



ADVIES

Algemene Raad

27 oktober 2005

AR/RHE/ADV/003

Advies over het onderwijskundig beleids- en praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek

Advies over onderwijskundig beleids- en praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek

1 Situering

Het besluit van de Vlaamse Regering van 7 september 1994 tot regeling van de procedure voor de projecten van het onderwijskundig beleids- en praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek bepaalt dat de Vlor jaarlijks advies geeft over de prioritaire onderzoeksthema's. De voorbije jaren opteerde het Vast Bureau ervoor om in een eerder stadium van de procedure advies uit te brengen zodat de overheid maximaal rekening kan houden met de voorstellen van de Vlor. Als pas advies wordt uitgebracht wanneer de besluitvorming over de prioritaire thema's zich al in een eindfase bevindt, is het moeilijk om nog bijkomende voorstellen op te nemen.

Dit jaar betrok de overheid ook de onderzoekers bij de uittekening van thema's door een algemene oproep te formuleren aan de onderzoekswereld naar aanleiding van de onderwijsresearchdagen. Ze richtte een oproep aan de onderzoeksgemeenschap voor het geven van feedback over een aantal thema's voor toekomstig onderwijskundig onderzoek.

Ze stelt vijf themaclusters voor die tijdens de volgende vijf jaar zullen worden aangehouden. Deze clusters zijn gebaseerd op de krachtlijnen van de beleidsnota van de minister. Het gaat om :

- leren en werken;
- beleidsvoerend vermogen van scholen;
- loopbanen van leraren
- talentontwikkeling van lerenden
- financiering van onderwijs.

Dit zijn erg brede clusters waarbinnen heel wat concrete onderzoeksthema's een plaats kunnen krijgen. Jaarlijks zal de overheid een oproep doen voor concrete thema's. De Vlor spitst zich toe op de meer concrete invullingen.

Het advies is goedgekeurd op 27 oktober 2005 in aanwezigheid van 23 stemgerechtigde leden. 20 leden stemden voor, drie leden onthielden zich.

2 Algemene bedenkingen bij het opzet en de procedure

2.1 Nood aan meer gerichte onderzoeksprogrammering

De Vlor stelt vast dat, naast OBPWO, nog heel wat andere financieringsstromen vanuit de overheid onderwijskundig onderzoek genereren. We denken dan onder meer aan de steunpunten "gelijke kansen", "studieloopbanen" en "VIONA". De Vlor vindt het belangrijk om over de themabepaling van ander onderwijskundig onderzoek dan OBPWO een advies te kunnen formuleren. Ten tweede dringt de Vlor erop aan dat de resultaten van dat onderzoek zouden doorstromen naar de onderwijsgeledingen. De inzichten die naar voren komen uit deze vormen van

(longitudinaal) onderzoek zouden zeker een meerwaarde betekenen voor het maatschappelijk debat over onderwijs.

De Vlor herinnert aan zijn herhaalde en uitdrukkelijke vraag om te werken aan onderzoeksprogrammering voor onderwijskundig onderzoek. Dit laat toe meer continuïteit en samenhang te laten groeien in het beleid. Volgehouden onderzoekslijnen laten toe voort te bouwen op verzamelde data en op de onderzoeksresultaten van de voorafgaande onderzoeken. De expertise die bepaalde onderzoekers verworven hebben, krijgt op deze manier ook een meerwaarde. Valabele onderzoekers krijgen iets meer toekomstperspectief dan nu het geval is. Onderzoeksprogrammering biedt ook een gedeeltelijke oplossing om de vraag naar langerlopende onderzoeksprojecten op te vangen.

Onderzoeksprogrammering voor onderwijskundig onderzoek waar ook OBPWO een plaats in kan vinden, kan de coherentie van diverse initiatieven onderbouwen. We denken naast OBPWO ook aan het onderzoek naar studieloopbanen, evaluatie-onderzoeken zoals aangekondigd in diverse decreten, middelen voor de ontwikkeling van peilingsinstrumenten e.d. We denken ook aan de ontwikkeling en analyse van statistische data zoals vermeld onder punt 2.2.

