

Vlaanderen leert

Cijfers en beleidsontwikkelingen

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap

2005

Woord vooraf

Het Hoger Instituut voor de Arbeid (HIVA) ontwikkelde in 2004 het monitoringinstrument van levenslang en levensbreed leren in Vlaanderen. Het instrument is opgebouwd rond vier strategische doelstellingen met daarbij de beoogde beleidseffecten en indicatoren aan de hand waarvan de realisatie van de doelstelling kan worden gemeten. Volledigheid werd niet nagestreefd, wel een relevante keuze van indicatoren die beleidsondersteunend kunnen aangewend worden. In het rapport *'Vlaanderen leert. Cijfers en beleidsontwikkelingen'* wordt dit ingevuld op basis van kwantitatieve en kwalitatieve gegevens afkomstig van beschikbaar wetenschappelijk onderzoek. De redactie liep van juni 2004 tot juni 2005.

De samenhangende strategische doelstellingen van het monitoringinstrument vormen de secties A, B, C, D waar de beoogde beleidseffecten worden beschreven in opeenvolgende hoofdstukken. De mate van realisatie van de beleidseffecten wordt weergegeven aan de hand van indicatoren en cijfermateriaal. Bij de meeste indicatoren werd ervoor geopteerd enkel de laatst beschikbare cijfers weer te geven. Een beperkt aantal indicatoren, die als kernindicatoren kunnen beschouwd worden in het kader van levenslang en levensbreed leren, staan in een bredere tijdsreeks. Elk hoofdstuk sluit af met een beschrijving van de voornaamste beleidsmaatregelen die op dat vlak werden genomen. Voor een goede lezing van het geheel, vangt elke sectie aan met een leessleutel bij de verschillende hoofdstukken.

Het rapport volgt de inhoud van het monitoringinstrument en is als volgt samengesteld. *Sectie A* vormt de kern van de publicatie en schetst een globaal beeld van Vlaanderen als samenleving van lerende volwassenen en lerende organisaties. De prestaties betreffende de participatie aan levenslang en levensbreed leren worden uitvoerig belicht op het niveau van zowel de individuele lerende als de bedrijven.

Sectie B presenteert gegevens over de noodzakelijke basis voor levenslang en levensbreed leren. Functionele geletterdheid en gecijferdheid worden gemeten en een aanzet genomen om ICT-vaardigheden in kaart te brengen. Vervolgens wordt ingegaan op het aantal jongeren dat de school verlaat zonder voldoende startkwalificaties voor de arbeidsmarkt en voor de samenleving. Tot slot wordt een beeld geschetst van de motivatie van Vlamingen om te blijven leren.

Sectie C beschrijft hoe het maatschappelijk klimaat het leren faciliteert, stimuleert en waardeert. De aandacht gaat vooral naar de inspanningen van werkgevers, aanbieders van onderwijs, opleiding en vorming en de overheid. Vervolgens wordt onderzocht waar sociale uitsluiting en ongelijkheid zich met betrekking tot levenslang en levensbreed leren manifesteren. Een bijdrage over het kwaliteitsaspect van het aanbod levenslang en levensbreed leren rondt de sectie af.

Sectie D heeft een experimenteel karakter en vormt de uitgeleide van het rapport. Deze sectie beschrijft mogelijke lange termijn effecten van levenslang en levensbreed leren voor individu en maatschappij. Positieve gevolgen tekenen zich af in de persoonlijke ontwikkeling van mensen en in maatschappelijke domeinen zoals sociale cohesie, duurzame economie en een rijk ontwikkeld cultureel leven. Hoewel de vernoemde effecten niet empirisch kunnen worden onderbouwd, nodigt deze sectie uit tot reflectie over het meten van leerresultaten en hun maatschappelijke impact.

De concrete toepassing van het monitoringinstrument leidde tot een uitgebreid naslagwerk dat levenslang en levensbreed leren zeer ruim en vanuit diverse invalshoeken benadert.

De vinger aan de pols houden en de aandacht voor levenslang en levensbreed leren blijvend voeden, vormen de leidraad van de publicatie *“Vlaanderen leert. Cijfers en beleidsontwikkelingen”*. Dit naslagwerk nodigt alle stakeholders dan ook uit de nodige betrokkenheid aan de dag te leggen om het beleid verder op te volgen en op een geïntegreerde manier gestalte te geven.

Overzicht Monitoringinstrument

Strategische doelstellingen, beleidseffecten, indicatoren

A. Vlaanderen wordt meer en meer een samenleving van lerende volwassenen en lerende organisaties

- A1. Het aandeel van de Vlaamse bevolking dat deelneemt aan levenslang en levensbreed leren, neemt toe
 1. Deelname aan levenslang en levensbreed leren
 - a. Aandeel inwoners (25-64 jaar) dat ofwel student is, ofwel een opleiding gevolgd heeft in de afgelopen 4 weken
 - b. Aandeel inwoners (15-75 jaar) dat ofwel student is, ofwel een opleiding gevolgd heeft in de afgelopen 4 weken
 - c. Aandeel inwoners (18-85 jaar) dat deelnam aan opleiding in de voorgaande 12 maanden
 - d. Aantal uren levenslang en levensbreed leren per persoon
 - e. Tijd besteed aan onderwijs, opleiding en vorming
 - f. Aandeel aan niet-formeel leren, informeel leren, leren op de werkplek, zelfstandig leren
- A2. Het aandeel lerende organisaties in Vlaanderen neemt toe
 1. Organisaties met kenmerken van een lerende organisatie

B. Het aandeel van de Vlaamse bevolking dat een basis voor levenslang en levensbreed leren heeft verworven, neemt toe

- B1. Het aandeel van de Vlaamse bevolking dat functioneel geletterd en gecijferd is, neemt toe.
 1. Geletterdheid: het percentage 15-jarige leerlingen dat het vaardigheidsniveau 1 of lager bereikt op de PISA-schaal voor lezen.
 2. Gecijferdheid: spreiding en gemiddelde prestatie van 15-jarige leerlingen op de PISA-schaal voor wiskundige geletterdheid
- B2. Het aandeel van de Vlaamse bevolking met voldoende ICT-competenties om te kunnen participeren aan levenslang en levensbreed leren, neemt toe
 1. Infrastructuur: het percentage volwassenen dat in de professionele sfeer dan wel privésfeer een computer (pc) gebruikt
 2. Internetpenetratie: het percentage volwassenen dat in de professionele sfeer dan wel privésfeer internet gebruikt
 3. ICT-onderwijs: leerlingen per computer met internetaansluiting
- B3. Het aantal jongeren dat de school verlaat zonder voldoende startkwalificaties voor de arbeidsmarkt en de samenleving daalt.
 1. Ongekwalficeerde uitstroom: percentage 18-24-jarigen met maximaal een getuigschrift LSO en dat geen onderwijs/opleiding meer volgt
 2. Scholingsgraad: percentage 22-jarigen dat op zijn minst een diploma SO heeft
 3. Aansluiting onderwijs en arbeidsmarkt
- B4. Het aantal Vlamingen dat gemotiveerd is om te blijven leren, neemt toe.
 1. Perceptie van relevantie van leren: redenen waarom mensen willen blijven leren
 2. Houding ten aanzien van leren
 3. Participatie aan opleiding en vorming: percentage 25-64-jarigen dat niet over een diploma hoger secundair onderwijs beschikt en dat gedurende de laatste 4 weken heeft deelgenomen aan één of andere vorm van opleiding of vorming

C. Het maatschappelijk klimaat faciliteert, stimuleert en waardeert leren in toenemende mate

- C1. Alle betrokken actoren doen in toenemende mate identificeerbare inspanningen om een leerklimaat te scheppen
Werkgevers
 1. Investing in onderwijs, opleiding en vorming
 - a. Aandeel KMO's dat investeert in opleiding
 - b. Opleidingsinvesteringen als aandeel van de loonkost
 - c. Aantal uren opleiding t.o.v. het aantal arbeidsuren
 - d. Vormingsinspanningen bij welzijnsorganisaties
 - e. Vormingsinspanningen bij diensten van de Vlaamse Overheid
 2. Participatiegraad
 - a. Participatiegraad algemeen
 - b. Participatiegraad van diverse groepen werknemers
 3. Aandeel organisaties dat een opleidingsverantwoordelijke, -plan, -budget heeft

Aanbieders van onderwijs, opleiding en vorming en toeleiders (praktijkvoorbeelden)

Overheid

1. Overheidsinspanningen om de houding van het publiek ten opzichte van leren in positieve zin te beïnvloeden
2. Transparantie binnen de opleidingsmarkt
3. Overheidsuitgaven
 - a. Totale overheidsinvesteringen aan onderwijs, opleiding en vorming
 - b. Middelen voor een flankerend beleid
4. Overheid als werkgever
5. Aanwezigheid van een coherent en integraal beleid over de beleidsdomeinen heen

Het maatschappelijk middenveld

De potentiële lerende

- C2. Sociale uitsluiting en ongelijkheid met betrekking tot levenslang en levensbreed leren worden in toenemende mate bestreden
 1. Toegankelijkheid van de leerinitiatieven
- C3. Er wordt naar gestreefd dat de kwaliteit van het aanbod voor levenslang en levensbreed leren verhoogt
 2. Kwaliteitslabel
 3. Aandacht voor educatoren
 4. Leerdoelen en –inhoud
 5. Methoden en leervormen op maat

D. Het levenslang en levensbreed leren heeft positieve gevolgen op individueel en maatschappelijk (sociaal, economisch en cultureel) vlak

- D1. Individuen werken aan hun persoonlijke ontwikkeling en hebben voldoende en diverse competenties zodanig dat zij als actieve burgers kunnen leven in de (multiculturele) samenleving, zij zelfredzaam zijn en blijven, zij (breed) inzetbaar zijn op de arbeidsmarkt, zij ondernemend zijn
 1. Participatie aan de samenleving
 2. Leren leren
 3. Zelfredzaamheid
 4. Gevoel te behoren tot en te kunnen deelnemen aan de samenleving
 5. Zin voor ondernemen
- D2. De sociale cohesie in de samenleving neemt toe
 1. Inkomensverdeling
 2. Cohesie
 3. Armoederisico
 - a. Percentage personen op 60% van de mediaan van het gestandaardiseerd gezinsinkomen
 - b. Blijvend laag inkomen
 4. Niveau van sociale protectie
 - a. Verdraagzaamheid
 - b. Onveiligheidsgevoelens
 5. Vertrouwen in de overheid
- D3. De economische positie van Vlaanderen verbetert en is gebaseerd op een duurzame economie
 1. Bruto Binnenlands Product
 2. Werkzaamheidsgraad
 3. Werkloosheid
 - a. ILO-werkloosheidsgraad bij de beroepsbevolking van 15 tot 64 jaar
 - b. Aandeel langdurig werklozen ten opzichte van de actieve bevolking
 - c. Personen (0-65 jaar) i huishoudens waar niemand werkt als aandeel van de totale bevolking
 4. Werkbaarheidsgraad
 - a. Werkbaarheidsproblemen
 - b. Arbeidstevredenheid
 5. Totale intensiteit van Onderzoek en Ontwikkeling
 6. Eco-efficiëntie
- D4. Het cultureel leven in Vlaanderen ontwikkelt zich en is internationaal georiënteerd
 1. Cultuurparticipatie volgens tijd besteed aan cultuur, verenigingsleven en andere sociaal-culturele activiteiten
 2. Cultuurparticipatie volgens deelname aan culturele activiteiten en/of lidmaatschap sociaal-culturele verenigingen en verenigingen voor (amateur-) kunstbeoefening
 3. Ontwikkeling van het culturele leven in Vlaanderen

Inhoudstafel

Woord vooraf	iii
Overzicht monitoringinstrument: strategische doelstellingen, beleidseffecten, indicatoren	v
Inhoudstafel	Vii
Lijst van tabellen	Xiii
Lijst van figuren	Xvii
Lijst van afkortingen	Xix
Samenvatting	Xxiii
Algemene inleiding	1
Sectie A	5
VLAANDEREN WORDT MEER EN MEER EEN SAMENLEVING VAN LERENDE VOLWASSENEN EN LERENDE ORGANISATIES	
Leessleutel Sectie A	7
Participatiecijfers levenslang en levensbreed leren in een notendop op basis van twee bronnen, EAK en APS	9
Hoofdstuk A1. Het aandeel van de Vlaamse bevolking dat deelneemt aan levenslang en levensbreed leren, neemt toe	11
1. Beleidscontext	11
2. Indicatoren	11
2.1 Aandeel inwoners (25-64 jaar) dat ofwel student is, ofwel een opleiding gevolgd heeft in de afgelopen 4 weken	13
2.2 Aandeel inwoners (15-75 jaar) dat ofwel student is, ofwel een opleiding gevolgd heeft in de afgelopen 4 weken	18
2.3 Aandeel inwoners (18-85 jaar) dat deelnam aan opleiding in de voorgaande 12 maanden	19
2.4 Aantal uren levenslang en levensbreed leren per persoon	30
2.5 Tijd besteed aan onderwijs, opleiding en vorming	30
2.6 Participatiegraad bij werknemers	34
2.7 Aandeel aan niet-formeel leren, informeel leren, leren op de werkplek, zelfstandig leren	38
2.8 Inspanning van de (potentiële) lerende	41
3. Beleidsmaatregelen	42
3.1 Opleidingskrediet	42
3.2 Opleidingscheques voor werknemers	44
4. Conclusie	46
Hoofdstuk A2. het aandeel lerende organisaties in Vlaanderen neemt toe	49
1. Beleidscontext	49
2. Indicatoren	50
2.1 Aandeel KMO's dat investeert in opleiding	51
2.2 Opleidingsinvesteringen als aandeel van de loonkost	55
2.3 Aantal uren opleiding t.o.v. het aantal uren	56
2.4 Vormingsinspanningen bij welzijnsorganisaties	59
2.5 Vormingsinspanningen bij diensten van de Vlaamse Overheid	60
3. Beleidsmaatregelen	62
3.1 Opleidingscheques voor werkgevers	62
3.2 Hefboomkrediet	63
4. Conclusie	64

Sectie B.	65
HET AANDEEL VAN DE VLAAMSE BEVOLKING DAT EEN BASIS VOOR LEVENSLANG EN LEVENSBREED LEREN HEEFT VERWORVEN, NEEMT TOE	
Leessleutel Sectie B	67
Hoofdstuk B1. HET AANDEEL VAN DE VLAAMSE BEVOLKING DAT FUNCTIONEEL GELETTERD EN GECIJFERD IS, NEEMT TOE	69
1. Beleidscontext	69
2. Indicatoren	70
2.1 Het percentage 15-jarige leerlingen dat het vaardigheidsniveau 1 of lager bereikt op de PISA-schaal voor lezen	71
2.2 Spreiding en gemiddelde prestatie van 15-jarige leerlingen op de PISA-schaal voor wiskundige geletterdheid	74
2.3 Geletterdheidsniveau bij de totale volwassen bevolking met een mogelijke opsplitsing naar deelpopulaties	76
3. Beleidsmaatregelen	77
3.1 PISA en gelijke onderwijskansen	77
3.2 Vlaams Strategisch Plan Geletterdheid	78
4. Conclusie	79
Hoofdstuk B2. HET AANDEEL VAN DE VLAAMSE BEVOLKING MET VOLDOENDE ICT-COMPETENTIES OM TE KUNNEN PARTICIPEREN AAN LEVENSLANG EN LEVENSBREED LEREN, NEEMT TOE	81
1. Beleidscontext	81
2. Indicatoren	83
2.1 Het percentage volwassenen dat in de professionele sfeer dan wel privésfeer een computer gebruikt	83
2.2 Het percentage volwassenen dat in de professionele sfeer dan wel privésfeer internet gebruikt	86
2.3 ICT in het onderwijs: leerlingen per computer met internetaansluiting	89
3. Beleidsmaatregelen	92
3.1 Acties m.b.t. ICT in het onderwijs	92
3.2 Leermiddelenbeleid	94
3.3 ICT-competenties in de basiseducatie	94
3.4 Actie 'Basisvaardigheden ICT' in 2003	95
3.5 Aanwenden van ICT binnen het Sociaal-Cultureel Volwassenenwerk	96
3.6 Digitaal Actieplan Vlaanderen	97
4. Conclusie	98
Hoofdstuk B3. HET AANTAL JONGEREN DAT DE SCHOOL VERLAAT ZONDER VOLDOENDE STARTKWALIFICATIES VOOR DE ARBEIDSMARKT EN DE SAMENLEVING DAALT	99
1. Beleidscontext	99
2. Indicatoren	101
2.1 Percentage 18-24-jarigen met maximaal een getuigschrift lager secundair onderwijs en dat geen onderwijs/opleiding meer volgt	101
2.2 Percentage 20-24-jarigen dat minimaal hoger secundair onderwijs heeft voltooid	106
2.3 Aansluiting onderwijs en arbeidsmarkt	107
3. Beleidsmaatregelen	111
3.1 Aandacht voor alternatief leren: meersporig beleid maar afstemming vergroten	111
3.2 Maatregelen in drie deeltijdse leersystemen	112
3.3 Modularisering	114
3.4 Accent op talent	114
3.5 Op weg naar kosteloosheid van het basisonderwijs en kostenbeheersing in het secundair onderwijs	115
3.6 Hervorming studietoelagen	116
4. Conclusie	117

