our thesis about school drop-outs in big cities. To research this we looked at official sources but we also want to focus on specific 'organizations'. For example, we're going to take a look at 'Teach for All' (a program that's active in different countries), "LOMCE" (a law in Spain to refocus on different skills and prevent school drop-outs) and at the organization of Geoffrey Canada 'Harlem Children's Zone' (Harlem, NY). Besides investigating these, we're also trying to get the opinions from different people in the 'field'. Would it be possible to answer the following questions to some extent?

Kind regards

Lise Darthet (Erasmus student at WPU), Jill Mertens (Erasmus student at EHU in Spain) and Caroline Van den Bossche (student at the Artevelde College University)

Questions:

1. What was your schooling career like?

From 1st grade to 8th grade I went to private school in Philadelphia. Then we moved to South Jersey. In secondary school I went to a lower middle class suburban high school. The school was being freshly integrated. This means that there weren't many black people. The new town homes were attracting people from diverse areas in that time. That's why we moved there in the first place. In my first year, mid seventies, we had to have police protection in the building because we weren't welcome, we weren't made to feel welcome by the students there. You know you're black when you see 'KKK' written in the bathroom. Ku Klux Klan, a white supremecay organisation. You know you're black when you are spit on in the hallway. A girl was cursing at me with the 'n' word all the time. I told the girl I was going to beat her up and my mother told me I had to follow through with that (because I said it). So when I came to gym in the following weeks the girl started cursing at me again so we had a physical altercation. We both got suspended for three days for that altercation. That happened in 10th grade. In 12th grade we went on a fieldtrip to Disneyworld in South Florida. We had to go by plane and the teacher made me sit next to that girl. We just exchanged greetings but that was it.

All these experiences helped me get through life, it made me tougher and made me realise what it is

to be black in this country.

2. *What were the difficulties you were facing in school and how would you address these problems today?*

(see previous question). I would engage her verbally more. I am more comfortable now than I was then. I would've said something back instead of letting it come to a physical altercation. If I can't educate you I am going to confuse you. So that's what I would do to her know and I still do it nowadays with people I can't educate.

I sang a solo at my graduation as the only girl in that school, it made me realise that I can do better things and be better than them if I wanted to. Facebook brings people together and I've got a lot of friend requests from people from that time. A lot of people have reached out to me, some haven't changed (still close minded about black people). Many have evolved. Some have apologised. Some just want to put it behind them.

The KKK was just intimidating. Even students were part of that (they already start recruiting people when they are really young so when they come to high school they are already integrated in the KKK).

3. *What is America's problem in general when it comes to poverty and education.*

4. *How are poverty and education linked?*

Poor people don't get the same education as the rich people get in this country, the same counts for the nutrition. Poor suburban and urban people don't get the same nutrition and education. In the rural areas the nutrition it's better because they grow their own food. The lack of education is a big problem, including the new presidency. Most people don't think about higher stuff. The children who are poor don't get the same options as the rich although they can be just as smart or even smarter. They get involved in bad environments and for example they end up being a drug dealer (you have to be smart to be a drug dealer and have those connections).

5. *How has the No Child Left Behind Act shaped the American education system?*

It hasn't really helped all that much.

6. *What is your opinion on the education system in the United States?*

a. *What would you improve and why?*

Take some of the money that is funnelled in and create some public residential schools. Like boarding schools that are paid for by the taxpayers for students who need to live in a stable environment with stable adults who get a good education and social education as well.