De Vlor is van mening dat reviews die de kennisbasis voor een bepaalde topic in kaart brengen een onmisbaar startpunt zijn voor dergelijke programmering. Op basis van deze reviews kan de overheid inzicht krijgen in beschikbare wetenschappelijke inzichten en krijgt er zicht waar bijkomende relevante vragen zich aandienen.

In deze context herinnert de Vlor aan de aanbevelingen van de onderzoeksgroep van "Het Vlaams onderwijsonderzoek verkend". De Vlor pleit voor een coördinatie van alle onderzoek gesubsidieerd door de overheid. Het blijkt aangewezen te werken met onderzoeksplannen van drie à vijf jaar. Als bij deze coördinatie zowel onderzoekers, beleidsvoerders als praktijkmensen betrokken worden, kan het onderzoeksbeleid met deze drie invalshoeken rekening houden. De relevantie van onderwijskundig onderzoek voor de onderwijspraktijk zou hierdoor kunnen toenemen. Deze coördinatie zou kunnen gebeuren in samenwerking met de Vlor.

De Vlor wijst er ook op dat in het verleden een centrale gegevensbank werd ontwikkeld die hiervoor een bruikbaar instrument zou kunnen vormen. We stellen echter vast dat de databank niet is up-to-date gehouden en daardoor stilaan alle betekenis verliest.

2.2 Evaluatie-onderzoek

De Vlor vraagt de overheid ook nadrukkelijk om evaluatie-onderzoek te integreren in het concept van onderwijsvernieuwingen die de overheid opzet en goedkeurt. Al heel wat keren pleitte de Vlor om evaluatie-onderzoek ernstig te nemen. Ook uit de analyse van het onderwijskundig onderzoek blijkt dat een analyse van de mechanismen die falen of mislukken van vernieuwingen bepalen, weinig plaatsvindt. Nochtans kan evaluatie-onderzoek terwijl het proces loopt, in kaart brengen waar de knelpunten liggen, waar bijsturing nodig is en of er ongewilde effecten zijn van het nieuwe beleid. Kortom evaluatie-onderzoek biedt de overheid inzicht in de mate waarin een onderwijsvernieuwing aanslaat en slaagt in de onderwijspraktijk. In het kader van belangrijke onderwijsvernieuwingen is het ook wenselijk om vakdidactisch

onderzoek te stimuleren dat leerkrachten kan ondersteunen bij het veranderen van hun onderwijspraktijk.

De Vlor dringt ook aan op de ontwikkeling en analyse van meer statistische data die het beleid zowel op centraal niveau als op instellingsniveau mee kunnen sturen en onderbouwen. De Vlor vindt dat zowel de beleidsvoering op centraal niveau als binnen de instellingen aan impact zou winnen als er meer statistische informatie zou vrijkomen die toelaat op een bepaald domein een evaluatie te onderbouwen. Momenteel beschikt het Vlaamse onderwijsbeleid over te weinig data om bepaalde evoluties en trends in kaart te brengen. Zo blijken er in de databank tertiair onderwijs geen gegevens te zitten die sociale of culturele indicatoren voor studenten in kaart brengen. Dit laat daarom niet toe om bijv. de sociale impact van toelatingsproeven of van flexibilisering in kaart te brengen. Dit laat ook niet toe op te volgen of studenten met functiebeperkingen in verhoogde mate deelnemen aan hoger onderwijs. Daarom vraagt de Vlor ook om de parameters die in de databank worden gebruikt in het kader van OBPWO te operationaliseren (zie punt 3.8). We verwijzen ook naar het beleid inzake levenslang en levensbreed leren. Ook op dit terrein zouden statistische data nog beter de trends en effecten van maatregelen in kaart kunnen brengen.