Hoofdstuk B4. HET AANDEEL VAN DE VLAMINGEN DAT GEMOTIVEERD IS OM TE BLIJVEN LEREN, NEEMT TOE	119
1. Beleidscontext	119
2. Indicatoren	120
2.1 Perceptie van relevantie van leren: redenen waarom mensen willen blijven leren	121
2.2 Houding ten aanzien van leren	127
2.3 Participatie aan opleiding en vorming: percentage 25-64-jarigen dat niet over een diploma hoger secundair onderwijs beschikt en dat gedurende de laatste 4 weken heeft deelgenomen aan één of andere vorm van opleiding of vorming	133
3. Beleidsmaatregelen	135
4. Conclusie	136
Bijlage bij B4: Beschrijving bevraging houding ten aanzien van leren in PISA 2000	137
Sectie C	139
HET MAATSCHAPPELIJK KLIMAAT FACILITEERT, STIMULEERT EN WAARDEERT LEREN IN TOENEMENDE MATE	
Leessleutel sectie C	141
Hoofdstuk C1. ALLE BETROKKEN ACTOREN DOEN IN TOENEMENDE MATE IDENTIFICEERBARE INSPANNINGEN OM EEN LEERKLIMAAT TE SCHEPPEN	143
Inleiding	143
<i>WERKGEVERS</i>	144
1. Beleidscontext	144
2. Indicatoren	144
2.1 Aandeel organisaties dat een opleidingsverantwoordelijke, -plan, -budget heeft	144
3. Beleidsmaatregelen	148
3.1 Keurmerk Investors in People	148
3.2 Trivisi	149
3.3 Sociale dialoog over competenties	149
3.4 Sectorconvenants	150
3.5 Peterschapsprojecten	151
4. Conclusie	152
<i>AANBIEDERS VAN ONDERWIJS, OPLEIDING EN VORMING</i>	153
1. Kenmerken van de leer- en vormingsactiviteit	153
1.1 Bonte Was (VDAB)	154
1.2 Competentiecentra	154
1.3 Modularisering volwassenenonderwijs	154
1.4 BIS Online (Departement Onderwijs)	155
1.5 Modularisering (DIVA)	156
1.6 Project Innovatief Ondernemerstraject (VIZO)	156
1.7 Proefprojecten omtrent het inschakelen van ICT (Socius)	157
1.8 VDAB-opleidingscentra worden e-lernen centra (VDAB)	157
2. Structurele en organisatorische aspecten	158
2.1 Opleiding voor opleiders in de volwassenenvorming	159
2.2 www.bijleren.be	159
2.3 Oprichting en erkenning van vormingplus-centra	160
2.4 Stimulering 'blended learning'	160
2.5 Flexibele leertrajecten in het hoger onderwijs	160
2.6 Huizen van het Nederlands	161
3. Sensibilisatieacties	162
3.1 Prettig geleerd	162
4. Innovatieve projecten	162
5. Conclusie	164
<i>OVERHEID</i>	165
1. Beleidscontext	165
2. Indicatoren	165
2.1 Overheidsinspanningen om de houding van het publiek t.o.v. leren in positieve zin te beïnvloeden: budget dat de Vlaamse Overheid besteedt aan sensibiliseringsacties	165
2.2 Transparantie binnen de opleidingsmarkt: budget dat de Vlaamse overheid besteedt aan betere toeleiding naar de opleidingsmarkt (Leerwinkel)	166

2.3 Overheidsuitgaven	167
a. Totale overheidsinvesteringen aan onderwijs, opleiding en vorming	167
b. Middelen voor een flankerend beleid	171
2.4 Overheid als werkgever	172
2.5 Aanwezigheid van een coherent en integraal beleid over de beleidsdomeinen heen	172
3. Beleidsmaatregelen	173
3.1 Project Bijblijfrekening	173
3.2 Middelen voor een flankerend beleid	174
3.3 Ontwikkelingen m.b.t. EVC en Titel van beroepsbekwaamheid	176
3.4 Aanwezigheid en bereik van loopbaanbegeleiding	178
3.5 Ontwikkelingen inzake behoeftedetectie	178
3.6 Hervorming van het sociaal-cultureel volwassenenwerk	178
4. Conclusie	181
<i>HET MAATSCHAPPELIJK MIDDENVELD</i>	183
<i>DE POTENTIËLE LERENDE</i>	184
Hoofdstuk C2. SOCIALE UITSLUITING MET BETREKKING TOT LEVENSLANG EN LEVENSBREED LEREN WORDEN IN TOENEMENDE MATE BESTREDEN	185
1. Beleidscontext	185
2. Indicatoren	187
2.1 Toegankelijkheid van de leerinitiatieven: toegankelijkheid naar geslacht, leeftijd, opleiding, arbeidsmarktpositie	187
3. Beleidsmaatregelen	188
3.1 Bereik van opleidingen m.b.t. basisvaardigheden	188
3.2 Opleidingscheques voor laaggeschoolden	189
3.3 Subsidiëring van Vormingplus-centra	189
3.4 Subsidiëring van vormingsinstellingen voor bijzondere doelgroepen	190
3.5 Diversiteitsplannen	190
3.6 Bedrijfsbeheer voor allochtonen	192
3.7 Strategisch Plan hulp- en dienstverlening aan gedetineerden	192
4. Conclusie	194
Hoofdstuk C3. ER WORDT NAAR GESTREEFD DAT DE KWALITEIT VAN HET AANBOD VOOR LEVENSLANG EN LEVENSBREED LEREN VERHOOGT	195
1. Beleidscontext	195
2. Indicatoren	196
2.1 Het aandeel aanbieders onderwijs, opleiding en vorming dat een kwaliteitslabel werd toegekend	196
2.2 Aandacht voor educatoren	198
2.3 Leerdoelen en –inhoud	204
2.4 Methoden en leervormen op maat	204
3. Beleidsmaatregelen	206
3.1 Stimulering van integrale kwaliteitszorg (waaronder zelfevaluatie) vanuit de overheid	206
3.2 Kwaliteitsborging: “Op het snijvlak van Onderwijs, Vorming en Werk”	206
3.3 De opleider van volwassenen als coach	207
3.4 Aanpassing basiscompetenties lerarenopleiding	208
4. Conclusie	209
Uitgeleide D	211
HET LEVENSLANG EN LEVENSBREED LEREN HEEFT POSITIEVE GEVOLGEN OP INDIVIDUEEL EN MAATSCHAPPELIJK (SOCIAAL, ECONOMISCH EN CULTUREEL) VLAK	
Leessleutel uitgeleide D	213
Hoofdstuk D1. INDIVIDUEN WERKEN AAN HUN PERSOONLIJKE ONTWIKKELING EN HEBBEN VOLDOENDE EN DIVERSE COMPETENTIES	215
1. Beleidscontext	215
2. Indicatoren	216
2.1 Participatie aan de samenleving	217
2.2 Leren leren	219

2.3 Zelfredzaamheid	220
2.4 Gevoel te behoren tot en te kunnen deelnemen aan de samenleving	220
2.5 Zin voor ondernemen	220
3. Conclusie	224
Hoofdstuk D2. DE SOCIALE COHESIE IN DE SAMENLEVING NEEMT TOE	225
1. Beleidscontext	225
2. Indicatoren	226
2.1 Inkomensverdeling volgens de interquintielratio (S80/S20)	227
2.2 Regionale cohesie als coëfficiënt van de variatie van de netto arbeidsdeelname op NUTS2-niveau, in %, 2002	228
2.3 Armoederisico	229
a. Risico op financiële armoede, na alle sociale transfers, naar geslacht	230
b. Blijvend armoederisico	232
2.4 Niveau van sociale protectie	233
a. Verdraagzaamheid	233
b. (On)veiligheidsgevoelens	235
2.5 Vertrouwen in de overheid	237
3. Conclusie	239
Hoofdstuk D3. DE ECONOMISCHE POSITIE VAN VLAANDEREN VERBETERT EN IS GEBASEERD OP EEN DUURZAME ECONOMIE	241
1. Beleidscontext	241
2. Indicatoren	242
2.1 Bruto binnenlands product	243
2.2 Werkzaamheidsgraad	244
2.3 Werkloosheid	245
a. ILO-werkloosheidsgraad bij de beroepsbevolking van 15 tot en met 64 jaar opleidingsniveau	245
b. Aandeel langdurig werklozen ten opzichte van de actieve bevolking	246
c. Personen (0-65 jaar) in huishoudens waar niemand werkt als aandeel van de totale bevolking	248
2.4 Werkbaarheidsgraad	249
a. Werkbaarheidsproblemen	249
b. Arbeidstevredenheid	252
2.5 Totale intensiteit van Onderzoek en Ontwikkeling (O&O) in Vlaanderen	252
2.6 Eco-efficiëntie	256
3. Conclusie	258
Hoofdstuk D4. HET CULTUREEL LEVEN IN VLAANDEREN ONTWIKKELT ZICH VERDER EN IS INTERNATIONAAL GEORIËNTEERD	259
1. Beleidscontext	259
2. Indicatoren	260
2.1 Cultuurparticipatie volgens tijd besteed aan cultuur, verenigingsleven en andere sociaal-culturele activiteiten Beleidsmaatregelen	260
2.2 Cultuurparticipatie volgens deelname aan culturele activiteiten en/of lidmaatschap sociaal-culturele verenigingen en verenigingen voor (amateur-)kunstbeoefening	263
2.3 Ontwikkeling van het culturele leven in Vlaanderen (spreiding en innovatie)	266
3. Conclusie	269
Samenstelling	271
Selectieve bibliografie	273
Colofon	278

Lijst van tabellen

<i>Tabel A1.1</i>	Aandeel van de bevolking tussen 25 en 64 jaar dat deelneemt aan opleidingen tijdens een referentieperiode van vier weken voorafgaand aan de enquête, naar geslacht, 1999-2004, in %
<i>Tabel A1.2</i>	Opleidingsparticipatie naar persoonskenmerken (België en de gewesten, Europese Unie; 2003, referentieperiode van 4 weken)
<i>Tabel A1.3</i>	Aandeel inwoners (15-75-jaar) dat ofwel student is, ofwel een opleiding heeft gevolgd tijdens een referentieperiode van 4 weken, Vlaams Gewest, 2002
<i>Tabel A1.4</i>	Deelname aan opleiding (bijkomende opleiding gevolgd gedurende de laatste twaalf maanden) bij de bevolking van 18 tot 85 jaar, naar geslacht, leeftijd, onderwijsniveau, verschillende groepen niet werkenden, werkenden, Vlaamse Gemeenschap, 2001-2003, in %
<i>Tabel A1.5</i>	Kenmerken van de laatst gevolgde bijkomende opleiding, Vlaamse Gemeenschap, 2003
<i>Tabel A1.6</i>	Aantal gevolgde bijkomende opleiding, vorming of training, Vlaamse Gemeenschap, 2003
<i>Tabel A1.7</i>	Participatie aan onderwijs, opleiding en vorming bij de publiek gefinancierde aanbieders in Vlaanderen, naar variabelen eigen aan de aanbieder
<i>Tabel A1.8</i>	Participatie aan beroepsgericht onderwijs, opleiding en vorming volgens de aard van de opleiding bij VDAB, OSP, BIS en VIZO
<i>Tabel A1.9</i>	Opleidingsparticipatie van de bevolking tussen 25 en 64 jaar, volgens kenmerken van de opleiding (referentieperiode van 4 weken), Vlaams Gewest, 2002
<i>Tabel A1.10</i>	Tijd besteed aan opleiding en sociale participatie in vergelijking met andere activiteiten, naar leeftijd, geslacht, in duur per respondent, participatiegraad en duur per participant
<i>Tabel A1.11</i>	Participatiegraad: aandeel werknemers dat opleiding volgde in procent t.a.v. totaal aantal werknemers, België, Sociale Balans, 2003
<i>Tabel A1.12</i>	Algemene participatiegraad naar grootteklasse, Vlaams Gewest, 2002
<i>Tabel A1.13</i>	Algemene participatiegraad naar personeelscategorie, Vlaams Gewest, 2002
<i>Tabel A1.14</i>	Participatiegraad per personeelscategorie en sector, vormingsorganisaties alleen, Vlaams Gewest, 2002
<i>Tabel A1.15</i>	Aandeel van de bevolking van 25 tot 64 jaar dat het afgelopen jaar deelnam aan onderwijs of andere leeractiviteiten, naar aard leeractiviteiten, bevraging tweede kwartaal 2003, in %
<i>Tabel A1.16</i>	Aandeel van de werkloze, werkende en niet-actieve bevolking van 25 tot 64 jaar dat het afgelopen jaar deelnam aan onderwijs of andere leeractiviteiten, naar aard leeractiviteiten, Vlaams Gewest, bevraging tweede kwartaal 2003
<i>Tabel A1.17</i>	Gunstige dossiers aanmoedigingspremies volgens sector naar volgen van opleiding (2003)
<i>Tabel A1.18</i>	Aanvragen opleidingscheques werknemers volgens diploma van de aanvrager (sept.-dec. 2003)
<i>Tabel A1.19</i>	Aantal opleidingscheques werknemers in 2004 naar geslacht en leeftijd
<i>Tabel A2.1</i>	De aanwezigheid van opleiding in %, weergegeven naar grootteklasse, Vlaams Gewest, 2002
<i>Tabel A2.2</i>	De aanwezigheid van opleiding in %, weergegeven naar sector (organisaties met 10 werknemers of meer), Vlaams Gewest, 2003
<i>Tabel A2.3</i>	Gemiddeld aandeel van de opleidingsuren naar opleidingsvorm, weergegeven per grootteklasse, Vlaams Gewest, 2002
<i>Tabel A2.4</i>	Gemiddeld aandeel van de opleidingsuren verdeeld naar opleidingsvorm en hoofdactiviteit, organisaties +10 wns, Vlaams Gewest, 2002
<i>Tabel A2.5</i>	Financiële investeringen van werkgevers in voortgezette beroepsopleiding van werknemers in % van de personeelskosten op basis van de Sociale Balans, België, 2003
<i>Tabel A2.6</i>	Het aantal opleidingsuren t.o.v.; het aantal arbeidsuren in %, België (1999)
<i>Tabel A2.7</i>	Totaal aantal VTO-uren t.o.v. het totaal aantal arbeidsuren, ngl. sector & grootte, België (1999)
<i>Tabel A2.8</i>	Gemiddelde duur van vorming per deelnemer op jaarbasis, België (1999)

<i>Tabel A2.9</i>	Opleidingsuur per deelnemer op jaarbasis, Sociale Balans, België
<i>Tabel A2.10</i>	Voornaamse bevindingen van het KIWO-onderzoek, 2004
<i>Tabel A2.11</i>	Kengetallen personeels- en loopbaanontwikkeling bij de Vlaamse Overheid, 2002-2003
<i>Tabel A2.12</i>	Vormingsparticipatie van het personeel bij de Vlaamse Overheid volgens niveau, geslacht, statuut en leeftijd, 2001-2003
<i>Tabel B1.1</i>	Spreiding en gemiddelde prestatie van 15-jarige leerlingen op de PISA-schaal voor wiskundige geletterdheid – internationale vergelijking (2003)
<i>Tabel B2.1</i>	Toegang van de bevolking tot informatie- en communicatietechnologie Digital Access Index – Landen met hoge toegang (DAI 0.70 of meer)
<i>Tabel B2.2</i>	Aantal leerlingen per pc voor het lager onderwijs en het secundair onderwijs
<i>Tabel B2.3</i>	Aantal leerlingen per pc met internetaansluiting voor het lager onderwijs en het secundair onderwijs
<i>Tabel B3.1</i>	Evolutie van de ongekwalificeerde uitstroom bepaald als percentage vroegtijdige schoolverlaters, i.e. percentage uitstromers zonder diploma secundair onderwijs (ASO, KSO, TSO) of studiegetuigschrift van het tweede leerjaar van de derde graad voltijds gewoon beroepsonderwijs (BSO) (HIVA-definitie trap 1)
<i>Tabel B3.2</i>	Aandeel Vlaamse 23-jarigen die de derde graad secundair onderwijs niet hebben voltooid, in %
<i>Tabel B3.3</i>	Opvolgingscijfers schoolverlaters volgens studieniveau, 2003-2004
<i>Tabel B4.1</i>	Belangrijkste reden waarom respondent opleiding heeft gevolgd of volgt, 2003
<i>Tabel B4.2</i>	Belangrijkste reden om opleiding die respondent graag gevolgd zou hebben, niet te volgen, 2003
<i>Tabel B4.3</i>	Belangrijkste reden om momenteel of in de toekomst geen bijkomende opleiding meer te volgen, 2003
<i>Tabel B4.4</i>	Aandeel respondenten die het oneens zijn met een aantal uitspraken met betrekking tot levenslang leren, 2003, %
<i>Tabel B4.5</i>	Houding tegenover bijkomende opleiding en vorming naar leeftijdsklassen, in %, 2003
<i>Tabel B4.6</i>	Houding tegenover bijkomende opleiding en vorming naar opleidingsniveau, in %, 2003
<i>Tabel B4.7</i>	Houding tegenover bijkomende opleiding en vorming naar werksituatie, in %, in 2003
<i>Tabel B4.8</i>	Aandeel van de laaggeschoolde 25-64-jarigen die deelgenomen hebben aan opleidingen, 1999-2003, %
<i>Tabel C1.1</i>	De aanwezigheid van een opleidingsplan volgens sector en grootte van de onderneming, Vlaams Gewest, 2002
<i>Tabel C1.2</i>	De aanwezigheid van een opleidingsbudget, Vlaams Gewest, 2002
<i>Tabel C1.3</i>	Opsporen van behoeften en evaluatie van opleidingen, Vlaams Gewest, 2002
<i>Tabel C1.4</i>	Opleidingsvormen binnen de VDAB, Vlaanderen, 2003
<i>Tabel C1.5</i>	Overheidsinvesteringen in levenslang en levensbreed leren door de Vlaamse Gemeenschap, 2003, in miljoen euro
<i>Tabel C2.1</i>	Opleidingsparticipatie naar persoonskenmerken, Vlaams Gewest, België, EU15; 2001-2003, referentieperiode van 4 weken, jaarcijfers
<i>Tabel C2.2</i>	Evolutie van het aantal diversiteitsplannen (incl. beste praktijken) en van de streefcijfers inzake opleiding in deze diversiteitsplannen, 2002-2003
<i>Tabel C3.1</i>	Deelname van leerkrachten in het hoger secundair onderwijs aan professionele ontwikkeling onder de vorm van mentoring en observatie van collega's (2000-2001)
<i>Tabel C3.2</i>	Internationale vergelijking van het aandeel van de internetgebruikers dat internet gebruikt voor training en opleiding, EU-15, november 2002, in %