The curriculum should reflect the changes in the world that have been brought by technology. This generation can be expected to work everywhere, teach them how to live internationally. This generation is going to infiltrate the world and they aren't ready. 21st century skills, non punitive teaching and non punitive administrating. From the faculty to the smallest child, we have to change our priorities cause the previous things are no longer working.

b. *What are the possibilities to improve according to you?*

Or penal system is a multi billion dollar business and these prisons need to be changed into schools. 70 percent of the prisoners aren't educated and don't even have a high school degree . We should educate them instead of punishing them.

c. *What do you think about the new Secretary of Education, Betsy DeVos?*

The whole administration is a tragedy. She's clueless, she donated a lot of money to Trump and exchange for that she got this role. She has no idea what it takes to build an education system. The president also doesn't understand how the world works. He can't even sit through the essential

things. He's ruining the environment as well. If you just look at who he put in charge, it makes no sense.

Wind and solar, that's what we have to focus on. They are going to send people in the coal mines. Just for money. And then they are going to take the health system away. So these people get left behind sick, and it's going to be the same people who voted for Trump who will have to go through this.

The website of education is a tragedy now. Her concrete plan is that she wants to privatise education. She wants big businesses to invest in the schools and they can say how the schools will look like. So you will get 'agriculture schools' who will only focus on oil and so on because they believe that the money is there. They are also going to 'fix' the urban schools by making them military schools. They are going to hand a gun to the teacher because that's how, according to the new administration, they will establish discipline.

7. *What do you think can be done about school drop-outs?*

We need to find first of all a curriculum across the country that reflects the realistics of an average teenager. Now it's more college preparation. You 're not serving everyone. Not all kids who graduate from high school are bound to go to college. Some of them are going to find different career options and so on. Life options and career tracks should be taken into account in the curriculums. Different ways to build a career. Now you only have two options: no college or college.

8. *Do you think that dropping out of school has something to do with ethnical background? If so, why?*

The perception of many well meaning people is that as soon as they see a black person he is not going to be as good as anybody else. Selffulfilling prophecy. If parents aren't watching it all the time (check the teacher on this) it's going to end up badly.

9. *Are you familiar with Geoffrey Canada and his project? Do you support this project?*

His project is good for some students and not for all students. It's not a penentia. Some kids need that.

10. *Could you name three positive aspects and three negative aspects of the 'Harlem Children's Zone'?*

Positive: it provides structure and non-traditional school and classroom environment for the children who need it the most and need that type of attention. It's an alternative.

Negative: i would like to see public education and rescreen their teachers and pick people who believe in children and education. All the kids who don't get to go fall through to the cracks. Charter schools get a lot of industrial money and they aren't all successful (Geoffrey's is) the numbers don't match up with what they see

11. *In which manner are you familiar with Teach for all/ Teach for America?*

12. *Could you name three positive aspects and three negative aspects of Teach for all/ Teach for America?*

Positive: you get great teachers, they are enthusiastic and organised and the reason for that is that they know it's temporary. It's a means to an end. If you make teaching temporary there has to be a reward at the end. They are teaching for something.

Negative: the best teachers come and go and they don't stay. Because they are moving on to something else, they want to make money.

13. *Which country has the best plan, according to you, for education and why?*

Finland because it's free (it's statistical).

14. Anything you, as a specialist, want to add to our thesis about education and drop-outs in general?

Residential programs are necessary to keep people. If you live in the place where you're learning you are dropping out of live. You are less likely to drop out. Canada isn't really doing this. It's exclusive, everybody doesn't have access. He has a good idea; but it doesn't reach enough people.

Residential programs would also adress some of the foster care problems we have as well. Already starting at a young age. You're not putting them in a bad home. You try to make a difference.

1.4 Interview met dr. Christian Bokhove Ph.D

Vanwaar komt uw interesse voor het project van Teach For All?

Ik heb altijd al interesse gehad in (onderwijs) gelijkheid en ongelijkheid. Het is duidelijk dat de TFA beweging zichzelf ziet als organisatie die kansen voor iedereen biedt. Daarnaast hebben de organisaties goede social media strategieën, dus is er geen ontkomen aan als ik er zelf veel zit. Omdat ik enkele jaren hiervoor ook dicht bij teacher training zat, pikte ik ook wat mee over hoe Engeland haar docenten opleidt.