2.3 De nood aan praktijkgericht (construerend) onderzoek

Het onderwijskundig beleids- en praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek richt zich enerzijds op het beleid en anderzijds op de onderwijspraktijk. In de oproep aan de onderzoekers krijgt het beleidsgerichte onderzoek heel wat aandacht. Zonder afbreuk te doen aan het belang van het beleidsgericht onderzoek, pleit de Vlor ervoor om in de toekomst evenveel middelen ter beschikking te stellen voor het praktijkgericht onderzoek. Leerkrachten en directies ervaren de nood om in hun handelen te kunnen terugvallen op inzichten en resultaten van wetenschappelijk onderzoek.

Construerend onderzoek is een van de vormen om praktijkgericht onderzoek uit te voeren. Dit soort onderzoek zal noodzakelijkerwijze ook een beroep moeten doen op de inbreng van praktijkmensen en van onderwijsinstellingen. We stellen vast dat de bereidheid van scholen om mee te werken aan onderzoek, niet steeds groot is. Scholen vinden dat ze hierin overbevraagd worden. Anderzijds blijkt het ook moeilijk om praktijkmensen te betrekken in onderzoeksteams. De Vlor vraagt de overheid daarom hiervoor de ruimte te creëren, onder meer door middel van deeltijdse detacheringen. Ook is het belangrijk dat onderzoek een voordeel oplevert voor de school die eraan meewerkt. Communicatie over onderzoeksresultaten in de eigen school/organisatie, is een absoluut minimum.

We pleiten er ook voor om vakdidactische en domeinspecifieke probleemstellingen op te nemen binnen het OBPWO-onderzoek. Er bestaat te weinig didactisch onderzoek op domeinspecifieke knelpunten zoals op het vlak van het vreemdetalenonderwijs. We zijn ervan overtuigd dat lerarenopleidingen uit de hogescholen in het kader van onderwijskundig onderzoek een specifieke bijdrage kunnen leveren, vooral dan bij de uitvoering van construerend onderzoek. Uit de samenwerking op dit terrein tussen universiteiten en hogescholen kan een win-winsituatie groeien waar de onderwijspraktijk ook baat bij heeft.

2.4 Een valorisering van de resultaten voor de school- en klaspraktijk

Sinds een aantal jaren doet het departement Onderwijs inspanningen om onderzoek te publiceren. Dit is een positieve evolutie. De Vlor dringt er echter ook op aan dat onderzoeken zo snel mogelijk na het afronden van de opdracht worden vrijgegeven.

Maar ook de aan de vertaling van inzichten uit OBPWO-onderzoek naar de klas- en schoolpraktijk zou aandacht moeten worden besteed. Het zou de bruikbaarheid van onderzoek nog verhogen als de onderzoekers, in samenspraak met betrokkenen, de didactische en pedagogische consequenties van hun bevindingen zouden expliciteren. Deze goede praktijken zouden inspirerend kunnen zijn voor andere scholen en leerkrachten. Daarom moet er ook actief gezocht worden naar kanalen om dergelijke inzichten breed kenbaar te maken. Uiteraard is dit geen pleidooi om vanuit de overheid één bepaald model van handelen naar voren te schuiven.

De Vlor vraagt ook dat ervaringsdeskundigen bij praktijkgericht onderzoek een actieve bijdrage kunnen leveren, naast uiteraard de onderzoekers. Dit zou de praktijkrelevantie van de aanbevelingen sterke kunnen verhogen.

3 Concrete onderzoeksthema's

3.1 Evaluatie-onderzoek naar de meerwaarde van scholengemeenschappen in het basisonderwijs en de plaats van het buitengewoon onderwijs hierin

Vanaf het schooljaar 2005-2006 starten de scholengemeenschappen in het basisonderwijs voor een periode van zes schooljaren. De scholengemeenschappen beogen om de basisscholen de voordelen van schaalgrootte te geven, zonder dat de scholen zelf deel uitmaken van een fusie-operatie. De schaalgrootte moet het mogelijk maken om de organisatie van de school te vergemakkelijken en zo allerlei beleids- en beheersproblemen op te lossen. De scholengemeenschappen in het basisonderwijs zijn dan ook vooral een samenwerkingsverband op organisatorisch en managementniveau eerder dan een pedagogisch samenwerkingsverband. Maar het is uiteraard niet uitgesloten dat scholengemeenschappen samen een deel van het pedagogisch beleid uitzetten. Een bijzonder aandachtspunt is de betrokkenheid van het buitengewoon onderwijs in de scholengemeenschappen. Als het de bedoeling is om te komen tot een onderwijscontinuüm is de plaats van het buitengewoon onderwijs in de scholengemeenschappen een erg wezenlijk gegeven.