<i>Tabel D1.1</i>	Actief lidmaatschap van een aantal specifieke verenigingen, naar opleidingsniveau, 2003, in %
<i>Tabel D1.2</i>	Actief lidmaatschap aan jeugdwerk naar onderwijsvorm en soort van jeugdwerk, bevraging eind 2002
<i>Tabel D1.3</i>	Total Entrepreneurial Activity-Index (TEA), 2000-2004, in %
<i>Tabel D1.4</i>	Aandeel personen (niet-)actief als ondernemer volgens Total Entrepreneurial Activity Index (TEA), 2002, in %
<i>Tabel D2.1</i>	Percentage personen in huishoudens met een totaal equivalent huishoudensinkomen onder 60% van het nationaal equivalent mediaan inkomen, na alle sociale transfers, naar geslacht, 1999 en 2001
<i>Tabel D2.2</i>	Percentage individuen boven en onder de armoedegrens naar opleidingsniveau (60% mediaan, gestandaardiseerd maandelijks beschikbaar inkomen), gewogen percentages, België, Gezondheidsenquête, 2001
<i>Tabel D2.3</i>	Personen in huishoudens met een totaal equivalent huishoudensinkomen onder 60% van het nationaal equivalent mediaan inkomen in jaar n en ten minste twee jaren van de jaren n-1, n-2, n-3, naar geslacht + totaal, 1999 en 2001, in %
<i>Tabel D2.4</i>	Evolutie van de onveiligheidsgevoelens per item (alle databanken gewogen volgens zelfde standaard)
<i>Tabel D3.1</i>	Werkzaamheidsgraad van de 25- tot en met 64-jarigen (in %, naar onderwijsniveau); onderwijskloof; percentage laaggeschoolden in de bevolking van 25 tot en met 64 jaar, 1994 en 2003
<i>Tabel D3.2</i>	Werkloosheidsgraad volgens opleidingsniveau, in %, 1999-2003 en verhouding tussen werkloosheidsgraad van laag- en hooggeschoolden, 1999-2003
<i>Tabel D3.3</i>	Aandeel van de langdurige ILO-werkloosheid in de beroepsbevolking van 15 tot en met 64 jaar, 1999-2003, in %
<i>Tabel D3.4</i>	Aandeel personen in huishoudens zonder job, in %
<i>Tabel D3.5</i>	Tevredenheid over verschillende aspecten van arbeid, 2003, in rij %
<i>Tabel D3.6</i>	Overheidskredieten voor onderzoek en ontwikkeling (GBAORD) in internationaal perspectief, uitgedrukt in % van het BBP-Vlaanderen
<i>Tabel D3.7</i>	Intensiteit van onderzoek en ontwikkeling bij bedrijven naar uitgaven (BERD), 1996-2004, uitgedrukt in % van het BBP-Vlaanderen
<i>Tabel D4.1</i>	Tijd besteed aan sociale participatie en culturele activiteiten in vergelijking met andere activiteiten, naar leeftijd, geslacht, in duur per respondent, participatiegraad en duur per participant
<i>Tabel D4.2</i>	Cultuurparticipatie, in 4 categorieën, 2000-2003, in %
<i>Tabel D4.3</i>	Lidmaatschap van Vlamingen van een sociaal-culturele vereniging naar opleiding, Vlaams Gewest en Brussel, 2003, in %, na toepassing weegcoëfficiënt
<i>Tabel D4.4</i>	Lidmaatschap van Vlamingen van een vereniging voor (amateur)kunstbeoefening naar opleiding, Vlaams Gewest en Brussel, 2003, in %, na toepassing weegcoëfficiënt
<i>Tabel D4.5</i>	Bibliotheekbezoek naar geslacht en opleiding, 2003, in %

Lijst van figuren

<i>Figuur B1.1</i>	Aandeel 15-jarige leerlingen dat maximaal vaardigheidsniveau 1 haalt op de PISA-schaal voor lezen – internationale vergelijking, 2000 en 2003, in %
<i>Figuur B2.1</i>	Aandeel van de Vlamingen die in 2003 een pc gebruiken naar leeftijd, onafhankelijk van de plaats van gebruik
<i>Figuur B2.2</i>	Aandeel gebruikers PC-toepassing bij werkende PC-gebruikers, in 2001 en 2003, in %
<i>Figuur B2.3</i>	Internationale vergelijking van het aandeel van de huishoudens met een computer of laptop, november 2002
<i>Figuur B2.4</i>	Aandeel gebruikers internettoepassing bij werkende internetgebruikers, in 2001 en 2003, in %
<i>Figuur B2.5</i>	Internationale vergelijking van het percentage van de burgers dat internet gebruikt, november 2002
<i>Figuur B2.6</i>	Aantal leerlingen per computer in EU-scholen in 2001
<i>Figuur B3.1</i>	Percentage vroegtijdige schoolverlaters, i.e. percentage van de 18-24-jarige bevolking met maximaal een diploma lager secundair onderwijs dat niet meer aan onderwijs of vorming deelneemt (2001-2004)
<i>Figuur B3.2</i>	Percentage 20-24-jarigen dat minimaal hoger secundair onderwijs heeft voltooid – internationale vergelijking, 2003-2004, in %
<i>Figuur B4.1</i>	Respondenten die het oneens zijn met de stelling 'levenslang leren is net belangrijk', 2003, %
<i>Figuur B4.2</i>	Percentage 15-jarige leerlingen dat zich niet goed voelt op school, 2000
<i>Figuur C1.1</i>	Uitgaven voor onderwijsinstellingen als percentage van het BBP, volgens de OESO-berekening – internationale vergelijking (2001)
<i>Figuur C2.1</i>	Deelnemersuren in % per opleiding in de Centra voor Basiseducatie, 2002-2003
<i>Figuur D2.1</i>	Gelijkheid / ongelijkheid van de algemene inkomensverdeling, S80/S20, 2001
<i>Figuur D2.2</i>	Variatiecoëfficiënt van de werkzaamheidsgraad, 2003, in %
<i>Figuur D2.3</i>	Respondenten met zeer veel tot veel vertrouwen in de instellingen, 1999 en 2002, in %
<i>Figuur D3.1</i>	Bruto binnenlands product (BBP) per inwoner in de landen van de EU in 2001(euro). Nieuwe ESR95 rekenstelsel
<i>Figuur D3.2</i>	Verdeling werknemers zonder en met (meerdere) werkbaarheidsproblemen, 2004, in %
<i>Figuur D3.3</i>	Effecten (problemen) leermogelijkheden, 2004, in %
<i>Figuur D3.4</i>	Totale O&O-uitgaven of O&O intensiteit (GERD), uitgedrukt als % BBP, 2001
<i>Figuur D3.5</i>	Energie-intensiteit van de economie, in kgoe / 1000EUR (BBP in cteprijzen van '95), 1995-2002
<i>Figuur D4.1</i>	Algemene cultuurparticipatiegraad naar opleidingsniveau, 2003, in %
<i>Figuur D4.2</i>	Spreiding cultuuraanbod over de gemeenten in Vlaanderen volgens de Lorenzkromme
<i>Figuur D4.3</i>	Spreiding cultuuraanbod over de provincies in Vlaanderen volgens de Lorenzkromme

Lijst van afkortingen

ABO	Alternerende BeroepsOpleiding (BuSO opleidingsvorm 3)
ABVV	Algemeen Belgisch Vakverbond
ACV	Algemeen Christelijk Vakverbond
AES	Adult Education Survey
AEW	Administratie Europa Werkgelegenheid
ALL	Adult Literacy and Lifeskills survey
APS	Administratie Planning en Statistiek (Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap)
BBP	Bruto Binnenlands Product
BERD	Business Expenditures on Research and Development
BIS	Begeleid Individueel Studeren
BNP	Bruto Nationaal Product
BRP	Bruto Regionaal Product
BSO	Beroepssecundair onderwijs
BVR	Besluit van de Vlaamse Regering
CAO	Collectieve Arbeidsovereenkomst
CBE	Centrum voor Basiseducatie
CDO	Centrum voor Documentatie, Studie en Onderzoek over de Opleidingsinstituten
CDO	Centra voor Deeltijds Onderwijs
CDV	Centra voor Deeltijdse Vorming
CEDEFOP	European Centre for the Development of Vocational Training
CIPO-model	Context Input Process Output-model
CO.B.RA	Competentie en Beroepenrepertorium voor de Arbeidsmarkt
CONBEL onderzoek	Contouren en uitgangspunten voor een samenhangend Beleid van Levenslang leren in Vlaanderen
CRB	Centrale Raad voor het Bedrijfsleven
CSB	Centrum voor Sociaal Beleid
CVO	Centra voor Volwassenenonderwijs
CVTS	Continuing Vocational Training Survey
DAI	Digital Access Index
DBSO	Deeltijds beroepssecundair onderwijs
DG EAC	Directorate General for Education And Culture
DIVA	Dienst Informatie, Vorming en Afstemming (Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap)
DVO	Dienst voor Onderwijsontwikkeling (Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap)
EAK	Enquête naar de Arbeidskrachten
EC	Europese Commissie
ECHP	European Community Household Panel
EDUBELL	Educatieve Behoeftedetectie Levenslang en Levensbreed Leren
EFQM	European Foundation for Quality Management
EHSAL	Economische Hogeschool Sint Aloysius
ESF	Europees Sociaal Fonds
ESS	European Social Survey
ESWC	European Survey on Working Conditions

EU	Europese Unie
EUROSTAT	Statistical Office of the European Communities
EVC	Erkenning van Verworven Competenties
EVK	Erkenning van Verworven Kwalificaties
FOV	Federatie van Organisaties voor Volksontwikkelingswerk
GEM	Global Entrepreneurship Monitor
GERD	Gross Expenditures on Research and Development
GPB	Getuigschrift Pedagogische Bekwaamheid
HIVA	Hoger Instituut voor de Arbeid
IALS	International Adult Literacy Study
ICT	Informatie- en Communicatie Technologie
IEA	International Association for the Evaluation of Educational Achievement
IIP	Investors In People
IKZ	Integrale Kwaliteitszorg
ILO	International Labour Organisation
INR	Instituut voor de Nationale Rekeningen
IPA	Interprofessioneel Akkoord
ISCED	International Standard Classification of Education
ISPO	Institute for Social and Political Opinion Research
ISUSS	International Survey of Upper Secondary Schools
ITU	Internationale Telecommunicatie-Unie
IWT	Instituut voor de Aanmoediging van Innovatie door Wetenschap en Technologie in Vlaanderen
KGOE	Kilogram Oil Equivalent
KIWO	Kwaliteitsverbetering in Welzijnsvoorzieningen door middel van een VTO-beleid
KMO	Kleine en Middelgrote Onderneming
LCMS	Learning Content Management System
LFS	Labour Force Survey
LLL	Levenslang en Levensbreed Leren
LMS	Leer Management Systeem
LMS	Learning Management System
LOP	Lokale Overlegplatforms
LOSO	Longitudinaal Onderzoek Secundair Onderwijs
LSO	Lager Secundair Onderwijs
NAR	Nationale Arbeidsraad
NBB	Nationale Bank van België
NIS	Nationaal Instituut voor de Statistiek
NUTS	Nomenclature of Territorial Units for Statistics
O&O	Onderzoeks- en Ontwikkelingsprojecten
OBPWO	Onderwijskundig Beleids- en Praktijkgericht Wetenschappelijk Onderzoek
OECD	Organisation for Economic Development and Cooperation
OESO	Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling
OOV	Opleiding voor Opleiders van Volwassenen
OV&W	Onderwijs, Vorming en Werk
PASO	Panel Survey of Organisations (Flanders)
PC	Personal Computer
PC/KD	PC/Kadee

PIAAC	Programme for International Assessment of Adult Competencies
PISA	Programme on International Student Assessment
PSBH	Panel Studie van Belgische Huishoudens
PWC	PricewaterhouseCoopers
REN	Regionaal Expertisenetwerk
RSZ	Rijksdienst voor Sociale Zekerheid
RTC	Regionaal Technologisch Centrum
SEP	Socio-Economisch Panel
SERV	Sociaal-Economische Raad van Vlaanderen
SILC	Survey on Income and Living Conditions
SO	Secundair Onderwijs
SOCIUS	Steunpunt voor Sociaal-Cultureel Werk
SONAR	(Interuniversitaire) Studiegroep 'van Onderwijs naar Arbeidsmarkt'
Steunpunt WAV	Steunpunt Werkgelegenheid, Arbeid en Vorming
TEA	Total Entrepreneurial Activity-Index
TIMSS	Third International Mathematics and Science Study
TOR	Tempus Omnia Revelat (Tijdsbudgetonderzoek)
UG	Universiteit Gent
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNIZO	Unie van Zelfstandige Ondernemers
VCSP	Vlaamse Confederatie van Social-Profit Ondernemingen
VDAB	Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsop-leiding
VEV	Vlaams Economisch Verbond
VFSIPH	Vlaams Fonds voor Sociale Integratie van Personen met een Handicap
VIA	Vlaams Intersectoraal Akkoord
VIABO	Vlaams Instituut voor Advies in Bedrijfsbeheer en Opleiding
VIONA	Vlaams Interuniversitair Onderzoeksnetwerk Arbeidsmarktrapportering
VITO	Vlaamse Instelling voor Technologisch Onderzoek
VIVO	Vlaams Instituut voor Vorming en Opleiding in de social-profitsectoren
VIZO	Vlaams Instituut voor het Zelfstandig Ondernemen
VLOR	Vlaamse Onderwijsraad
VOCB	Vlaams Ondersteuningscentrum voor de Basiseducatie
VOKA	Vlaamse Economisch Verbond en Kamers van Koophandel
VOLT	(Actieplan) Vlaanderen Optimaliseert LeerTijd
VOV	Vereniging van Opleidings- en Vormingsverantwoordelijken
VTE	Voltijds Equivalenten
VTO	Vorming, Training en Opleiding

Samenvatting

Vlaanderen leert. Cijfers en beleidsontwikkelingen

'Vlaanderen leert. Cijfers en beleidsontwikkelingen' is de concrete toepassing van het in 2004 ontwikkelde monitoringsinstrument levenslang en levensbreed leren in Vlaanderen (HIVA) en beschrijft het beleid aan de hand van vier strategische doelstellingen met de beoogde beleidseffecten en bijhorende indicatoren. Resultaat is een uitgebreid naslagwerk dat kwantitatieve en kwalitatieve gegevens in het brede veld van levenslang en levensbreed leren presenteert.

Strategische doelstellingen gepeild

Vlaanderen wordt meer en meer een samenleving van lerende volwassenen en lerende organisaties.