Uit uw twitter berichten konden we opmaken dat u geen grote voorstander bent van dit project. Wat zou er volgens u aangepast moeten worden aan de huidige werking opdat het project succesvoller zou zijn?

Ik heb principieel gezien niets tegen TFA (of met name Teach First voor mij omdat ik in Engeland zit). Sterker nog, wie is er nou niet voor kansen voor kinderen en het terugdringen van ongelijkheid ('world peace'). Ook is de organisatie een geoliede machine voor afgestudeerden: knap, en het zet onderwijzen wel op de radar (al is het een nogal gekleurde kijk op onderwijzen). Op zich is het beeld dat alleen 'de besten' naar TF kunnen (recruitment) al problematisch; al past het in de ranking-wereld in UK. Er zijn echter verschillende nadelen die amper besproken worden. In de afgelopen jaren ben ik daar vocaler over geworden, omdat volgens mij weinig serieus wordt omgegaan met de kritiek.

Enige evidence dat de organisatie echt ongelijkheid terugdringt, ken ik niet (er is een klein beetje maar naar mijn mening niet echt robuust). Moeilijkheid is hier wel dat het deels Engelse context is.

Bovendien liet rapport Institute for Fiscal Studies (IFS, zie <https://bokhove.net/2016/07/15/routes-into-teaching-the-new-ifs-report/>) zien dat:

1. Kosten/bijdrage overheid (NCTL) 23000 versus 9000 en minder voor andere routes. Commentaren waren 'ja maar het is twee jaar' (waarom niet voor andere routes? NQT na 1 jaar. School Direct loopt via Teaching Schools=beduidend minder.). Dit veroorzaakt problemen in ITT. Scholen betalen 4000. Donaties (maar) 1200. TF zelf wil graag wijzen op beurzen die studenten in andere routes kunnen krijgen (tekortvakken oplopend tot 30000) maar dat komt niet ten goede aan de opleiding. Ook willen ze graag opmerken dat je meteen een docent voor meer uur hebt in het eerste jaar. Dat is meegenomen in de IFS berekeningen, maar je kunt natuurlijk een boom opzetten over de wenselijkheid al meteen 'echt' les te geven. Het is in ieder geval het 'in het diepe gooien' waar ik later een opmerking over maak.
2. Retentie: 60-70 procent is weg na 4 a 5 jaar, slechter dan andere routes. Daarnaast is een deel SLT (management, daar zijn ze ook trots op) en goede doelen. Ze blijven niet in challenging schools. TF-ers clusteren samen in bepaalde scholen, en gaan binnen 5 jaar weg
3. NCTL (verantwoordelijk ITT) deed tevredenheid. TF slechter dan SCITTs en 'on the job', gelijk aan HO. Let wel, het is twee jaar. Overigens zeggen sommigen 'maar TF gebruikt ook universiteiten', en dat klopt, 9 of 10 werken samen.
4. Link recruitment grote bedrijven als accenture en pwc. Er zijn deals waarbij je de cursus kan doen en na 2 jaar TF gegarandeerd naar die bedrijven kan gaan. Werkelijk 'teach first', management cursus betaald door de overheid. Zelf vind ik de link met Goldman Sachs ook ironisch: je bent voor het terugdringen van ongelijkheid maar gaat in zee met veroorzakers van grote ongelijkheid, *zonder* serieus aandacht te vragen voor systeem-ongelijkheid. Dit alles maskeert het feit dat recruitment en retention een groot probleem is in Engeland.

Het *lijkt* alsof eraan gewerkt wordt maar is dit de meest effectieve methode? Ik denk van niet, je moet meer lokale partnerships hebben tussen scholen, HO enz. In discussies over TF verandert ook steeds de nadruk.

Duur. 'Ja maar moeilijke scholen zijn dat waard'. Maar daar blijven ze niet. 'Maar in ieder geval hebben ze dan een docent'. Enz.