De scholengemeenschappen leiden tot een bestuurlijke schaalvergroting en kunnen bijdragen tot een efficiënter beheer en gebruik van de beschikbare middelen van de afzonderlijke basisscholen.

Het OBPWO-onderzoek moet toelaten om zicht te krijgen op de verschillende samenwerkingsmodellen en de voor- en nadelen die ze met zich meebrengen. Naast de managementaspecten van scholengemeenschappen, zal het onderzoek ook peilen naar de effecten ervan voor de leerlingen. De impact van de schaalgrootte op leerlingenbegeleiding, op het pedagogisch en onderwijskundig beleid moet het uitgangspunt vormen voor het onderzoek. Belangrijk is zeker ook na te gaan onder welke voorwaarden scholengemeenschappen erin slagen de doelstelling om beleids- en beheersproblemen adequater op te lossen, waar te maken.

Het gaat hier om evaluatie-onderzoek.

3.2 Flexibele groeperingsvormen in het basisonderwijs

Sinds de invoering van het lestijdenpakket in 1986 kunnen basisscholen zelf bepalen hoe ze hun leerlingen groeperen. Ook het decreet basisonderwijs (1997) stelt duidelijk dat de schoolbesturen vrij de organisatie van het lager en kleuteronderwijs en voornamelijk de indeling in leerlingengroepen kunnen bepalen. Scholen moeten een opvoedings- en leeromgeving creëren die aangepast is aan de voortgang in de ontwikkeling van de leerlingen.

In het kader van GOK en voor leerlingen met specifieke onderwijs- en opvoedingsbehoeften zoeken scholen naar modellen om meer onderwijs op maat aan te bieden.

Eén van de methoden om onderwijs-op-maat te bevorderen en mogelijk te maken is het flexibel groeperen van jongeren, zodat het onderwijs- en opvoedingsaanbod beter op hun specifieke noden en behoeften kan afgestemd worden en zodat er beter rekening gehouden kan worden met hun specifieke mogelijkheden en beperkingen. Een beschrijvend onderzoek naar binnen- en buitenlandse systemen en ervaringen met systemen waarin basisscholen kiezen voor flexibele groeperingsvormen en daadwerkelijk het leerstofjaarklassen- en gradensysteem doorbreken, zou het denken over meer flexibele groeperingsvormen kunnen ondersteunen. Deze aanpak is al meer gebruikelijk in het buitengewoon basisonderwijs. Toch zou het ook hier nuttig kunnen zijn te zoeken naar goede praktijken om leerlingen te groeperen.

Onder welke voorwaarden leidt dit tot goede praktijkvoorbeelden? Wat zijn de mogelijkheden en grenzen voor de praktijk van scholen en schoolteams? Welke zijn de gevolgen voor het welbevinden van de leerlingen? Wat draagt bij om de drempels te verlagen? Welke procedures hebben goede effecten en welke niet.

De Raad ziet dit als een vorm van praktijkgericht construerend onderzoek.

3.3 Taak- en studiebelasting bij leerlingen in het leerplichtonderwijs

De Vlor stelt vast dat jongeren de taak- en studiebelasting op school wel eens als erg hoog ervaren. Er zijn de eisen die leergebied- of vakgebonden zijn en er zijn leergebied- of vakoverschrijdende projecten.

Daarnaast voeren, vooral secundaire, scholen nieuwe werkvormen in zoals flexibelere organisatievormen, participatie ...die van de leerlingen andere competenties en werkwijzen vereisen. Ook deze nieuwe aanpakstrategieën zijn bedoeld om leerlingen te stimuleren en succeservaringen mee te geven.