Een toenemende participatie van volwassenen aan levenslang en levensbreed leren staat als doelstelling op alle beleidsfora in de belangstelling. Het Pact van Vilvoorde¹ stelt een deelname van 10% van de Vlaamse inwoners tussen 25 en 65 jaar voorop tegen 2010, de Europese Unie streeft naar een gemiddeld deelnamecijfer van 12,5% voor haar lidstaten. Op basis van de tweede kwartaalcijfers van de Enquête naar de Arbeidskrachten waarin deelname aan opleiding gedurende de vier weken voorafgaand aan de bevraging wordt bevraagd, lijkt het Vlaams Gewest op de goede weg. Na een knik in de participatie aan levenslang leren in 2002, steeg het deelnamecijfer in 2003 en 2004 tot respectievelijk 9,1% en 10,8%, hierbij rekening houdend met een gewijzigde bevraging in 2004 waardoor de gegevens voor dat jaar niet volledig vergelijkbaar zijn met deze van de voorgaande jaren. In 2004 kende de EU-25 een gemiddelde participatiegraad van 9,4%, de EU-15 participatiegraad bedraagt 10,1%. De komende jaren zullen uitwijzen of de stijgende deelnametrend bevestigd wordt. Naar geslacht tonen de cijfers een steeds toenemende participatie bij vrouwen. Naar leeftijd zijn het vooral de 25 tot 29-jarigen die opleiding volgen. Het befaamde Mattheuseffect dat staat voor de kloof tussen hoog- en laaggeschoolden inzake deelname aan bijkomende opleiding wordt bestendigd in de cijfers van 2003. Naar positie op de arbeidsmarkt volgen meer werkzoekenden dan werkenden een opleiding. Niet-beroepsactieven participeren het minst aan levenslang en levensbreed leren.

De resultaten van de APS-survey (Administratie Planning en Statistiek) genereren hogere participatiecijfers omdat de bevraging ruimer is opgevat, volwassenen van 18 tot 85 jaar wordt gevraagd naar deelname aan opleiding en vorming in de periode van de 12 voorafgaande maanden. In 2003 participeerden 23,2% van de Vlaamse volwassenen van 18 tot 85 jaar. De survey toont een duidelijk verband tussen deelname aan opleiding en de arbeidsloopbaan (reden tot deelname en initiatiefnemer), een kwart van de gevolgde opleidingen betreft informatica, bijna 30% van de opleidingen worden verstrekt door de werkgever of een koepelorganisatie van werkgevers, ongeveer de helft van de respondenten geeft aan de opleiding te volgen tijdens de werkuren, bijna de helft van de

¹ In dit rapport refereren we hoofdzakelijk naar de doelstellingen en de opvolging van het oorspronkelijke Pact van Vilvoorde van 22 november 2001. Vanaf 2005 is een herziene versie van het Pact van Vilvoorde in voorbereiding waar de doelstelling voor participatie aan LLL op 12,5% wordt gezet.

opleidingen is van korte duur (tot 1 week voltijdse opleiding) en de opgedane kennis blijkt ruim te kunnen worden toegepast in de werkomgeving.

Het tijdsbestedingsonderzoek (TOR) geeft een beeld van de tijd besteed aan onderwijs, opleiding en vorming voor de verschillende leeftijdsgroepen. Interessante informatie over deelname aan niet-formele leeractiviteiten biedt de ad hoc module levenslang leren van de Enquête naar de Arbeidskrachten in 2003, waarbij de deelname aan leeractiviteiten gedurende het voorafgaande jaar bevraagd werd. 24,4% van de respondenten geeft aan te hebben deelgenomen aan formele leeractiviteiten, van de zelfstudieactiviteiten blijkt zelfstudie met behulp van gedrukt materiaal het meest populair.

Specifiek met betrekking tot werknemers stellen we op basis van de sociale balans vast dat in 2003 31,8% van de werknemers deelnam aan een opleiding. Het verschil in opleidingskansen tussen de verschillende personeelscategorieën (uitvoerend, ondersteunend, leidinggevend) blijft beperkt.

Op basis van deze verschillende gegevens kunnen we stellen dat de deelname aan levenslang en levensbreed leren in stijgende lijn gaat, maar dat blijvende beleidsaandacht noodzakelijk is om ook de traditioneel minder participerende groepen van de Vlaamse bevolking mee op de kar te krijgen. De Vlaamse Regering heeft alvast een aantal maatregelen ingevoerd met een participatieverhoging tot doel zoals de opleidingscheques voor werknemers en werkgevers alsook het opleidingskrediet voor werknemers. Deze maatregelen worden tussentijds bijgesteld, zo bijvoorbeeld werd betreffende de opleidingscheques voor werknemers recent de focus gelegd op kort- en middengediplomeerden voor het volgen van tweedekansonderwijs en hogere studies. Ook worden kansengroepen gestimuleerd tot deelname aan loopbaandienstverlening met aansluitend een opleiding in functie van hun verdere ontwikkeling. De opleidings- en begeleidingscheques zullen in de toekomst ook gebruikt kunnen worden voor het (h)erkennen van verworven competenties.

Levenslang en levensbreed leren is niet alleen een zaak van individuen, ook organisaties staan voor de uitdaging permanent bij te leren. Om het aandeel lerende organisaties in Vlaanderen te bekijken, spitsen we ons toe op de toestand bij bedrijven en dat op basis van diverse bronnen. Op basis van PASO (Panel Survey of Organisations Flanders) stellen we vast dat het organiseren van opleiding afhankelijk is van de grootte van het bedrijf: terwijl opleiding bij grote bedrijven een verworven goed is, bieden nog 85% van de bedrijven met 10 tot 49 werknemers opleiding aan. Van de micro-organisaties met minder dan 10 werknemers voorziet minder dan de helft (45%) in opleiding. De aanwezigheid van opleiding wordt mee bepaald door de hoofdactiviteit van het bedrijf. Organisaties in de sector Onderwijs en de sector Gezondheidszorg zijn koplopers in het aanbieden van opleiding, bedrijven in de sector Industrie, de sector Handel-distributie-horeca en de sector Bouw investeren het minst. Kijken we op basis van de sociale balans naar de financiële inspanningen van werkgevers, dan zien we dat werkgevers in 2002 1,17% van de loonkost aan opleiding hebben besteed. Op basis van CVTS (Continuing Vocational Training Survey) zien we dat in 1999 0,8% van het totaal aantal gepresteerde arbeidsuren besteed werd aan vorming en de gemiddelde duur van vorming per deelnemer in 1999 op jaarbasis 31 uren bedroeg.

Het aandeel van de Vlaamse bevolking dat een basis voor levenslang en levensbreed leren heeft verworven, neemt toe.

Om een leven lang te kunnen leren, dienen volwassenen over bepaalde sleutelcompetenties te beschikken zoals functionele *geletterdheid en gecijferdheid*. Voor het inschatten van de situatie van gecijferdheid en geletterdheid in Vlaanderen zijn nog weinig gegevens beschikbaar. De PISA-data met betrekking tot de prestaties van 15-jarigen tonen aan dat Vlaanderen heel goede resultaten kan voorleggen voor leesvaardigheid en aan de top staat voor wiskundige geletterdheid. Indien de leerlingen in het Vlaamse leerplichtonderwijs op hetzelfde hoge niveau blijven presteren, is dit een stevige garantie voor het geletterdheidspeil van het toekomstige Vlaanderen. Wel geeft de grote spreiding tussen de resultaten aan dat een zo efficiënt mogelijk gelijkekansenbeleid noodzakelijk blijft. Het Strategisch Plan Geletterdheid kan een motor zijn om laaggeletterdheid bij volwassenen terug te dringen.

Ook voldoende *vaardigheden in informatie- en communicatietechnologie* vormen een belangrijk onderdeel van een basis voor levenslang en levensbreed leren. Omdat Vlaanderen nog niet over de nodige indicatoren beschikt om ICT-geletterdheid te meten, bekijken we het pc- en internetgebruik bij volwassenen. Ruim de helft van alle Vlaamse inwoners gebruikt regelmatig een pc, iets minder dan de helft gebruikt ook internet. Bij de werkenden ligt het pc- en internetgebruik hoger, namelijk van de werkenden gebruikt driekwart regelmatig een pc en zes op tien geregeld internet. De noodzaak werk te maken van de nodige indicatoren voor het meten van ICT-geletterdheid dringt zich meer dan ooit op om een beter zicht te krijgen op de ICT-vaardigheden van volwassenen en tegelijk een meer up-to-date monitoring te garanderen.

Een basis voor levenslang en levensbreed leren heeft ook te maken met een optimale voorbereiding van jongeren op de samenleving en de arbeidsmarkt. Het verstrekken van de nodige startkwalificaties en het creëren van gelijke kansen zijn belangrijke doelstellingen voor het onderwijsbeleid. Voor het meten van het aantal jongeren dat de school verlaat zonder voldoende startkwalificaties voor de arbeidsmarkt en voor de samenleving gebruiken we twee Europese indicatoren namelijk *ongekwalificeerde uitstroom* en de *scholingsgraad* van jongeren. In 2003 telde het Vlaamse Gewest 11,3% 18-24-jarigen met maximaal een diploma lager secundair onderwijs dat niet meer aan onderwijs of vorming deelneemt. Ook al ligt dit cijfer niet ver van de Europese benchmark van 10%, toch dient het beleid ruime aandacht te besteden aan deze problematiek. Meerdere acties worden ondernomen zoals modulariserings- en vernieuwingsprojecten, aandacht voor alternerend leren, ... Wat de scholingsgraad betreft, situeert Vlaanderen zich met respectievelijk 83,4% en 84,2% 20 tot 24-jarigen in 2003 en 2004 die minimaal het hoger secundair onderwijs heeft voltooid, dichtbij de gemiddelde 85% die op Europees vlak tegen 2010 wordt vooropgesteld.

Een laatste noodzakelijke element van een basis voor levenslang en levensbreed leren is het leren als belangrijk, prettig en verrijkend ervaren. Het is niet eenvoudig een nauwkeurig beeld te schetsen van de leermotivatatie van de Vlaamse bevolking. Voornaamste redenen waarom Vlamingen wensen bij te leren zijn het beter kunnen uitoefenen van de huidige job en het verhogen van de algemene kennis. Volgens surveygegevens op Vlaams niveau, wenst ruim de helft van de respondenten in de toekomst geen bijkomende opleiding te volgen met als voornaamste reden 'geen behoefte' te hebben aan opleiding.

Het maatschappelijk klimaat faciliteert, stimuleert en waardeert leren in toenemende mate.

Het bevorderen van een positief leerklimaat wordt zowel op Vlaams als op Europees niveau gezien als een belangrijke peiler van het beleid de participatie aan levenslang en levensbreed leren te verhogen. Het leerklimaat wordt bepaald door de manier waarop leren gepercipieerd wordt in de samenleving in het algemeen en in specifieke sociale groepen in het bijzonder. De actoren die actief kunnen bijdragen tot het scheppen van een positief leerklimaat zijn enorm uitgebreid: werkgevers, aanbieders van onderwijs, opleiding en vorming en toeleiders, de overheid, het maatschappelijk middenveld en de potentiële lerende.

Werkgevers. Wat de inspanningen van werknemers betreft, kijken we op basis van de PASO-gegevens naar het aandeel organisaties dat beschikt over een opleidingsplan en een opleidingsbudget alsook de mate waarin opleidingsbehoeften worden opgespoord, opleidingen worden geëvalueerd en competentie management wordt gebruikt. Van de organisaties met meer dan 10 werknemers beschikt een derde of 31,6% over een opleidingsplan. Dit betekent dat bijna 70% van deze grotere organisaties wel voorzien in opleiding zonder dat het kadert binnen een algemeen opleidingsplan. De sectoren van het Onderwijs en de Gezondheidszorg scoren het hoogst in het hebben van een opleidingsplan met respectievelijk 49,1% en 48,4%. Wat het financiële luik betreft, zien we dat 9,3% van de micro-organisaties en 36,5% van de ondernemingen met meer dan 10 werknemers over een opleidingsbudget beschikken. Het opsporen van behoeften wordt slechts bij een klein aandeel van de organisaties altijd toegepast. Met betrekking tot de evaluatie van de opleidingsactiviteit blijkt dat meer dan de helft van de werkgevers wel altijd de tevredenheid meet, de helft van de organisaties zegt in sommige gevallen verschillen na te gaan met betrekking tot de taakuitvoering. Volgens PASO zegt één op vijf van de Vlaamse organisaties competentie management toe te passen, het gaat vooral om grote bedrijven. Verder heeft competentie management vooral ingang gevonden in de financiële en zakelijke dienstverlening (31%) en in het onderwijs (32%). Organisaties die competentie management toepassen, kenmerken zich onder meer door een relatief hoog opleidingsniveau: gemiddeld 30% van de werknemers zijn hooggeschoold (in organisaties zonder competentie management werken slecht 17% hooggeschoolden).

Over de inspanningen van *aanbieders van onderwijs, opleiding en vorming*, zijn nog geen overkoepelende gegevens beschikbaar en opteren we voor de beschrijving van een aantal praktijkvoorbeelden. Opleidingsverstrekkers kunnen een positief leerklimaat bevorderen door middel van de leer- en vormingsactiviteit met kenmerken zoals maatwerk, werkvormen, didactische middelen, evaluatie. Ook structurele en organisatorische aspecten zijn van belang zoals de deskundigheid van opleiders en begeleiders, de kostprijs van de leeractiviteit, samenwerking met andere actoren. Ook sensibilisatieacties en innovatieve projecten zijn identificeerbare inspanningen voor het bekomen van een positief leerklimaat.

De inspanningen van de *overheid* als actor om een positief leerklimaat te stimuleren, situeren zich op verschillende domeinen onder meer het optimaal inzetten van (voldoende) financiële middelen. Middelen worden overkoepelend ingezet om de houding van het publiek ten opzichte van leren te beïnvloeden en de opleidingsmarkt transparant te maken. De Vlaamse Overheid staat voor de uitdaging de financiering van levenslang en levensbreed leren beter in kaart te brengen. Naar de toekomst toe zal het leerklimaat nog meer de gunstige effecten ondervinden van een geïntegreerd beleid dat over de beleidsdomeinen Onderwijs, Vorming en Werk ontwikkeld wordt.

Het bevorderen van een positief leerklimaat stelt het beleid voor de uitdaging *sociale uitsluiting en ongelijkheid* met betrekking tot levenslang en levensbreed leren te bestrijden. Om na te gaan waar sociale ongelijkheid en uitsluiting zich bij levenslang en levensbreed leren manifesteert, hanteren we als indicator de toegankelijkheid van de leerinitiatieven. We gebruiken hiervoor de cijfers van deelname aan levenslang en levensbreed leren omdat de effectieve toegankelijkheid niet gemakkelijk te meten is. De deelnamecijfers tonen aan dat er zeer scherpe ongelijkheden bestaan met betrekking tot het volgen van voortgezette opleiding en vorming. Zo is levenslang leren meer toegankelijk voor wie reeds een uitgebreide initiële opleiding genoot en hebben laaggeschoolden veel minder kans om een voortgezette opleiding te volgen. Niet-beroepsactieven, dit zijn mensen die niet werken en evenmin werkzoekend zijn, volgen zeer weinig voortgezette training, vorming of opleiding. Tot slot daalt het levenslang en levensbreed leren in verhouding tot de toename van de leeftijd, de leeftijdsgroep van de 50 tot 64-jarigen participeert erg weinig.

Het bevorderen van een lerende samenleving impliceert dat de *kwaliteit van het aanbod* voor levenslang en levensbreed leren verhoogt. Tot nog toe ontbreken systematische en overkoepelende gegevens met betrekking tot het kwaliteitsaspect. Om toch een beeld te schetsen van het kwaliteitsmanagement in de opleidings- en vormingssectoren worden een aantal gegevens van de publieke opleidingsverstrekkers in verband met het kwaliteitsaspect voorgesteld.

Het levenslang en levensbreed leren heeft positieve gevolgen op individueel en maatschappelijk (sociaal, economisch en cultureel) niveau.

Het uiteindelijk doel van het bevorderen van levenslang en levensbreed leren is niet louter de verhoogde participatie aan allerlei opleidingen maar ook het bevorderen van bepaalde effecten op individueel niveau zoals persoonlijke ontwikkeling, actief burgerschap, zelfredzaamheid, inzetbaarheid, ondernemend zijn en effecten op maatschappelijk niveau zoals sociale cohesie, economische positie en cultureel leven. Heel wat meer onderzoek en monitoring zullen nodig zijn om de veronderstelde link te staven en te illustreren. Voorlopig kunnen we voor een inschatting van de positieve gevolgen voor individu en maatschappij alleen een mogelijke context beschrijven waarin de effecten van levenslang en levensbreed leren op lange termijn aantoonbaar zijn.

Algemene inleiding

Levenslang en levensbreed leren, begripsbepaling en beleid

Met de publicatie van het *Witboek over onderwijs en opleiding* kondigde de Europese Commissie in het begin van de jaren negentig een kennissamenleving aan waarbij kennisopbouw en transfer in hun verschillende componenten moeten worden aangemoedigd. Het *Europees Jaar voor onderwijs en scholing tijdens het gehele leven* (1996) toonde dat op verschillende niveaus veel belangstelling en engagement voor levenslang leren aanwezig was. In het kader van de Europese Top te Luxemburg in 1997 werden een leven lang leren en het verhogen van de inzetbaarheid via opleiding als een centraal thema geïntroduceerd van de toen ingevoerde werkgelegenheidsrichtsnoeren. Vanaf 1999 werden de werkgelegenheidsrichtsnoeren gaandeweg verfijnd. De aandacht voor levenslang leren nam toe en de lidstaten werd gevraagd richtcijfers voorop te stellen. De Top van Lissabon in 2000 versterkte die aandacht nog door te stellen dat het menselijk kapitaal het hoogste goed is en het kernpunt moet zijn van het EU-beleid.