Wat me tegenvalt, is dat hier nooit een goede reactie op is gekomen. Eigenlijk kwam de reactie erop neer dat ze niet alle gegevens hadden, dat ze wel degelijk goed werk doen, en 'kijk eens naar alle leiders die we opleiden' (zelfs een rapport uitgegeven op dezelfde dag, om IFS rapport te begraven). Er gaan grote bedragen naar TF, ze hebben veel invloed, is het niet redelijk om meer terug te vragen?

Boeken de Teach For All organisaties volgens u ook positieve resultaten?

Zie vorige paragraaf

Teach For All wil geen leerkrachten opleiden, maar leiders. Wat vindt u hiervan? Krijgen de deelnemers van Teach For All dan ook de noodzakelijke pedagogische opleiding om voor de klas te staan of wordt vooral de focus gelegd op leiderscapaciteiten en is het aanleren van goede leermethodes ondergeschikt?

Na 1 jaar krijgen docenten al zogenaamde NQT status. Het tweede jaar zal zijn voor verdieping maar waarschijnlijk ook leiderschap. Waar is dat goed voor, zeker gezien de doelstellingen van TF. Soort trickle down: zet een gelijkheidsgezinde leider neer en dan komt het goed? TF heeft lage retentie, binnen onderwijs leiderschap, of stichtingen...wat heeft het onderwijs daar nou echt aan? Daarnaast gaan ze weg naar niet challenging schools. (IFS rapport). Piramidespel.

Maar ok, dat is 1 kant, de andere kant is dat twee jaar op zich goed zijn. In samenwerking met een HO instelling (daar willen ze wsl. van af, helaas) omdat het tijd en ruimte schept voor extra bagage.

Op Twitter spreekt u af en toe over de Teach For organisaties. Kan u volgende tweet verduidelijken?

"Tweet 26 december:

Listened to this: who thinks you can start teaching without practice? -> Performance Teaching

Dit praatje klaagde over gebrek aan 'oefening' voordat je ging doceren. De spreker komt van Teach First.

I agree that in last decade, cos of teacher shortages etc., more and more pressure on teacher training. Get them into classroom quickly.

Ben het ermee eens dat dat gebeurt, maar in plaats van naar training te kijken moet je kijken naar de overhead: die zag tekorten en riep bijvoorbeeld Teach First in het leven om *sneller* mensen in de klas te krijgen.

One development is Teach First: summer course and in classrooms in most challenging schools...

Dus 1 zomercursus voldoende (see Tough Young Teachers) end an de moeilijke scholen in.

And now former Teach Firsters are at forefront of saying 1. Training not good 2. Not enough practice before 'live' 3. Behaviour bad...

Context: Michaela school. Veel TF-ers. Klagen steen en been over gebrek aan opleiding, terwijl ze allemaal opgeleid zijn door TF (samen met universiteiten trouwens) en ambassadeur (zie eerdere voor- en nadelen). Idee was nou juist dat je snel de klas in ging. Bovendien, gingen ze naar de moeilijkste scholen...

I really find this opportunism very alarming. Even if we assume they are right, please acknowledge role former organisation played in this.

Het wel of niet benoemen van de TF en de 'moeilijke scholen' is naar mijn mening opportunism.

Could it be that rather than improve the profession's image it gave impression it was easy and you just needed a summer course?

With the irony being that it was a course that did not primarily aim to create teachers but 'leaders', and hence poor retention at high cost

Again, I think they have a role, but I just notice a discrepancy in all of this, without much reflection.

Hier wordt niet genoeg over nagedacht.

Op welke vlakken beïnvloedt Teach For America het wereldwijde proces van Teach For All?

Lastig te zeggen maar denk dat TFAmerica minder invloed dan TF op het continent.

Wat zijn volgens u de grootste valkuilen van Teach For All?

Saviour complex: 'wij redden de wereld'.