De taak- en studiebelasting wisselt ook in de loop van een schooljaar. Het zou wenselijk zijn dat de scholen een beleid voeren om de taak- en studiebelasting (zelfstandige opdrachten, toetsen, huiswerk, andere vormen van evaluatie ...) voor de leerlingen evenwichtig te plannen en te spreiden.

De impact van deze prestatiegerichte benadering wordt nog versterkt door de – noodzakelijke – kwaliteitscontrole door de overheid: doorlichtingen, straks ook outputmetingen.

De Vlor wenst dat de overheid onderzoek opzet om de taak- en studiebelasting van de leerlingen beter in kaart te brengen. Tegelijk kunnen nieuwe didactische strategieën impact hebben op het welbevinden van leerlingen. De Vlor vindt dat de relatie tussen taakspanning en nieuwe didactische strategieën enerzijds en het welbevinden van leerlingen anderzijds zeker deel moet uitmaken van het onderzoek.

Een specifiek aspect van stress voor lerenden vormen conflicten met leerkrachten of met leden van het schoolteam. De manier waarop scholen met dergelijke conflicten omgaan en de gevolgde klachtenprocedures is een ander aspect van het onderzoek.

Hierbij is het zeker wenselijk om ook het perspectief van de leerkrachten mee te nemen :

- hoe kijken zij aan tegen de taak- en studiebelasting van de leerlingen ?
- hoe zien ze de wisselwerking tussen de noodzakelijke verwerking van de leerinhouden en de taakbelasting?
- Hoe interfereren nieuwe en traditionele werk- en evaluatievormen met elkaar?

Leerlingen komen ook naar school met zorgen en behoeften die voortvloeien uit de thuissituatie, hun omgang met vrienden of uit de schoolsituatie zelf. Deze socio-emotionele behoeften kunnen van die aard zijn dat ze het leren en functioneren van de jongere op school hinderen. Vanuit de druk die jongeren ervaren, hebben ze behoefte aan sociaal-emotionele ondersteuning. Scholen zoeken naar modellen voor interne en externe leerlingenbegeleiding om adequaat om te gaan met de socio-emotionele behoeften van jongeren. Het is wenselijk dat onderzoek de voorwaarden verkent om leerlingenbegeleiding te organiseren op school.

3.4 Modellen voor vreemdetalenonderwijs in het basis- en secundair onderwijs

Taalinitiatie in het basisonderwijs moet planmatig opgebouwd worden. Dit betekent niet dat taalinitiatie in het Frans de vorm moet aannemen van systematisch taalonderricht. Tijdens de voorbereidende fase van de invoering zal de school moeten uitkijken naar gepaste materialen voor taalonderricht op basis van mondelinge communicatie. De didactische werkvormen en inhouden moeten speels zijn en gericht op mondelinge interactie en functioneel taalgebruik. De inhoud en de aanpak van taalinitiatie moeten aansluiten op het vervolg in de derde graad en in het secundair onderwijs.

In tegenstelling tot het basisonderwijs gaat het in het secundair onderwijs niet om taalinitiatie maar om de talige competenties van leerlingen te verhogen.

De inspectie stelde vorig jaar evenwel vast dat er een grote nood is aan concrete modellen en ondersteuning over hoe dit in de klas kan verlopen. De taalinitiatie in het basisonderwijs verloopt niet in alle scholen vlot. Leerkrachten voelen zich ook niet vertrouwd met deze opdracht. De inspectie stelt ook vast dat het concept voor het vreemdetalenonderwijs in het basis- en secundair onderwijs verschilt. Dit leidt ertoe dat de overgang tussen basis- en secundair onderwijs ook op dit vlak kan stuiten op drempels.

De Vlor stelt voor dat OBPWO-onderzoek in het kader van construerend onderzoek het concept voor het vreemdetalenonderwijs verder onderbouwt en verdiept en samenhangende leerlijnen ontwikkelt die de overgang van het basis- naar het

secundair onderwijs stimuleren. De samenwerking van scholen met onderzoeksinstellingen kan hiervoor een uitstekende basis vormen.