In een memorandum over levenslang leren (2000) van de diensten van de Europese Commissie staat de definitie van levenslang leren die in het kader van de Europese werkgelegenheidsstrategie is vastgelegd: *"elke zinvolle opleidingsactiviteit die een permanent karakter heeft en bedoeld is ter vergroting van kennis en vaardigheden"*.

Dat levenslang leren bevorderlijk is voor een brede waaier aan doelstellingen, komt tot uiting in de ruimere definitie uit de *Mededeling* van de Europese Commissie (21 november 2001): *alle leeractiviteiten die gedurende het hele leven ontplooid worden om kennis, vaardigheden en competenties vanuit een persoonlijk, burgerlijk of sociaal en/of werkgelegenheidsperspectief te verbeteren*. Die ruime formulering vestigt tevens de aandacht op het brede scala aan formele, non-formele en informele leeractiviteiten.

In Europese context wordt levenslang uitgedrukt als *learning from cradle to grave*. Naast de term "levenslang" is er ook de term "levensbreed". Als men aanvaardt dat het levenslang leren een breed scala aan doelstellingen heeft, is de term "levensbreed" in zekere zin overbodig. Leren kan op uiteenlopende manieren gebeuren: formeel of non-formeel, binnen een geïstitutionaliseerde context of niet. Het leren buiten de geïstitutionaliseerde omgeving valt evenwel niet altijd makkelijk vast te stellen. Het vraagt specifieke surveys met gerichte vragen.

In het CONBEL-onderzoek vinden we dat¹ *"levenslang en levensbreed leren een proces is, waarbij zowel personen als organisaties, in alle contexten van hun functioneren de nodige kennis en competenties verwerven om hun professionele, economische, sociale en culturele taken in een snel veranderende samenleving beter aan te kunnen en zich daarbij kritisch, zingevend en verantwoordelijk te kunnen opstellen."*

Daarbij kan volgens Prof. Herman Baert 'Levenslang leren' niet alleen als een proces, maar ook als een *beleidsprincipe* met drie componenten worden opgevat²:

- de *tijdscomponent*: leren tijdens het hele leven, hetzij continu, hetzij periodiek;
- de *inhoudscomponent*: het leren heeft betrekking op alle facetten en terreinen van het leven - sociale, economische, politieke, culturele, enz. (het 'levensbreed' leren);

¹ H. Baert en D. Van Damme e.a., *Uitgangspunten en contouren voor een samenhangend beleid inzake levenslang leren in Vlaanderen*, (Conbel - PB097/31), Leuven-Gent, 2000.

² H. Baert, Een nabeschouwing. *Levenslang en levensbreed leren: spannend! Over monitoring en beleidskeuzes*, in *Levenslang en levensbreed leren in Vlaanderen. Gegevens, ontwikkelingen en beleidsmaatregelen*, DIVA, 2003, p. 365-366.

- de *actor- en procescomponent*: de lerende komt centraal te staan in het denken en het educatief aanbod moet daaraan dienstbaar worden gemaakt (vraaggestuurd leren) in een veelheid van vormen en met een grote flexibiliteit om de lerenden kansen te geven dat te leren wat voor hen en voor de samenleving in hun context en in hun levensfase zinvol is.

Als Vlaanderen haar plaats in de kennismaatschappij wil innemen en vermijden dat de opkomst hiervan dualiteit en sociale uitsluiting teweeg brengt, moet een krachtig beleid gevoerd worden waar investeren in mensen en de ontwikkeling van competenties centraal staan. De realisatie van levenslang en levensbreed leren zou echter niet uitsluitend worden gedragen door de overheid. Om levenslang en levensbreed leren in de praktijk te brengen, is samenwerking tussen verschillende stakeholders vereist. Uiteindelijk doel van levenslang en levensbreed leren is de realisatie van een actieve en democratische welvaartsstaat. Dit vanuit de overtuiging dat levenslang en levensbreed leren, gekoppeld aan het bevorderen van de participatie van burgers, de persoonlijke ontwikkeling van mensen stimuleert, de sociale cohesie in de samenleving vergroot, de actieve participatie van de burger in het democratisch bestel bevordert en bijdraagt tot een sterke en meer kwalitatieve economische groei en een toenemende arbeidsmarktparticipatie.

Beleid levenslang en levensbreed leren

Het doelstellingenraamwerk van het ontwikkelde Vlaamse monitoringinstrument levenslang en levensbreed leren steunt op verschillende beleidsdocumenten die zowel op Vlaams als Europees niveau tot stand kwamen.

- Het *Actieplan Een leven lang leren in goede banen*, Vlaamse Regering, 7 juli 2000, aangevuld met acties door beslissing Vlaamse Regering van 22 februari 2002.
In dit actieplan wordt voor het eerst op Vlaams niveau een samenhangend en synergetisch beleid inzake levenslang leren voorgesteld. 31 actiepunten geven concreet richting aan het beleid;
- Het *Pact van Vilvoorde*, Vlaamse Regering, sociale partners en de Vlaamse milieu- en natuurverenigingen, 22 november 2001.
Het Pact van Vilvoorde bestaat uit 21 doelstellingen die de ondertekenaars verwezenlijkt willen zien in 2010. Met het beleidsdocument willen zij inspelen op de oproep van de Europese Unie tot de uitbouw van een concurrentiële en dynamische kenniseconomie. De eerste twee doelstellingen betreffen louter het levenslang en levensbreed leren, een aantal andere doelstellingen staat ermee in verband³.

Deze twee documenten hebben betrekking op de vorige legislatuur (1999-2004). De huidige Vlaamse Regering wenst het levenslang en levensbreed leren verder te versterken. Zowel in het Regeerakkoord 2004-2009 als in de beleidsnota's van de huidige Vlaamse ministers bevoegd voor Onderwijs en Vorming, Werk en Cultuur werden meerdere engagementen op het gebied van levenslang en levensbreed leren opgenomen. Daarnaast werd bij het genereren van het doelstellingenraamwerk ook gebruik gemaakt van een aantal decreten omdat zij eveneens duidelijk aangeven welke beleidsdoelen nagestreefd moeten worden door bepaalde publieke opleidingsverstrekkers.

³ Vanaf 2005 is een herziene versie van het Pact van Vilvoorde in voorbereiding. In dit rapport refereren we hoofdzakelijk naar de doelstellingen en de opvolging van het oorspronkelijke Pact van Vilvoorde van 22 november 2001.

Ook beleidsdocumenten van de Europese Unie fungeerden als inspiratiebron omdat deze het bredere kader van het Vlaamse beleid vormen.

– *Proces van Luxemburg*, opgestart in 1997⁴

Het proces van Luxemburg is beter bekend onder de naam Europese werkgelegenheidsrichtsnoeren. De eerste versie van de Europese werkgelegenheidsrichtsnoeren dateert van 1998. Na een grondige evaluatie en bijsturing ervan werd in 2003 een nieuw elan gegeven aan de Europese werkgelegenheidsstrategie. Jaarlijks wordt een Vlaams Actieplan werkgelegenheidsrichtsnoeren opgemaakt als bijdrage aan het Belgisch Nationaal Actieplan.

De nationale en regionale actieplannen zijn ingebed in een driejaarlijkse cyclus: in 2003 werden de beleidskeuzes besproken, in 2004 kwam de implementatie van deze keuzes aan bod en in 2005 zal een evaluatie van het beleid worden gemaakt. De Europese werkgelegenheidsrichtsnoeren lagen sinds 2003 dus vast voor 3 jaar. Voor de periode 2005-2008 werden nieuwe richtsnoeren opgemaakt (cf. infra). Tot 2005 bekleedde levenslang leren een zeer belangrijke positie binnen de werkgelegenheidsrichtsnoeren, in het bijzonder binnen richtsnoer 4 ('de ontwikkeling van het menselijk kapitaal en levenslang leren bevorderen'), waaraan twee belangrijke doelstellingen of benchmarks gekoppeld werden:

- a. Ten minste 85% van de 22-jarigen moet een hoger middelbare opleiding hebben afgerond.
- b. Het gemiddelde participatieniveau met betrekking tot levenslang leren in de EU moet ten minste 12,5% van de volwassen beroepsbevolking bedragen (25-64 jarigen).

– *Proces van Lissabon*, opgestart in 2000⁵

De Europese staats- en regeringsleiders stelden zichzelf bij de Top van Lissabon ten doel om de "meest concurrerende en dynamische kenniseconomie in de wereld te worden en in staat te zijn om duurzame economische groei met meer en betere banen en een grotere sociale cohesie te bewerkstelligen". Dit proces staat ook wel bekend als het "Lissabonproces". Jaarlijks wordt de vooruitgang ten aanzien van de doelstellingen gerapporteerd.

Sinds het voorjaar 2005 werd door de Europese Commissie een nieuwe cyclus in het kader van de Lissabonstrategie uitgezet onder de noemer "Growth and jobs". Hierbij worden voortaan de Europese Werkgelegenheidsrichtsnoeren samen met de Algemene Richtsnoeren voor het Economisch Beleid geïntegreerd in één Lissabonstrategie. Van de lidstaten wordt verwacht dat zij tegen 15 oktober 2005 een Nationaal (Belgisch) Hervormingsplan neerleggen bij de Europese Commissie. Het uitgangspunt van het Hervormingsplan zijn de geïntegreerde richtsnoeren, bestaande uit globale richtsnoeren voor het economische beleid en de werkgelegenheidsrichtsnoeren. Deze richtsnoeren omvatten zowel het macro- als het micro-economische beleid, alsook het werkgelegenheidsbeleid. De Lissabonstrategie zal ook een driejarige cyclus zijn die in 2005 aanvangt en in 2008 wordt hernieuwd. In dit rapport wordt nog verwezen naar de Lissabondoelstellingen van 2000, met name zoals die geformuleerd werden vóór de nieuwe cyclus werd uitgewerkt.

– *De doelstellingen voor de onderwijs- en opleidingsstelsels in Europa* (Doelstellingenproces), opgestart in 2002⁶

⁴ Voor meer info zie www2.vlaanderen.be/ned/sites/werk/ - Europees beleid en monitoring

⁵ Voor meer info zie http://europa.eu.int/growthandjobs/index_en.htm#news

⁶ Voor meer info zie http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/et_2010_en.html en www.ond.vlaanderen.be/internationaal/werkprogramma_doelstellingenrapport.htm

Om de meest dynamische kenniseconomie te worden en bijdrage te leveren aan het Lissabonproces, kwamen de Europese onderwijsministers overeen om gemeenschappelijke uitdagingen naar voren te schuiven, verwoord in 13 doelstellingen. Elke lidstaat krijgt daardoor extra stimulans om het eigen onderwijs te verbeteren. Voor de aanpak van de doelstellingen werd een tijdschema afgesproken en voor al deze doelstellingen werden Europese werkgroepen opgericht die inmiddels hun werkzaamheden beëindigd hebben. Sinds het gezamenlijk tussentijds verslag van de Raad en de Europese Commissie over de uitvoering van het gedetailleerd werkprogramma in februari 2004 wordt het programma *Onderwijs en Opleiding 2010* genoemd. In de nieuwe geïntegreerde Lissaboncyclus (2005-2008) wordt verwezen naar de uitvoering van het werkprogramma *Onderwijs en Vorming 2010* die evenwel als een parallel proces naast de vernieuwde Lissabonstrategie loopt.

In het werkprogramma worden de 13 doelstellingen onder 3 strategische doelstellingen gegroepeerd, wat volgend doelstellingenkader oplevert.

Verbetering van de kwaliteit en de effectiviteit van de onderwijs- en opleidingsstelsels in de Europese Unie

- Verbetering van het onderwijs en de opleiding van onderwijsgeevenden en opleiders
- Ontwikkelen van vaardigheden voor de kennismaatschappij
- Toegang tot informatie- en communicatietechnologieën voor iedereen
- Meer kandidaten voor wetenschappelijk en technische studies
- Optimaal gebruik van middelen

Gemakkelijker toegang voor iedereen tot de onderwijs- en opleidingsstelsels

- Open leeromgeving
- Leren aantrekkelijker maken
- Bevorderen van actief burgerschap, gelijke kansen en sociale cohesie

De onderwijs- en opleidingsstelsels openen naar de buitenwereld

- Nauwere contacten met het beroepsleven, onderzoek, en de samenleving als geheel
- Ontwikkeling van de ondernemingsgeest
- Beter vreemdetalenonderwijs
- Meer mobiliteit en meer uitwisselingen
- Versterking van de Europese samenwerking.

- Memorandum over levenslang leren, mededeling *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality* en Resolutie over levenslang leren⁷

⁷ Het memorandum is downloadbaar via <http://europa.eu.int/comm/education/policies/III/life/memonl.pdf>. De twee overige documenten zijn raadpleegbaar via http://europa.eu.int/comm/education/policies/III/III_en.html.

Sectie A

VLAANDEREN WORDT MEER EN MEER EEN
SAMENLEVING VAN LERENDE VOLWASSENEN
EN LERENDE ORGANISATIES

Leessleutel Sectie A

Beoogde beleidseffecten:

A1. Het aandeel van de Vlaamse bevolking dat deelneemt aan levenslang en levensbreed leren, neemt toe

A2. Het aandeel lerende organisaties in Vlaanderen neemt toe

A1

Dit hoofdstuk over de participatie aan levenslang en levensbreed leren door volwassenen, vormt de kern van het rapport. We bekijken de deelname aan onderwijs, opleiding en vorming volgens diverse bronnen en op meerdere wijzen.

De in Europees verband vergelijkbare, klassieke participatiegegevens volgens de Enquête naar de Arbeidskrachten worden behandeld, aangevuld met de resultaten van de APS-survey, enerzijds om de bevraagde leeftijdsgroep te verruimen en anderzijds om een aantal bredere contextgegevens mee op te nemen. Tevens wordt een overzicht van deelnamecijfers van de publiek gesubsidieerde opleidingsverstrekkers ingevoegd, een overzicht dat met de nodige nuance dient gelezen te worden aangezien de participatie bij de verschillende aanbieders niet op uniforme manier geregistreerd wordt.

Participatie aan levenslang en levensbreed leren wordt vervolgens beschouwd naargelang de tijd die eraan besteed wordt: naar duur en wekelijks aantal uren en in het kader van de totale individuele tijdsbesteding.

Specifieke aandacht gaat naar de participatie van werknemers op basis van de Panel Survey of Organisations Flanders (PASO).

Tot slot focussen we op cijfers met betrekking tot het aandeel aan niet-formeel leren, informeel leren, leren op de werkplek en zelfstandig leren.

Ondanks een uitgebreide set data met betrekking tot de participatie aan opleiding door volwassenen is de meting ervan tot nog toe niet optimaal. De Labour Force Survey bijvoorbeeld is niet specifiek bedoeld om deelname aan levenslang en levensbreed leren te meten. In internationaal verband wordt bijgevolg onderzocht op welke manier participatiegegevens zo accuraat mogelijk kunnen verzameld worden.

A2

Niet enkel individuen maar ook organisaties staan voor de uitdaging permanent bij te leren. Bedrijven zijn bij uitstek organisaties waar een leeromgeving kan gecreëerd worden. Om het aandeel lerende organisaties in Vlaanderen te bekijken, spitsen we ons toe op de toestand binnen bedrijven. Het geheel van organisaties beslaat wel een veel ruimere scope dan enkel de groep van de bedrijven maar deze focus is ingegeven door de beschikbare bronnen voor de monitoring.

Participatiecijfers LLL in een notendop op basis van twee bronnen, EAK & APS

Aandeel van de bevolking tussen 25 en 64 jaar dat heeft deelgenomen aan een opleiding de voorbije 4 weken voorafgaand aan de bevraging, in %, Vlaams Gewest, 2001-2003, EAK⁸

Jaarcijfers Vlaams Gewest 2001-2003 (EAK)

	2001	2002	2003
Totaal	7,4	6,7	7,6
Geslacht			
Mannen	8,0	6,6	7,6
Vrouwen	6,8	6,9	7,6
Leeftijd			
25-39	10,3	9,3	10,2
40-49	7,7	7,0	7,6
50-64	3,5	3,5	4,4
Onderwijsniveau			
Laaggeschoold	2,6	2,4	2,9
Middengespoold	7,1	6,3	7,0
Hooggeschoold	14,5	13,2	14,5
Arbeidsmarktpositie ILO			
Werkzoekend	8,6	8,7	10,0
Werkend	8,8	7,8	8,7
Niet-beroepsactief	3,7	3,7	4,4

Tweede kwartaalcijfers Vlaams Gewest 2001-2004 (EAK)

	2001	2002	2003	2004
Mannen	8,9	7,7	8,6	11,2
Vrouwen	7,4	7,2	9,5	10,3
Totaal	8,2	7,4	9,1	10,8

Noot: Door een wijziging in de vraagstelling is er een breuk in de tijdreeks vanaf 2004.