Gebruikt als excuus voor overheden om te zeggen dat ze wat aan ongelijkheid doen.

Slechte retentie; niet beter imago doceren maar slechter omdat 'opstapje voor wat anders). Ook in relatie tot blijven in moeilijke scholen. Ook oprichten van allerlei stichtingen; het heeft wat Piramidespel-achtigs.

Hoge kosten, kosten die ook voor andere zaken kunnen worden gebruikt. Ik vind het bijvoorbeeld gek dat als je vroeg weggaat je geen geld hoeft terug te betalen.

Samenwerking met ongelijkheid in de hand werkende organisaties (bv Goldman).

Band met HO breken.

Vindt u het positief dat Teach For Belgium opgestart is in België? Waarom wel/niet?

Hangt van implementatie af, met name de mate waarin de hiervoor genoemde nadelen (deels) aangepakt zijn.

Geloof u in het slagen van de opzet van Teach For Belgium? Indien niet, wat zijn volgens u de belangrijkste pijlers die gerealiseerd moeten worden om het project in België te doen slagen?

Geen saviour complex: 'wij redden de wereld'.

Niet toestaan overheid om te zeggen dat ze wat aan ongelijkheid doen door TF; actief strijden voor terugdringen 'systemic inequality'.

Verbeteren retentie; niet uitstralen dat doceren een stap is onderweg naar wat anders.

Level playing field kosten

Niet samenwerken met ongelijkheid in de hand werkende organisaties (bv Goldman)

1.5 Interview met dhr. Pieter Martens

Dag meneer Martens, wij schrijven onze bachelorproef rond het tegengaan van school drop-outs. Wij hebben hiervoor een literatuurstudie gedaan en we doen ook drie casestudy's. Zo bespreken we 'Harlem Children's Zone', 'LOMCE' en voor België bestuderen we 'Teach For Belgium' en daarbij ook 'Teach For All' omdat dat het overkoepelend geheel is.

Hoe bent u in aanraking gekomen met 'Teach For Belgium'?

Via een tijdschrift, ik heb daar voor het eerst over gelezen vorig jaar in maart ongeveer. Daar stond een artikel in over onderwijs en gelijke kansen. Er stonden studies in die bewezen dat de ongelijkheid in zowel België als Nederlands nog steeds groot was. Er stonden ook verschillende organisaties in en een van die artikels ging over 'Teach For Belgium' of 'Teach For All' in het algemeen. Ik ben dat dat gaan opzoeken en heb toen gezien dat ze nog mensen zochten en nog een selectieronde deden in mei, zo ben ik daar zo een beetje ingerold.

U geeft les bij 'Teach For Belgium'?

Ik geef nu geen les meer bij 'Teach For Belgium', ik heb dit een semester gedaan. Ik heb wel het initiële opleidingsprogramma gevolgd, zes weken in de zomer. Dus dat is eerst de selectie die ze voeren, dan de opleiding en dan summer school in Brussel voor drie weken en dan in september ben ik begonnen. Voor mij persoonlijk was dit toch niet echt mijn ding. Ik sta nog altijd achter wat de organisatie voor staat maar het lesgeven op zich vond ik iets te lastig en het was niet met mijn volle goesting.

En denkt u dat dit anders was geweest indien u les had gegeven in een andere context?

Neen dat denk ik niet.

Dus gewoon het lesgeven zelf beviel u minder?

Ja, misschien had ik het in een andere context sneller doorgehad want ja het gaat snel é, je moet jezelf steeds bijbenen, wat zeer veel vergt van de kandidaten in het programma. We zijn met 40 à 41 begonnen aan het programma en ik denk dat ik er maar twee of drie mensen gestopt zijn. De rest doet het wel goed en je wordt ook wel vanuit de organisatie verder ondersteund dus dat was eigenlijk puur persoonlijk. Ook richten ze zich specifiek op een aantal vakken.