Om de domeinspecifieke inzichten in te passen in een breder onderwijskundig referentiekader is een nauwe samenwerking vereist tussen algemene didactici en vakdidactici. Het is wenselijk dat de algemene didactische inzichten een vertaling krijgen in de vakdidactiek en dat inzichten vanuit vakdidactiek de algemene referentiekaders kunnen bevruchten.

3.5 Succesvolle strategieën om de reken- en taalvaardigheid van zwak scorende leerlingen te verhogen

We stellen vast dat Vlaanderen weliswaar hoog scoort in PISA-onderzoeken maar tegelijk blijkt dat heel wat leerlingen bijv. in het BSO bijzonder laag scoren op dat terrein. De uitstekende resultaten van Vlaanderen zijn te verklaren door een relatief grote kopgroep die uitstekend scoort. Toch scoort 11,4 % van de Vlaamse 15-jarigen onder het niveau 2 voor wiskundige geletterdheid. 12 % van de geteste 15-jarigen presteren op of onder niveau 1 voor leesvaardigheid. Deze leerlingen ondervinden problemen om dagdagelijkse teksten en documenten te begrijpen en vormen een risicogroep voor deelname aan hoger onderwijs of levenslang leren. De raad vindt deze cijfers verontrustend gezien het belang van gecijferd- en geletterdheid in de samenleving en op de werkvloer.

Daarom dringt de raad aan op construerend onderzoek dat nagaat welke didactische werkwijzen het meest effectief zijn om leerlingen uit het BSO en het BuSO (vnl. OV3) voldoende geletterdheid aan te bieden. De raad vermoedt dat de didactische strategieën die leerkrachten hanteren effectiever zouden kunnen aansluiten bij de kenmerken van de doelgroep. Uiteraard kan het niet de bedoeling zijn om leerkrachten een uniforme handelwijze op te dringen. Wel moet het onderzoek hun toelaten de impact van hun professioneel handelen voor deze leerlingen te verhogen. We hopen dat het onderzoek transponeerbaar materiaal oplevert om ook zwak scorende leerlingen in de andere onderwijsvormen beter te ondersteunen.

3.6 Levenslang en levensbreed leren voor mensen met functiebeperkingen

De raad vraagt dat cursisten met functiebeperkingen extra middelen zouden ontvangen waardoor ze meer kunnen tegemoet komen aan hun noden voor levenslang en levensbreed leren. Dit moet op termijn ook hun inschakeling in het arbeids- en opleidingscircuit verhogen. De raad stelt voor te onderzoeken welke leerbehoeften volwassenen met functiebeperkingen hebben. Op grond van de leerbehoeften van deze mensen kan met meer kennis van zaken een volwaardig aanbod aan volwassenenonderwijs worden uitgebouwd.

3.7 Modellen voor de ondersteuning van leertrajecten in het volwassenenonderwijs

Toeleiding en begeleiding van leertrajecten in het volwassenenonderwijs wordt steeds meer een opdracht voor CVO's. Het levenslang leren flexibeler organiseren betekent ook dat de cursist tijdens dat flexibele leertraject meer dan voorheen behoefte heeft aan ondersteuning bij het kiezen van relevante leertrajecten. De keuze voor samenhangende leerlijnen bij verschillende aanbieders of in modulaire

opleidingen is niet altijd vanzelfsprekend voor cursisten. Het onderzoek brengt in kaart welke instrumenten en procedures centra kunnen ontwikkelen om de studiekeuze beter te ondersteunen en om, samen met cursisten, samenhangende leerlijnen uit te zetten.

Daarnaast hanteren de centra ook meer assessmentprocedures om de competentieniveaus van cursisten in te schatten. De raad vraagt de ontwikkeling van modellen om de leertrajecten van cursisten beter te ondersteunen. Het is duidelijk dat deze werkwijze arbeidsintensief is, tijd vraagt van zowel de cursist als de instelling en een grote begeleidingsdeskundigheid bij de instelling en het team veronderstelt.