Aandeel van de bevolking tussen 18 en 85 jaar dat heeft deelgenomen aan een opleiding de voorbije 12 maanden*, in %, Vlaams Gewest, 2001-2003, APS-survey

	2001	2002	2003
Totaal	26,5	21,6	23,3
Geslacht			
Mannen	30,1	24,0	16,1
Vrouwen	22,8	19,2	20,4
Leeftijd			
18-24 jaar	31,5	21,9	23,2
25-44 jaar	39,9	31,7	35,6
45-64 jaar	23,6	21,3	20,6
> 64 jaar	3,2	3,1	4,8
Onderwijsniveau			
Laaggeschoold	11,2	10,8	12,1
Middengespoold	29,5	24,0	25,6
Hooggeschoold	55,7	40,0	42,4
Verschillende groepen niet werkenden			
Alle niet-werkenden	8,2	10,1	9,9
Gepensioneerd	4,6	4,5	5,8
Huisvrouw / man	10,4	10,3	12,2
Werkloos	11,1	28,9	19,7
Student	14,9	10,2	12,0
Andere	13,0	17,3	11,7
Werkenden	42,1	31,2	35,2

Noot: Wijziging in de vraagstelling vanaf 2002.

⁸ We geven hier zowel jaarcijfers als tweede kwartaalcijfers mee. De Europese Commissie maakt voor de internationale benchmarking van lidstaten gebruik van tweede kwartaalcijfers op basis van de Eurostat *Labour Force Survey*. Deze cijfers geven steeds een gunstiger resultaat dan gegevens die betrekking hebben op het gehele jaar omdat de invloed van de vakantiemaanden juli en augustus, waarin vele onderwijs- en opleidingsinstellingen geen onderwijs aanbieden, niet in de cijfers terug te vinden is. Op Vlaams niveau worden ook jaarcijfers gegenereerd: de doorlopende bevraging van de Enquête van de Arbeidskrachten maakt dit immers mogelijk en de cijfers zijn accurater want gebaseerd op een geheel jaar.

A1. Het aandeel van de Vlaamse bevolking dat deelneemt aan levenslang en levensbreed leren, neemt toe

1 Beleidscontext

In deze sectie wordt een globaal beeld geschetst van de participatie van volwassen Vlamingen aan levenslang en levensbreed leren.

De toename van het aandeel lerende volwassenen staat reeds geruime tijd op de Vlaamse beleidsagenda. In het Pact van Vilvoorde (22/11/2001) werd op dit streven een concreet cijfer geplakt: tegen 2010 neemt minstens 10%⁹ van de Vlaamse inwoners tussen 25 en 65 jaar deel aan permanente vorming.

De Europese Unie hecht eveneens veel belang aan de participatie van volwassenen aan levenslang en levensbreed leren. In het kader van het werkprogramma *doelstellingen voor de onderwijs- en opleidingsstelsels in Europa* verbond de Europese Raad in 2003 aan de geassocieerde doelstelling 2.1 *Open leersituaties* de benchmark "Lifelong Learning": tegen 2010 moet het gemiddeld aandeel van aan levenslang leren participerende volwassenen in de Europese Unie minstens 12,5% van de volwassen bevolking op actieve leeftijd bedragen (25-64-jarigen). In het herwerkte Pact van Vilvoorde anno 2005 wordt het streefcijfer op Vlaams niveau bijgesteld naar 12,5%.

Ook in het kader van de Europese werkgelegenheidsrichtsnoeren (2003-2005) wordt ruime aandacht besteed aan de deelname van de beroepsactieve bevolking aan onderwijs, opleiding en vorming. Onder richtsnoer 4 "De ontwikkeling van het menselijk kapitaal en levenslang leren bevorderen" wordt eveneens de zojuist vermelde benchmark opgenomen en deze benchmark blijft behouden in het kader van de recent geïntegreerde richtsnoeren (2005-2009).

2 Indicatoren

Het is beleidsmatig belangrijk de evolutie van de deelname aan onderwijs, opleiding en vorming op te volgen. De twee belangrijkste bronnen om de participatie te meten zijn de *Doorlopende Enquête naar de Arbeidskrachten* (EAK), de Belgische versie van de *Labour Force Survey* (LFS) van het Nationaal Instituut voor de Statistiek (NIS) en de survey *Sociaal-culturele verschuivingen in Vlaanderen*, geconcipieerd door de Administratie Planning en Statistiek, kortweg APS-survey genoemd¹⁰.

Om een genuanceerd beeld van de participatiecijfers weer te geven, bekijken we achtereenvolgens volgende indicatoren:

- Het aandeel inwoners (25-64 jaar) dat ofwel student is, ofwel een opleiding gevolgd heeft in de afgelopen 4 weken, cijfers volgens de EAK. Dit is de bevolkingsgroep die ook in Europees perspectief cijfermatig opgevolgd wordt inzake opleidingsparticipatie.
- Het aandeel inwoners (18-75 jaar) dat ofwel student is, ofwel een opleiding gevolgd heeft in de afgelopen 4 weken, cijfers volgens de EAK. De cijfers met betrekking tot

⁹ Vanaf 2005 is een herziene versie van het Pact van Vilvoorde in voorbereiding waar de doelstelling voor participatie aan LLL op 12,5% wordt gezet. In dit rapport refereren we hoofdzakelijk naar de doelstellingen en opvolging van het oorspronkelijke Pact van Vilvoorde

¹⁰ De APS-survey wordt jaarlijks georganiseerd door de Administratie Planning en Statistiek (APS). Deze survey peilt naar waarden, houdingen en gedragingen bij 1.500 Vlamingen met betrekking tot maatschappelijke en beleidsrelevante thema's.

deze ruimere bevolkingsgroep vertellen ons iets over de deelnamekansen van de oudere bevolking.

- Het aandeel inwoners (18-85 jaar) dat een opleiding gevolgd heeft in de afgelopen 12 maanden, cijfers volgens de APS-survey. Naast algemene participatiecijfers zoomen we via deze indicator in op de opleidingskenmerken.
- Het aantal uren levenslang leren per persoon, cijfers volgens EAK.
- De tijd besteed aan opleiding volgens het tijdsbudgetonderzoek 1999 van de onderzoeksgroep TOR (Tempus Omnia Relevat) van de VUB. De indicator biedt een gedetailleerd zicht op de deelname aan onderwijs, vorming en opleiding.
- De participatiegraad van werknemers op basis van de sociale balans van de Nationale Bank van België en PASO (Panel Survey of Organisations Flanders) die kadert binnen het VIONA-onderzoeksprogramma van de Vlaamse Gemeenschap en informatie geeft over Vlaamse ondernemingen.
- Aandeel aan niet-formeel leren, informeel leren, leren op de werkplek, zelfstandig leren, cijfers volgens de LLL-module van de EAK 2003 en het tijdsbudgetonderzoek 1999 van de onderzoeksgroep TOR.

Zoals we verder aangeven kunnen de data uit deze bronnen aanvullend gebruikt worden ten opzichte van elkaar maar zijn ze niet echt vergelijkbaar. Zo hebben ze een verschillende referentieperiode inzake het oplijsten van gevolgde opleiding (EAK: week van bevraging en 3 voorgaande weken; APS-survey: 12 voorgaande maanden). Wellicht geeft de APS-survey een realistischer beeld van de Vlaamse situatie maar deze bron is niet internationaal vergelijkbaar. Er wordt bijgevolg geopteerd voor een weergave van de resultaten van beide bronnen.

Tot slot werpen we een blik op de (momenteel nog niet nagemeten) inspanning van de (potentiële) lerende in het participatieverhaal.

Gebruik van kwartaalcijfers versus jaarcijfers

De Europese Commissie maakt voor de internationale benchmarking van lidstaten gebruik van tweede kwartaalcijfers op basis van de Eurostat *Labour Force Survey*. De vergelijking van de in Vlaanderen gebruikelijke tijdreeksen met jaargemiddelden is daarom niet zuiver en kan tot vertekeningen leiden, en dit vooral bij de indicatoren 'deelname aan levenslang leren' en 'ongekwalificeerde uitstroom uit het onderwijs' waar de verschillen tussen de tweede kwartaalcijfers en de jaargemiddelden het grootst zijn. In de Vlaamse opvolgingsrapportering met betrekking tot het proces van Lissabon wordt voor deze indicatoren dan ook gebruik gemaakt van tweede kwartaalcijfers.

Eurostat is echter van plan om in de loop van 2005 over te stappen op het gebruik van jaarcijfers (in plaats van tweede kwartaalgegevens). In de toekomst zouden dus ook de EU-gemiddelden betrekking hebben op jaarcijfers, wat de vergelijkbaarheid met de Vlaamse tijdreeksen op basis van jaargemiddelden zal verhogen. Deze evolutie op EU-niveau is dus een bijkomende reden om in de Vlaamse opvolging vast te houden aan de homogene reeksen op basis van jaargemiddelden, die om de drie maanden kunnen geactualiseerd kunnen worden met het meest recente trendcijfer volgens de beschikbare kwartaalgegevens.

De Vlaamse administraties spraken begin 2005 af in externe publicaties voortaan steeds gebruik te maken van tweede kwartaalcijfers. Gezien bepaalde delen van dit rapport reeds geruime tijd voor deze afspraak werden opgesteld, worden er nog zowel tweede kwartaalcijfers als jaarcijfers gepresenteerd.

2.1 Aandeel inwoners (25-64 jaar) dat ofwel student is, ofwel een opleiding gevolgd heeft in de afgelopen 4 weken

De cijfergegevens met betrekking tot de participatie aan permanente vorming zijn afkomstig van de *Labour Force Survey* (LFS) van Eurostat. In België wordt het materiaal voor de *Labour Force Survey* gehaald uit de doorlopende *Enquête naar de Arbeidskrachten* (EAK) van het Nationaal Instituut voor de Statistiek (NIS). Deze enquête verzamelt gegevens over het hoogst behaalde onderwijsdiploma en over de opleiding die de respondenten de vier weken voorafgaand aan de bevraging gevolgd hebben.

De opleidingsparticipatie van volwassenen wordt berekend door het aantal personen in opleiding te delen door het totaal aantal inwoners. De doelgroep wordt, aansluitend bij de Europese werkgelegenheidsrichtsnoeren, afgebakend tot de inwoners tussen 25 en 64 jaar. Concreet wordt volgende vraag gesteld (EAK vraag 72): "Heeft u tijdens de referentiemaand (referentieweek en de 3 voorafgaande weken) onderwijs of een opleiding gevolgd?". Iedere respondent die deze vraag positief beantwoordt, wordt als lerende geteld. Dit kunnen dus zowel studenten als volwassen lerenden zijn. Verder kan onderscheid gemaakt worden tussen de personen die participeren in een basisopleiding en personen die een bijkomende opleiding volgen. Als bijkomende opleidingen worden arbeidsmarktgerichte opleidingen alsook opleidingen gevolgd uit persoonlijke belangstelling in aanmerking genomen. Onderwijs en vorming worden in brede zin beschouwd in de EAK. Zo worden bijvoorbeeld ook opleidingen op de werkvloer in aanmerking genomen.

In 2003 werd aan de *Labour Force Survey* een ad hoc module over levenslang leren toegevoegd. Bij deze extra vragenlijst werd de vraagstelling gewijzigd. Er werd nagegaan in welke mate de bevolking op beroepsactieve leeftijd gedurende de voorbije 12 maanden heeft deelgenomen aan één of meer leeractiviteiten om de kennis, vaardigheden en kwalificaties te verhogen.

Voorlopig betreft het een eenmalige module die eventueel verwerkt zou kunnen worden in de door Eurostat geplande *Adult Education Survey* (AES) die voor het eerst in de periode 2005-2007 zal worden afgenomen. België en Vlaanderen participeren niet aan deze survey in deze periode.

Evolutie opleidingsparticipatie 1999-2004

Tabel A1.1: Aandeel van de bevolking tussen 25 en 64 jaar dat deelneemt aan opleidingen tijdens een referentieperiode van vier weken voorafgaand aan de enquête, naar geslacht, 1999-2004, in %

Tweede kwartaalcijfers							
Vlaams Gewest	mannen	7,8	8,5	8,9	7,7	8,6	11,2
	vrouwen	6,7	6,3	7,4	7,2	9,5	10,3
	totaal	7,3	7,4	8,2	7,4	9,1	10,8
België	mannen	7,8	7,6	7,7	6,8	8,3	9,7
	vrouwen	6,1	6,0	6,9	6,3	8,7	9,3
	totaal	6,9	6,8	7,3	6,5	8,5	9,5
EU-15	mannen	7,9	8,0	7,9	7,9	9,2	9,3
	vrouwen	8,6	8,9	9,0	9,2	10,8	10,9
	totaal	8,2	8,5	8,4	8,5	10,0	10,1
EU-25	mannen	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt	8,6
	vrouwen	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt	10,2
	totaal	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt	9,4
Jaarcijfers							
Vlaams Gewest	mannen	7,1	7,5	8,0	6,6	7,6	nb
	vrouwen	6,0	6,3	6,8	6,9	7,6	nb
	totaal	6,6	6,9	7,4	6,7	7,6	nb
België	mannen	6,7	6,7	6,9	5,9	7,0	nb
	vrouwen	5,6	5,7	5,9	6,0	6,9	nb
	totaal	6,2	6,2	6,4	6,0	7,0	nb
EU-15	mannen	7,8	7,8	7,8	7,8	8,9	nb
	vrouwen	8,4	8,8	8,8	9,0	10,3	nb
	totaal	8,1	8,3	8,3	8,4	9,6	nb

Noot: de cijfers voor EU van Eurostat van vóór 2002 zijn ramingen. In 2003 is er een breuk in de tijdreeks. 2004 is een voorlopig cijfer. De cijfers voor het Vlaams Gewest en België zijn wegens een wijziging van de variabelen over onderwijs en opleiding in 2004 niet meer volledig vergelijkbaar met de jaren voordien.

Bron: Eurostat LFS, NIS EAK, download 24.02.2005. Jaarcijfers bewerking Steunpunt WAV.

Bij de internationale vergelijking van cijfers inzake deelname aan permanente vorming op basis van de *Labour Force Survey*, moeten we een methodologische kanttekening plaatsen. De indicator bestaat immers in twee vormen: ofwel hebben de cijfers alleen betrekking op het tweede kwartaal, ofwel zijn ze gebaseerd op het gehele jaar. Uiteraard verschillen de jaarcijfers van de tweede kwartaalcijfers. Zo laat de invloed van de zomervakantie, de jaarlijkse periode waarin weinig opleiding en vorming gevolgd worden, zich gelden in de jaarcijfers maar niet in de tweede kwartaalcijfers. Om de situatie inzake deelname aan permanente vorming weer te geven, hanteert men traditioneel jaarcijfers in de Vlaamse monitoringsinstrumenten (Vlaams Actieplan Europese werkgelegenheidsrichtsnoeren, monitoring Pact van Vilvoorde, Jaarboek Steunpunt WAV,...). Deze cijfers zijn beschikbaar voor België en haar gewesten via de Enquête naar de Arbeidskrachten die doorlopend wordt afgenomen. Jaarcijfers zijn meer betrouwbaar omdat de steekproef viermaal zo groot is dan bij de tweede kwartaalcijfers. Nog niet alle EU-landen nemen de Labour Force Survey echter continu af zodat bij internationale vergelijkingen met individuele lidstaten tweede kwartaalcijfers gehanteerd worden. Het vraagt echter enige nuancering jaarcijfers ten opzichte van kwartaalcijfers te gebruiken om de prestaties internationaal te positioneren gezien jaarcijfers lager liggen dan tweede kwartaalcijfers. Voor de Europese Unie als geheel worden wel jaarcijfers afgeleid uit de tweede kwartaalcijfers (zie tabel A1.1). Eurostat geeft in de metadata echter uitdrukkelijk

aan cijfers uit het tweede kwartaal te gebruiken. Omwille van de Europese vergelijkbaarheid worden de tweede kwartaalcijfers eerst weergegeven maar in functie van de volledigheid worden ook de jaarcijfers opgenomen.

Van 1999 tot 2004 is er sprake van een gestage groei inzake participatie aan levenslang leren van Vlaamse volwassenen op beroepsactieve leeftijd (van 7,3% tot 10,8%). 2002 kende echter een terugval inzake deelname aan opleiding en vorming, hetgeen zich uitte in een daling van 0,8 procentpunten ten opzichte van 2001. Vanaf 2003 is Vlaanderen weer op goede weg naar 12,5% deelname zoals voorgeschreven door de Europese benchmark. De vermoedelijke reden voor de terugval in 2002 is de economische recessie. In Europees perspectief bevindt Vlaanderen zich tot en met 2003 onder het gemiddelde van de EU15. In 2004 participeren de volwassenen Vlamingen voor het eerst meer aan opleiding dan gemiddeld in EU-15 en EU-25.