Eigenlijk zeer interessant dat u dit zegt want wij hebben ook nog iemand anders geïnterviewd, ook met iemand die zich bezighoudt met de 'Teach For All' organisatie in het algemeen. Hij is een onderwijsjournalist en hij vertelde dat hij het niet zo een goede organisatie vindt in die zin dat de leerkrachten niet echt als leerkrachten opgeleid worden maar eerder als leiders en dat ze er wat ingegooid worden.

Goh ja, er valt zeker iets te zeggen van deze kritiek. De filosofie heeft een stuk een Amerikaanse inslag aangezien het begonnen is in Amerika. Het draait inderdaad een stuk om het selecteren van persoonlijkheden, van leiderskwaliteiten. Ik breng de stof tot de klas en op welke manier breng ik deze stof tot de klas. Ze bereiken veel jongeren niet en ze stellen problemen vast. Je hebt bijvoorbeeld scholen die het zeer goed doen en scholen die het zeer slecht doen. Zeker in Brussel en Antwerpen is dit wel een probleem en dit zijn ook vaak scholen waar er geen mensen willen lesgeven dus er is een groot lerarentekort. Zij richten zich specifiek op de kwetsbare scholen, er is

daar een index voor. Een socio-economische index van een tot twintig en in principe worden mensen van 'TEach For Belgium' enkel geplaatst in scholen met een index van een tot vijf. Dat zijn de zwakste scholen naar leerlingen, naar socio-economische achtergrond van de ouders, de opleiding van de ouders. Dat zijn concentratiescholen.

U heeft in Brussel gewerkt?

In Anderlecht. Ja om dan terug te komen op die kritiek, je wordt er inderdaad voor een stuk ingesmeten, maar anderzijds zit je met een reëel lerarentekort in de grootsteden. Ik ken enkele mensen die in Oost-Vlaanderen echt naar werk moeten zoeken maar veel mensen zijn niet bereid om als ze hier afstuderen als leerkracht in Brussel of Antwerpen te gaan werken. In Wallonië is dat hetzelfde voor Luik en Charleroi. Dus de organisatie doet hier wel iets aan. Het is niet dat de deelnemers de job afnemen van anderen. Maar natuurlijk vergt het veel van de kandidaat om dat programma te volbrengen. In die zin hebben zo ook opleidingsmodules in de trend van hoe hou je een klas bij de les, hoe kan je een klas bereiken, hoe kan je ze begeleiden en managen? Dan heb je ook wel nog een stuk vakdidactische componenten. Je geeft ofwel Nederlands, Frans, wiskunde of iets van wetenschappen dus het zijn maar een paar vakken. Ze moedigen ook wel iedereen aan om de lerarenopleiding aan te vatten of af te werken indien ze daar al mee bezig zijn.

Stel nu dat je bij 'Teach For Belgium' die opleiding volgt, bent u dan verplicht om voor een bepaalde tijd voor hen te werken?