3.8 Statistische parameters voor een diversiteitsbeleid in hoger onderwijs

De Vlor wees er eerder op dat in de databank tertiair onderwijs onvoldoende gegevens voorhanden zijn om de evolutie van een diversiteitsbeleid in het hoger onderwijs op te volgen. We denken dan aan studenten met functiebeperkingen, aan studenten uit sociaal zwakkere groepen of aan allochtone studenten.

Het ontbreken van deze statistische gegevens leidt ertoe dat er zowel voor de beleidsvoering op instellingsniveau als op het centrale niveau essentiële lacunes zijn. Als de overheid ook nog een stimuleringsbeleid voor kansengroepen wil voeren door het aanpassen van het financieringssysteem, dan is het cruciaal dat de instellingen beschikken over deze informatie.

De Vlor stelt voor dat OBPWO-onderzoek probeert om het begrippenkader dat nodig is voor de versterking van de databank te operationaliseren en toegankelijk te maken voor de beleidsverantwoordelijken op centraal en lokaal niveau.

4 Evaluatie-onderzoek vooropgesteld door decretale bepalingen

4.1 Een evaluatie van het GOK-decreet

Het decreet over gelijke onderwijskansen, I voorzag in diverse ondersteuningsmechanismen die scholen toelaten om een doelgroepenbeleid te voeren en om in te spelen op specifieke noden van leerlingen. Een recent evaluatie-onderzoek in het kader van OBPWO onderzoekt dit aspect "ondersteuning"¹.

De Vlor drong eerder al aan om ook het concept van het gelijkekansenbeleid te evalueren. Daarnaast zou onderzoek ook in kaart moeten brengen in welke mate het gelijkekansenbeleid effecten resorteert op het vlak van de leerlingenstromen, de effecten ervan voor de waterval naar BSO, DBSO en BuSO, de leerlingenpopulatie in multiculturele scholen, de schoolloopbanen van neveninstromers, de indicatoren, de wegingscoëfficiënten, het budget, de minimumgrens voor de toekenning van middelen en de evaluatiecriteria. De conclusies van deze evaluatie kunnen relevant

¹ P. VAN PETEGEM, J.C. VERHOEVEN, I. BUVENS, J. VANHOOF, *De implementatie van het gelijke onderwijskansendecreet I. Evaluatie-onderzoek naar het zelfevaluerend en beleidsvoerend vermogen van scholen en het ondersteunend aanbod*, Maart 2005.

zijn voor het debat over nieuwe financieringssystemen van het leerplichtonderwijs en de wijze waarop stimuli voor een gelijkheidsbeleid hierin worden ingebouwd.

4.2 Studiekosten in het hoger onderwijs

Het art. 38 van het decreet van 30 april 2004 betreffende de studiefinanciering en de studentenvoorzieningen in het hoger onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap bepaalt dat de Vlaamse Regering minstens om de vijf jaar de werkelijke kosten voor het onderhoud van de student onderzoekt en evalueert of de reële studiekosten aansluiten bij de uitgekeerde bedragen van de studiefinanciering.

De meting naar studiekosten dateert uit 1998. Sindsdien deden zich enkele ontwikkelingen voor waarvan we kunnen vermoeden dat ze impact hebben op de studiekosten. We verwijzen naar de kosten voor huisvesting, voor vervoer, e.d. Daarnaast zou de flexibilisering, de toepassing van EVC-procedures e.d. eveneens een impact kunnen hebben op de reële studiekosten.

Bovendien worden studenten -mede in het licht van de Europese ruimte voor hoger onderwijs- gestimuleerd om een gedeelte van hun studies in het buitenland te volgen. De meeneembaarheid van studiefinanciering zal dit wellicht nog stimuleren. Aan de andere kant is studeren in het buitenland een zware belasting is voor het gezinsbudget. Om sociale effecten te voorkomen, is eerst onderzoek nodig naar de extra kosten die een verblijf in het buitenland met zich brengen. In een eerste fase kan dit deel van het onderzoek zich beperken tot de landen waar de meeste studenten gaan studeren.

Jacques Perquy
administrateur-generaal

Ann Demeulemeester
voorzitter