Opleidingsparticipatie naar persoonskenmerken

Tabel A1.2: Opleidingsparticipatie naar persoonskenmerken (België en de gewesten, Europese Unie; 2003, referentieperiode van 4 weken)

(25-64 jaar)	Zweden	Verenigd Koninkrijk	Denemarken	Finland	Nederland*	EU15	Ierland	Oostenrijk	Vlaams Gewest	Frankrijk	België	Luxemburg	Duitsland	Spanje	Italië	Griekenland	Portugal
Totaal	28,8	20,6	18,8	17,4	16,5	9,6	9,6	7,9	7,6	7,4	7,0	6,3	6,0	5,8	4,7	3,7	3,7
Geslacht																	
Man	26,4	17,6	15,9	14,7	16,1	8,9	8,3	8,0	7,6	7,1	7,0	6,6	6,4	5,3	4,2	3,5	3,4
Vrouw	31,2	23,6	21,7	20,1	17,0	10,3	11,0	7,8	7,6	7,7	6,9	6,0	5,6	6,3	5,2	3,8	4,0
Leeftijd																	
25-29	38,0	29,6	38,1	32,1	29,7	21,1	14,6	19,0	13,6	15,0	12,9	nb	21,4	17,6	16,7	12,7	13,3
30-39	31,7	23,4	20,9	20,4	20,1	11,2	10,9	10,1	8,8	8,9	8,1	6,6	6,9	5,9	4,7	5,0	4,2
40-49	29,7	22,1	17,8	17,2	16,5	8,8	9,3	7,1	7,6	7,2	6,9	6,5	4,6	3,6	2,7	2,3	1,7
50-64	23,1	13,6	11,2	11,0	8,9	5,0	5,9	2,8	4,4	3,5	3,8	nb	2,3	1,6	1,4	0,7	0,4
Onderwijsniveau																	
laaggeschoold	13,6	7,3	12,7	8,3	9,4	2,5	3,7	2,1	2,9	3,2	2,6	nb	2,0	1,7	1,1	0,5	1,1
middengespoold	26,3	19,4	16,8	17,0	18,2	16,7	9,4	7,9	7,0	7,2	6,4	6,9	6,0	8,9	8,6	5,1	13,6
hooggeschoold	44,2	33,9	25,3	24,7	22,6	17,7	18,5	15,5	14,5	14,1	13,2	12,7	9,4	13,0	9,1	8,8	12,1
Arbeidsmarktpositie ILO																	
werkzoekend	28,6	20,5	19,1	17,8	16,1	8,5	9,2	12,8	10,0	7,6	8,0	nb	4,3	10,7	4,7	5,1	7,2
werkend	30,4	23,0	17,7	18,6	18,4	10,3	10,1	8,0	8,7	8,2	8,0	6,5	6,0	4,8	3,6	3,8	3,1
niet-beroepsactief	21,0	11,9	23,2	12,5	10,5	7,6	8,4	6,9	4,4	5,0	4,4	nb	6,7	7,1	6,9	3,2	5,0

Noot: Tweede kwartaalcijfers, voor Vlaams Gewest, België en EU15: jaarcijfers.

nb: niet betrouwbaar wegens te kleine cellen; * cijfers naar onderwijsniveau in Nederland hebben betrekking op 2002

Bron: Eurostat LFS, NIS EAK (Bewerking Steunpunt WAV, data oktober 2004)

Bekijken we vervolgens de gegevens uit tabellen A1.1 en A1.2 samen om de participatie naar persoonskenmerken te omschrijven.

Wanneer we de opleidingsparticipatie bekijken **naar geslacht**, merken we op dat in 2002 de Vlaamse vrouwen op jaarbasis voor het eerst meer deelnamen aan permanente vorming dan de mannen. De globale daling van het participatiecijfer in dat jaar is dan ook volledig toe te schrijven aan het participatiegedrag van de mannen (-1,4 ppt). Volgens het Steunpunt WAV speelt het feit dat mannen vaker in conjunctuurgevoelige

sectoren werken hier een rol alsook dat bedrijven die zich in een economisch moeilijke situatie bevinden eerder gaan besparen inzake opleidingsinvesteringen¹¹ (zie ook sectie B1). In 2003 is het verschil tussen mannen en vrouwen op jaarbasis verdwenen: evenveel mannen als vrouwen volgen bijkomende opleiding.

Na een verminderde participatie in 2002, zijn mannen weer meer opleiding gaan volgen in 2003 maar nog niet evenveel als in 2001. De tweede kwartaalcijfers voor 2004 tonen evenwel een gevoelig verhoogde participatie bij de mannen (11,2%). Bij vrouwen zien we een andere tendens: de deelname aan opleiding is er alleen maar op vooruit gegaan tot 10,3% op basis van de tweede kwartaalcijfers 2004. Het zou interessant zijn in de toekomst na te gaan of de verhoogde deelname door vrouwen te wijten is aan jobgerichte dan wel vrijetijdsopleidingen. Opvallend is dat in landen met zeer hoge globale deelnamecijfers wat betreft permanente vorming vrouwen opvallend meer participeren dan mannen¹².

Naar leeftijd zijn het vooral de 25 tot 29-jarigen die opleiding volgen¹³. Zowat 13,6% van alle Vlaamse jongvolwassenen of naar schatting 49.400 personen heeft in 2003 deelgenomen aan een opleiding. In vergelijking met de participatie van de andere leeftijdsgroepen het voorgaande jaar, is de groep van de 25 tot 29-jarigen er het meest op vooruit gegaan met een toename van 2% 25 tot 29-jarigen. Opvallend is wel dat de participatie bij de groep van de 50 tot 64-jarigen in 2002 is gelijk gebleven en dat er in 2003 bij deze leeftijdsgroep een lichte vooruitgang is waar te nemen, 4,4% van de Vlaamse bevolking tussen 50 en 64 jaar volgt een bijkomende opleiding. Algemeen is het een feit dat deelname aan opleiding daalt naarmate de leeftijd toeneemt. Gezien het belang dat in het kader van de Vlaamse en Europese beleidsdoelstellingen wordt gehecht aan het actief ouder worden, is de verhoogde deelnamekansen voor de oudste leeftijdscategorie een gunstige uitkomst.

Naar onderwijsniveau¹⁴ bekeken, valt op dat de meeste opleidingen gevolgd worden door mensen die reeds het langst op de schoolbanken gezeten hebben voor hun basisopleiding. We zien hier het zo befaamde Matttheuseffect, namelijk dat wie reeds een uitgebreide initiële opleiding genoot, nadien ook de meeste kans maakt om deel te nemen aan levenslang leren. Er bestaat met andere woorden een zeer grote kloof tussen hooggeschoolden en laaggeschoolden wat de deelnamekansen aan voortgezette opleiding betreft. In 2003 heeft slechts 2,9% van de laaggeschoolden of 35.400 Vlamingen met maximaal een diploma lager secundair onderwijs een bijkomende opleiding gevolgd. De participatie van middengeschoolden is op Vlaams niveau gemiddeld te noemen ten aanzien van het globale participatiecijfer (7,0 % of 77.000 middengeschoolde Vlamingen in 2003). Deze gegevens wijzen op het belang van het initiële onderwijs als fundamentele sokkel voor het levenslang en levensbreed leren. Dit heeft onder meer te maken met ongelijke kansen en financiële draagkracht maar zeker speelt bij de

¹¹ Steunpunt WAV, *Opleidingsparticipatie krijgt flinke knauw*, Arbeidsmarktflits 38, 20 augustus 2003.

¹² Uitgezonderd Nederland.

¹³ Voor de jaren 2001-2002 en de absolute aantallen zie tabel C2.1.

¹⁴ Het onderwijsniveau wordt ingedeeld aan de hand van het hoogst behaalde diploma van de respondent. De *laaggeschoolden* zijn de personen met een diploma lager onderwijs (of geen diploma), algemeen lager secundair onderwijs of lager technisch, kunst- of beroepssecundair onderwijs. De *middengeschoolden* zijn de personen met een diploma van het algemeen hoger, het hoger technisch, het hoger kunst- of het hoger beroepssecundair onderwijs, samen met de personen in het bezit van een diploma post-secundair niet-hoger onderwijs. De *hooggeschoolden* ten slotte zijn de personen met een diploma hoger onderwijs (van het korte en het lange type) of universitair onderwijs (inclusief voortgezette universitaire opleiding en een doctoraat met proefschrift). Deze indeling komt overeen met de internationaal geldende ISCED-indeling, die gebruikt is voor de bepaling van het onderwijsniveau in de andere Europese landen.

(potentiële) lerende het hebben van een positieve leerattitude een niet te onderschatten rol voor het volgen van bijkomende opleiding¹⁵. In vergelijking met het EU15-gemiddelde van 16,7% voor de middengeschoolden loopt de participatie van deze groep in Vlaanderen achterop. Voldoende beleidsaandacht voor de participatie aan LLL van middengeschoolden lijkt op Vlaams niveau aangewezen.

Naar positie op de arbeidsmarkt¹⁶ blijkt dat werkzoekenden vaker een opleiding volgen dan werkenden. Dit hoeft ons niet te verbazen gezien het belang van opleiding in het kader van de trajectbegeleiding voor de Vlaamse werkzoekenden. Zoals we verder kunnen vaststellen is de grotere deelname aan opleiding door werkzoekenden niet voor alle Europese landen een gegeven.

Van de niet-beroepsactieven, mensen die niet werken en evenmin werkzoekend zijn, tellen we in 2003 slechts 4,4% mensen in opleiding. In dit cijfer zitten evenwel nog een aantal studenten vervat. Zoals hoger vermeld, is het aandeel studenten bij de 25 tot 29-jarigen in internationaal perspectief eerder gering.

Hoe situeert Vlaanderen zich op Europees vlak wat participatie aan levenslang en levensbreed betreft?

Tabel A1.2 geeft voor het jaar 2003 de participatiecijfers levenslang leren, gebaseerd op de *Labour Force Survey*, weer voor het Vlaams Gewest, België, en de andere lidstaten van de Europese Unie voor de uitbreiding. De Scandinavische landen, het Verenigd Koninkrijk en Nederland kenmerken zich door de hoogste opleidingsparticipatie en dit over de verschillende leeftijdscategorieën heen. Vlaanderen scoort beduidend lager in vergelijking met deze landen. Bij het lage participatiecijfer voor jongvolwassenen van 25 tot 29 jaar in Vlaanderen kan de kanttekening gemaakt worden dat de Vlaamse jongeren veelal het reguliere onderwijssysteem verlaten voor hun 25^{ste} en zelden werk en studies combineren. In onder meer de Scandinavische landen daarentegen ligt het cijfer voor deze leeftijdscategorie rond de 30%. Door de totale leeftijdsgroep van de indicator te beperken tot de volwassen inwoners van 25 tot 64 jaar worden voor de Vlaamse situatie de studenten in grote mate afgezonderd. Het lage cijfer voor deze leeftijdsgroep van Vlaanderen beïnvloedt uiteraard het globale participatiecijfer.

Naar onderwijsniveau wijken vooral de participatiecijfers van de midden- en hogeschoolden in Vlaanderen af van het EU15-gemiddelde. Inzake ILO-arbeidsmarktpositie de niet-beroepsactieven in Vlaanderen met slechts 4,4% beduidend minder participeren dan gemiddeld in de EU-15 (7,9%). In enkele landen, onder meer in Denemarken, Duistland en enkele Zuid-Europese landen, ligt de opleidingsparticipatie voor de niet-beroepsactieven hoger dan deze van de werkenden.

Ook volgens de tweede kwartaalcijfers bevindt Vlaanderen zich in Europees perspectief in de middengroep. In 2002 bedroeg de opleidingsparticipatie in het Vlaams Gewest 7,7%, het EU15-gemiddelde bedroeg 7,9%; in 2003 was dit respectievelijk 9,1% voor het Vlaams Gewest en 9,7% voor EU15. Volgens de tweede kwartaalcijfers van 2004 wipt

¹⁵ Dit item werd uitgebreid toegelicht door Ides Nicaise, *Levenslang leren herverdelen*, in *Levenslang en levensbreed leren in Vlaanderen. Gegevens, ontwikkelingen en beleidsmaatregelen*, DIVA, Brussel 2003, p. 181-205.

¹⁶ De indeling naar arbeidsmarktpositie is gebaseerd op de definitie van het Internationaal Arbeidsbureau (ILO). Op die manier wordt de bevolking op beroepsactieve leeftijd (de 15- tot en met 64-jarigen) ingedeeld in drie categorieën: de werkenden, de werklozen en de niet-beroepsactieven. De werkenden zijn personen die in de referentieweek minstens één uur betaalde arbeid hebben verricht. De werklozen zijn de niet-werkenden die afgelopen vier weken actief naar werk gezocht hebben en onmiddellijk beschikbaar zijn voor de arbeidsmarkt (=binnen de twee weken een nieuwe job kunnen beginnen), samen met de niet-werkenden die een job hebben gevonden die binnen de drie maanden begint. De niet-beroepsactieven zijn dan personen die niet tot de werkenden noch tot de werklozen behoren.

het Vlaams Gewest voor het eerst boven het EU15-gemiddelde. We moeten hierbij wel rekening houden dat wegens gewijzigde bevragingen in de jaren 2003 en 2004 de cijfers moeilijk vergelijkbaar zijn¹⁷.

2.2 Aandeel inwoners (15-75 jaar) dat ofwel student is, ofwel een opleiding gevolgd heeft in de afgelopen 4 weken

Tabel A1.3: Aandeel inwoners (15-75 jaar) dat ofwel student is, ofwel een opleiding gevolgd heeft tijdens een referentieperiode van 4 weken, Vlaams Gewest, 2002

	%
Totaal	13,9
Geslacht	
Man	14,1
Vrouw	13,8
Leeftijd	
15-24	65,2
25-64	6,8
64+	0,7
Onderwijsniveau	
laaggeschoold	12,1
middengeschoold	16,7
hooggeschoold	13,9
Arbeidsmarktpositie ILO	
werkzoekend	11,8
werkend	8,6
niet-beroepsactief	19,8

Bron: NIS EAK (Bewerking Steunpunt WAV)

Tabel A1.3 geeft een beeld qua opleidingsparticipatie van een ruimere bevolkingsgroep, namelijk bij Vlamingen van 15 tot 75 jaar in het jaar 2002. Vermits tot 18 jaar alle respondenten vraag 72 met betrekking tot het volgen van opleiding de voorbije vier weken van de EAK positief beantwoorden, stijgt de opleidingsparticipatie voor 2002 van 6,7% naar 13,9%. Vooral het cijfer van de 15-24-jarigen alsook dit van de niet-beroepsactieven stijgt aanzienlijk bij het uitbreiden van de referentiegroep.

Alhoewel de hier beschouwde leeftijdsgroep in internationale vergelijkingen niet voorkomt, wordt de tabel hier ingevoegd omdat levenslang leren voor elke leeftijdscategorie van belang is, dus ook voor 64-plussers. Uit de cijfers blijkt dat slechts 0,7% van de Vlaamse 64-plussers een opleiding heeft gevolgd in 2002.

¹⁷ Voor vele EU-lidstaten leveren de participatiegegevens vanaf 2003 een tijdsbreuk op omwille van een wijziging in de bevraging. België heeft de wijziging in bevraging doorgevoerd in 2004. Verder stelt men voor Frankrijk in 2003 een diepgaande wijziging in bevraging vast. Vanaf 2003 wordt de opleidingsparticipatie gemeten tijdens een referentieperiode van 4 weken. De jaren voordien werd de opleidingsparticipatie echter slechts bevraagd tijdens de week van de enquête zelf. De data voor Frankrijk werden wel in aanmerking genomen voor de berekening van het EU15-gemiddelde de voorbije jaren waardoor de opleidingsparticipatie in EU-15 licht onderschat werd.

2.3 Aandeel inwoners (18-85 jaar) dat deelnam aan opleiding in de voorgaande 12 maanden

Ook de APS-survey van de administratie Planning en Statistiek van het Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap geeft een representatief beeld van het participatiegedrag van de Vlaamse volwassenen. De geschatte deelnamekans, gebaseerd op de antwoorden van een steekproef van 1.500 Vlamingen, blijkt doorheen de jaren hoger te liggen dan het deelnamecijfer zoals weergegeven via de *Enquête naar de Arbeidskrachten*. De twee enquêtes mogen dan ook niet zomaar vergeleken worden. Het belangrijkste verschil is de referentieperiode die bij APS 12 maanden bedraagt tegenover 4 weken bij EAK. Verder worden de internationaal vergelijkbare cijfers van EAK/LFS gebaseerd op de antwoorden van respondenten van 25 tot 64 jaar terwijl voor APS de leeftijdscategorie 18 tot 85 jaar wordt bevraagd. Tenslotte heeft EAK betrekking op het Vlaams Gewest maar APS bevraagt de inwoners van de Vlaamse Gemeenschap, dus met inbegrip van de Nederlandstaligen uit Brussel.

Tabel A1.4: Deelname aan opleiding (bijkomende opleiding gevolgd gedurende de laatste twaalf maanden) bij de bevolking van 18 tot 85 jaar, naar geslacht, leeftijd, onderwijsniveau, verschillende groepen niet werkenden, werkenden, Vlaamse Gemeenschap 2001-2003, in %

	2001	2002	2003
Totaal	26,5	21,6	23,3
Geslacht			
Mannen	30,1	24,0	16,1
Vrouwen	22,8	19,2	20,4
Leeftijd			
18-24 jaar	31,5	21,9	23,2
25-44 jaar	39,9	31,7	35,6
45-64 jaar	23,6	21,3	20,6
> 64 jaar	3,2	3,1	4,8
Onderwijsniveau			
Laaggeschoold	11,2	10,8	12,1
Middengespoold	29,5	24,0	25,6
Hooggeschoold	55,7	40,0	42,4
Verskillende groepen niet werkenden			
Alle niet-werkenden	8,2	10,1	9,9
Gepensioneerd	4,6	4,5	5,8
Huisvrouw / man	10,4	10,3	12,2
Werkloos	11,1	28,9	19,7
Student	14,9	10,2	12,0
Andere	13,0	17,3	11,7
Werkenden	42,1	31,2	35,2

* Wijziging in de vraagstelling vanaf 2002.