Nee, je tekent een soort moreel contract, eigenlijk vragen ze van u om twee jaar in hun project te blijven. Maar ik heb dat nu niet gedaan en ze konden mijn situatie wel begrijpen. Het is dus niet dat je daar niet onderuit geraakt, maar zij gaan ervan uit dat je in het begin ook nog niets bent en dat je begeleid wordt door hen. Wij hebben ook weinig stage, je hebt wel de summer school van drie weken in augustus zodat je al wat feeling hebt, maar in een school zelf terecht komen is toch nog iets anders. Dan hangt het af van uzelf. Je hebt wel per zes of zeven deelnemers een mentor. Naar wie je maandelijks terugkoppelt en die ook een keer in de maand naar uw les komt kijken. Je moet daar dus ook lesvoorbereidingen voor maken. En dan werkt het dus eigenlijk zo dat er ook een platform waarin iedereen van de organisaties zaken deelt. Dus je bouwt binnen die groep wel vrij snel iets op. De ervaring van jonge leerkrachten is vaak dat ze het moeilijk hebben als ze alleen vallen, maar dat gevoel heb je eigenlijk minder. Je hebt uw collega's, mentor en de organisatie waarop je kan terugvallen en er zijn ook om de twee drie maanden extra opleidingsweekends. Ik denk drie of vier keer op een schooljaar dat je met heel de groep nog eens samen zit in Brussel waar er dan extra opleidingsmodules gegeven worden. Belangrijk is dan weer denk ik dat je dan nog eens met iedereen samen zit en dat je weet dat je niet alleen bent die dit doet. In theorie klinkt het allemaal heel mooi. Je probeert vanuit hun visie les te geven en de klas te leiden. Je geeft bij taalvakken ook weinig of geen grammatica. Maar in de praktijk ben je natuurlijk maar een beginnende leerkracht. Na twee jaar besluit 70% om te blijven lesgeven. Je hebt dus schooluitval bij leerlingen maar ook bij leerkrachten. In Vlaanderen ligt dit denk ik op een op vier die stopt en in Brussel is het denk ik een op drie leerkrachten die stopt binnen de vijf jaar.

Vindt u de opleiding van 'Teach For Belgium' een meerwaarde voor wie de opleiding al heeft gedaan?

Dat is een moeilijke vraag omdat ik de lerarenopleiding zelf dus niet gedaan heb, maar ik zou zeggen van wel omdat je sowieso andere dingen leert. Daarom niet altijd even interessant. Dat hangt ook vaak af van de lesgevers natuurlijk. Soms was het wat te zweverig. Dit werd nadien wel beter omdat je ook wel concrete modules krijgt. Ze leren je wel aan om een klasstructuur te creëren die veilig is en waarin iedereen zich goed voelt en waar kan geleerd worden. Dan pas kan je overgaan tot de

inhoud van je lessen. Maar deze kennis is wel belangrijk omdat je toch in klassen komt met een heel andere cultuur en mentaliteit. Ze benaderen dit anders dan een klassieke opleiding omdat het ook een andere doelgroep is.

Waarschijnlijk wordt de nadruk bij ‘Teach For Belgium’ ook iets meer gelegd op opvoeden dan op vakinhoud?

Ja, die opvoedingscomponent zit er wel sterk in. Voor het vakinhoudelijke aspect werk je ook met zeer competente mensen die je aanleren hoe je een bepaalde materie het best geeft. Het inhoudelijke is wel beperkt omdat ook de tijd beperkt is. Ze leggen in de eerste plaats de focus op gemotiveerde mensen met bepaalde capaciteiten, die leiden ze kort op en smijten ze er dan meteen in. Dan vertrouwen ze erop dat ze leren zwemmen met de begeleiding en dat ze na twee jaar veel hebben bijgeleerd en zin hebben om verder te doen.

Er wordt vaak vanuit vakbonden of universiteiten en hogescholen gezegd dat ze bij ‘Teach For Belgium’ denken ze het beter kunnen. Ze denken dat ze na zes weken mensen kunnen afleveren die beter zijn dan mensen die de lerarenopleiding hebben gevolgd. Maar dit is niet de insteek van ‘Teach For Belgium’. Het probleem is dat er nog steeds scholen zijn die het heel slecht doen in België. We blijven met een hoge drop-outs zitten en ‘Teach For Belgium’ probeert hier iets aan te doen.

Voor de opleiding had u dus in het totaal drie weken theorie en drie weken stage?

Ja dat klopt, het was ook residentieel dus iedereen bleef ter plekke. Zowel de stage als de theorie zijn residentieel. Wat zeer interessant is, maar wat ook veel vergt van de kandidaten.

Gebruikt u tijdens het lesgeven boeken van ‘Teach For Belgium’ of boeken van de school?

Boeken van de school.

Indien u drie sterke punten van ‘Teach For Belgium’ moest opsommen, wat zouden die dan zijn?

- De motivatie en de toewijding van zowel de deelnemers als van de organisatie.
- Het doelgericht werken naar gelijke kansen in het onderwijs. Het begint bij een goede leerkracht en dit idee willen ze verwezenlijken. Ze zien heel veel mensen in het onderwijs afhaken en willen hier iets aan doen.

Zijn er grote verschillen tussen de werking van ‘Teach For All’ en ‘Teach For Belgium’?

Ik denk dat je ‘Teach For All’ vooral als een koepel moet zien. Een internationaal netwerk. Ik ben er daarvoor misschien niet lang genoeg bij geweest, maar ik weet dat er om de zoveel tijd congressen zijn waarbij de verschillende organisaties van ‘Teach For All’ elkaar ontmoeten en ideeën uitwisselen.

‘Teach For Belgium’ is nog niet zo lang actief in ons land, dus kunnen ze waarschijnlijk nog niet veel progressie meten?

Ja inderdaad, het is ook zeer moeilijk om die progressie te meten. Ik weet dat ze nu bezig zijn met bepaalde meetinstrumenten te ontwikkelen om te kijken wat de progressie is van in het begin van het schooljaar tot het einde van het schooljaar. Ze willen ook de tevreden van de leerlingen meten. Ook willen ze meten hoeveel mensen na die twee jaar in het onderwijs blijven. Voor België is dit momenteel twee derde van de deelnemers.

In de VS hoor je vooral dat veel mensen het programma doorlopen omdat het goed staat op hun CV en ze er dan ook makkelijk ergens anders mee aan de slag kunnen, maar dit is een tendens die nog niet zo herkenbaar is in België. Het bedrijfsleven sponsort 'Teach For Belgium' wel.

Zou u het zinvol vinden mocht 'Teach For Belgium' samenwerken met hogescholen?

Misschien wel, het zou interessant zijn als 'Teach For Belgium' ook een extra aanvulling kan zijn, want bepaalde dingen zijn echt interessant die niet aan bod komen in klassieke lerarenopleidingen. Alleen al de getuigenissen van mensen die in die challenging schools staan, zijn heel interessant. Zo kreeg ik bijvoorbeeld de tip van een leerkracht dat als er problemen waren met een leerling dat we contact moesten opnemen met de ouders omdat veel van hen wel echt betrokken zijn en de kant van de school kiezen. Op die manier kan 'Teach For Belgium' wel helpen om te leren hoe je in zo een superdiverse context aan de slag gaat.

Hebben ze zich bij u toegespitst op de verschillende culturen die in de klas kunnen zitten of was dit eerder algemeen?

Dat was vrij algemeen. We werkten ook vaak met cases waarin verschillende culturen aan bod komen.

Had u het gevoel dat u genoeg bagage had meegekregen van 'Teach For Belgium'?

Ja dat wel.

Wijst 'Teach For Belgium' u toe aan een school?

Ja zij zoeken een school voor u. Ze zoeken een school met zo een lage socio-economische index en wijzen u daar dan aan toe.

Kan u met de opleiding van 'Teach For Belgium' ook terecht bij andere scholen?

Dat hangt ervan af of die andere scholen u willen of niet. Daardoor is het ook wel belangrijk dat je die lerarenopleiding volgt want dat maakt het wel gemakkelijker. Je staat met je opleiding van 'Teach For Belgium' als het ware op het laagste trapje. Veel scholen hebben echter niet voldoende kandidaten en komen dan bij 'Teach For Belgium' terecht.

Krijgt 'Teach For Belgium' subsidies van de overheid of worden zij volledig op privé-initiatief gesponsord?

Ik denk dat zij volledig op privé-initiatief worden gesponsord. Het is vooral een sponsoring van bedrijven. Ik ben dit wel niet 100 % zeker.

Ok hiermee heb ik al mijn vragen gesteld, bedankt voor het interessante gesprek!

Met veel plezier.