Bron: APS-survey 2001, 2002, 2003

Alhoewel methodologisch verschillend, is voor het jaar 2002 ook in de APS-survey een knik in de participatie vast te stellen. Volgens de APS-survey kent de participatie aan opleiding in 2003 weer een groei, die echter niet het deelnamecijfer van 2001 overtreft¹⁸.

¹⁸ Strikt genomen kunnen de cijfers het jaar 2001 van de APS-survey niet zonder meer vergeleken worden met de jaren 2002 en 2003 aangezien de vraagstelling varieert. In deze voetnoot wordt de letterlijke vraagstelling naar het participatiegedrag weergegeven voor desbetreffende jaren.

- 2001, vraag 25 : "Hebt u in de afgelopen 12 maanden één of meer opleiding(en), vormingsactiviteit(en) of training(en) gevolgd? Hieronder verstaan we opleidingen, vormingen of trainingen die minstens 1 dag geduurd hebben."
- 2002, vraag 27.a en 2003, vraag 36: "Volgt u of heeft u naast uw diploma de afgelopen twaalf maanden nog een bijkomende opleiding gevolgd? Hieronder verstaan we alle bijkomende opleidingen, vormingen of trainingen die al dan niet te maken hebben met uw diploma of beroep en die tijdens de dag of 's avonds kunnen worden gevolgd." (De restrictie ""minstens 1 dag" is hier weggefallen).

Naar geslacht is het opvallend dat in 2003 voor het eerst meer vrouwen dan mannen deelnemen aan bijkomende opleiding. Naar leeftijd blijkt vooral de leeftijdscategorie 25-44 jaar veel deel te nemen aan bijkomende opleiding, zelfs meer dan de 18 tot 24-jarigen. Naar opleidingsniveau komt uit de cijfers van de APS-survey weerom het Mattheuseffect naar voren. Tenslotte stellen we vast dat het vooral werkenden zijn die veel participeren aan bijkomende opleiding.

We hebben nu een beeld van het participatiegedrag inzake onderwijs, opleiding en vorming van de Vlaamse bevolking. Bekijken we vervolgens de kenmerken van de gevolgde bijkomende opleiding(en): welke opleidingen zijn populair, waar wordt de opleiding gevolgd, wat wordt aangehaald als reden voor het volgen van de opleiding enz...

Tabel A1.5: Kenmerken van de laatst gevolgde bijkomende opleiding, Vlaamse Gemeenschap, 2003

	Aantal	2003
Onderwerp gevolgde bijkomende opleiding, vorming of training	N=333	100,0
informatica	85	25,4
gezondheidszorg en welzijn	36	10,7
talen	35	10,4
techniek	33	9,9
communicatie en sociale vaardigheden	30	8,9
algemene vorming	17	5,0
economie en recht	16	4,9
kunstzinnige vaardigheden	10	3,0
diensten (hotel – restaurant, schoonheidzorgen, ...)	6	1,9
andere	66	19,8
Hoofdzakelijke verstrekker van gevolgde opleiding	N=331	100,0
de werkgever of een koepelorganisatie van de werkgevers	99	29,8
een non-profit organisatie (scholen, hogescholen, universiteiten, ...)	80	24,3
een commerciële organisatie (bv. een trainingsinstituut, ...)	41	12,5
de VDAB	25	7,5
een overheidsorganisatie (OCMW, ...)	17	5,1
een sociaal-culturele vereniging	13	4,0
een centrum voor middenstandsopleiding	12	3,5
een vrijwilligersorganisatie	7	2,3
basiseducatie	5	1,4
de vakbond	2	0,5
andere	30	9,1
Belangrijkste reden voor volgen opleiding	N=333	100,0
om mijn huidige job beter te kunnen uitvoeren	94	28,2
om mijn algemene kennis te verhogen	77	23,1
op vraag van mijn werk of bedrijf	55	16,6
louter uit interesse of hobby	42	12,6
om betere kansen te hebben op de arbeidsmarkt	37	11,2
om te kunnen doorstromen in mijn job	15	4,5
om mensen te ontmoeten	2	0,5
andere	11	3,2
Belangrijkste initiatiefnemer	N=332	100,0
ikzelf	221	66,5
werkgever	101	30,6
andere	10	2,9
Meest gebruikte opleidingsvorm	N=331	100,0
in lesverband	232	70,0
combinatie van lessen en werkvloer	54	16,2
op de werkvloer	20	6,1
zelfstudie via cursus, PC of CD-rom	17	5,0
afstandsleren, schriftelijk onderwijs of een combinatie van beide	3	0,9
andere	5	1,6
Tijdstip bijkomende opleiding	N=285	100,0
tijdens de werkuren	141	49,5
buiten de werkuren	96	33,9
een combinatie van beide maar hoofdzakelijk tijdens de werkuren	27	9,4
een combinatie van beide maar hoofdzakelijk buiten de werkuren	21	7,3
Duur opleiding	N=330	100,0
minder dan 1 dag tot 1 week voltijdse opleiding (1-24 uren)	147	44,5
1 tot 4 weken voltijdse opleiding (25-100 uren)	91	27,7
1 tot 3 maanden voltijdse opleiding (101-300 uren)	46	13,9
3 tot 6 maanden voltijdse opleiding (301-600 uren)	20	6,1
6 tot 12 maanden voltijdse opleiding (601-1200 uren)	26	7,7
Gebruik opgedane kennis in huidige werkomgeving	N=295	100,0
niet of niet veel	58	19,7
weinig	49	16,5
veel of heel veel	188	63,7

Bron: APS-survey 2003

In tabel A1.5 stellen we een duidelijk verband vast tussen deelname aan opleiding en de arbeidsloopbaan. In bijna 1 op 3 van de gevallen dat deelname zich voordoet, gebeurt dit op initiatief van de werkgever en is deze ook de hoofdzakelijke verstrekker van deze opleiding. Eveneens bijna 1 op 3 van de respondenten die opleiding of vorming volgden, deed dit om de huidige job beter te kunnen uitoefenen.

Uit de gegevens blijkt dat in 2003 vooral informaticaopleidingen populair zijn. Opleidingen omtrent gezondheidszorg en welzijn, talen, techniek en opleidingen inzake communicatie en sociale vaardigheden maken eveneens vaak het onderwerp uit van een bijkomende opleiding.

De resultaten van de APS-survey betreffende de verstrekker van de laatst gevolgde opleiding, vorming of training (in hoofdzaak) geven aan dat de werkgever of een koepelorganisatie van de werkgevers in 2003 bijna 30% van de gevolgde opleidingen geven. Een tweede belangrijke groep van verstrekkers zijn de non-profit organisaties, hier voornamelijk bestaande uit onderwijsinstellingen, en goed voor ongeveer een kwart van de verstrekte opleidingen. Een 12 à 13% van de opleidingen wordt gegeven door commerciële organisaties. Als belangrijkste reden voor het volgen van de bijkomende opleiding wordt het beter uitvoeren van de huidige job aangegeven. Op de tweede plaats komt het verhogen van de algemene kennis. Het hebben van betere kansen op de arbeidsmarkt of de doorstroming in de huidige job schijnen minder doorslaggevend. De ontmoetingsfunctie van opleiding blijkt een zeer weinig aangehaalde reden tot het volgen van opleiding (met betrekking tot motivatie voor het volgen van bijkomende opleiding zie ook hoofdstuk A4). De initiatiefnemer tot het volgen van de opleiding is vooral de persoon zelf (66,5%), terwijl de werkgever zoals hoger reeds opgemerkt in een derde van de gevallen de initiatiefnemer is (30,6%). Opleiding in lesverband vormt veruit de meest gebruikte opleidingsvorm volgens de APS-survey. Van belang is tevens de combinatie van lessen en leren op de werkvloer.

In 2003 volgde bijna de helft van de respondenten (49,5%) die deelnamen aan opleiding deze opleiding tijdens de werkuren. Eén op drie participanten volgde de bijkomende opleiding buiten de werkuren. Een kleine 17% participanten volgde de opleiding zowel tijdens als buiten de werkuren, waarbij ietwat meer personen de training hoofdzakelijk tijdens de werkuren mocht volgen. Uit de cijfers blijkt dat in 2003 het aandeel korte opleidingen (van minder dan 1 dag tot 1 week voltijdse opleiding) bijna 45% bedroeg. Ruim een kwart van de gevolgde opleidingen nemen voltijds 1 tot 4 weken in beslag.

Een groot aantal respondenten (ongeveer 64%) gaf in dat jaar aan de opgedane kennis veel of heel veel te kunnen toepassen in de huidige werkomgeving.

Tabel A1.6: Aantal gevolgde bijkomende opleiding, vorming of training, Vlaamse Gemeenschap, 2003

	Aantal	2003
1 opleiding	197	59,5
2 opleidingen	72	21,7
3 opleidingen	27	8,2
>3 opleidingen	35	10,6
% totaal	N=331	100,0

Bron: APS-survey 2003

6 op 10 Vlamingen die in 2003 deelnamen aan opleiding en vorming, volgden slechts één opleiding; een vijfde volgde 2 opleidingen. Wanneer we de cijfers extrapoleren kunnen we stellen dat in 2003 per honderd deelnemers ongeveer 210 opleidingen gevolgd werden.

Participatie anders bekeken

Tot slot willen we binnen dit onderdeel participatie ook eens anders bekijken, namelijk vanuit de deelnamecijfers van de aanbiederszijde en meer specifiek de publiek gesubsidieerde opleidingsverstrekkers. Hoewel ook een belangrijk aandeel in de opleidingsmarkt, laten we de private en sectorale opleidingsfondsen hier buiten beschouwing. Eerst bekijken we in tabel A1.7 het aantal deelnames aan onderwijs, opleiding en vorming door volwassenen bij de verschillende publiek gefinancierde opleidingsaanbieders, vervolgens beschouwen we in tabel A1.8 de participatie aan beroepsgerichte vorming en opleiding volgens het soort opleiding dat gevolgd wordt bij de verschillende reguliere aanbieders.

We stuiten hierbij op een niet-uniforme registratiemethode zodat het overzicht met de nodige nuancering dient bekeken te worden en slechts een eerste indicatie biedt. Zo wordt deelname aan cursussen op diverse wijzen geregistreerd: volgens het aantal beëindigde opleidingen, het aantal lesuren, het aantal (unieke) cursisten of het aantal inschrijvingen. Men kan dus niet zomaar de participatiegegevens van de verschillende aanbieders optellen om tot een globaal cijfer te komen. Reeds in het verleden werd onderzoek verricht naar het meten van de totale opleidingsinspanning in Vlaanderen¹⁹. Sindsdien optimaliseerden verschillende aanbieders het eigen registratiesysteem maar globale uniformiteit is nog niet voorhanden, voortvloeiend uit de eigen noden van administratieve opvolging en haalbaarheid van de registratieopties. Verschillen in registratiemethode doen zich bijvoorbeeld ook voor met betrekking tot:

- het verschil in registratieperiode: per schooljaar of per kalenderjaar;
- het verschil in opleidingsduur, lineaire en modulaire opleidingen;
- de verschillende categorisatie van opleidingen (titels, benamingen, ...).

De verschillen in registratie worden in de tabellen telkens aangegeven.

Het overzicht van de soorten gevolgde opleidingen in tabel A1.8 betreft enkel VDAB-, VIZO- en onderwijsgegevens en focust eerder op de participatie aan beroepsgerichte vorming. De opmaak van een dergelijke overzichtstabel is geen sinecure, ook hier geldt de opmerking dat de classificatie van de opleidingen bij de verschillende verstrekkers zeer divers is zodat ook hier de nodige nuancering aan de dag dient gelegd te worden. Wat de aard van de gevolgde opleiding betreft, valt algemeen op dat informatica en talen het zeer goed doen.

¹⁹ A. Peeters, D. Reyman e.a., *Ontwikkeling van een monitoringinstrument voor de opleidingsinspanningen in Vlaanderen, Brussel*, studie in opdracht van de Vlaamse Gemeenschap – Administratie Werkgelegenheid, 2000.

Tabel A1.7: Participatie aan onderwijs, opleiding en vorming bij de publiek gefinancierde aanbieders in Vlaanderen, naar variabelen eigen aan de aanbieder

Verstrekker van onderwijs, opleiding of vorming	Specificatie opleiding	Beëindigde opleidingen	Cursisten	Uren	Inschrijvingen
VDAB (mbt jaar 2004)					
werkzoekenden	Module 2: Oriënterende opleiding	10.691		316.670	
	Module 3: Sollicitatietraining en -begeleiding	12.262		475.094	
	Module 4: Beroepsspecifieke opleiding	51.432		9.799.934	
	Module 5: Persoonsgerichte vorming	9.034		925.237	
	Module 6: Begeleiding/opleiding op de werkvloer	88		1.859.448	
		83.507	54.563	13.376.382	
werknemers					
	naar initiatiefnemer				
	werknemers op verzoek van werkgever	47.653	47.653	1.000.328	
	werknemers op eigen verzoek	2.689	2.689	98.609	
	naar module				
	Module 2: Oriënterende opleiding	70		784	
	Module 3: Sollicitatietraining en begeleiding	733		12.919	
	Module 4: Beroepsspecifieke opleiding	38.310		1.014.062	
	Module 5: Persoonsgerichte vorming	11.229		70.604	
	Module 6: Begeleiding/opleiding op de werkvloer			568	
	Totaal	50.342	50.342	1.098.937	
	Totaal werkzoekenden + werknemers	133.849	104.905	14.475.319	
VIZO (mbt 2003-2004)					
ondernemersopleiding	beroepskennis		35.058	238.611	

Bron: VDAB, VIZO, departement Onderwijs, Administratie Land- en Tuinbouw, SoCiuS, VFSIPH

Noot: In de VDAB wordt het aantal beëindigde opleidingen geteld. Enkel op het niveau van de werkzoekenden kan berekend worden om hoeveel unieke cursisten het gaat. Voor het aantal werknemers-cursisten wordt hetzelfde cijfer gebruikt dan het aantal beëindigde opleidingen, hetgeen een overschatting inhoudt.

Het aantal cursisten bij VIZO betreft geen unieke cursisten: een student kan zowel bij bedrijfsbeheer als beroepskennis of binnen beroepskennis voor meerdere ondernemersopleidingen geteld worden. VIZO berekent eveneens het aantal aangeboden cursussen. Voor bedrijfsbeheer betrof dit in de periode 2003-2004 536 cursussen, voor beroepskennis 4.053.

Tabel A1.7 (vervolg): Participatie aan onderwijs, opleiding en vorming bij de publiek gefinancierde aanbieders in Vlaanderen, naar variabelen eigen aan de aanbieder

Verstrekker van onderwijs, opleiding of vorming	Specificatie opleiding	Beëindigde opleidingen	Cursisten	Uren	Inschrijvingen
OSP (01.02.2003-31.01.2004)					
	SOSP (lineair)				81.296
	SOSP (modulair)				189.623
	Totaal SOSP		233.760		270.919
	HOSP (lineair)				8.815
	HOSP (modulair)				18.873
	Totaal HOSP		27.092		27.688
	Totaal OSP		260.852		298.607
DKO (enkel volwassenen - telling 01.02.2004)					
	Beeldende kunst		18.002		
	Muziek		15.322		
	Woordkunst		1.966		
	Dans		444		
	Totaal DKO		35.734		
BIS (2004)					
					25.453
Basiseducatie (2003-2004)					
				2.332.201	

Bron: VDAB, VIZO, departement Onderwijs, Administratie Land- en Tuinbouw, SoCiuS, VFSIPH

Noot: In het Onderwijs voor Sociale Promotie (OSP) wordt het aantal inschrijvingen geteld. Dit aantal ligt hoger dan het aantal fysieke personen omdat een cursist voor meerdere cursussen kan ingeschreven zijn. Vanaf de referteperiode 01.02.2003-31.01.2004 worden ook berekeningen gemaakt naar het aantal fysieke personen.

De telling bij het Deeltijds Kunstonderwijs (DKO) is gebaseerd op het aantal financierbare leerlingen. Wie meer dan één studierichting volgt, wordt meer dan eenmaal geteld. Begeleid Individueel Studeren (BIS) registreert op basis van het aantal inschrijvingen. Een cursist die zich voor meerdere cursussen inschrijft, wordt meer dan eenmaal geteld.

Door technische problemen was het voor de Basiseducatie voor het werkjaar 2003-2004 onmogelijk representatieve cijfers van alle centra te verzamelen zodat enkel gegevens beschikbaar zijn op het niveau van de geldige deelnemersluren. Tijdens het werkjaar 2002-2003 telde men 24.662 cursisten in de Basiseducatie.

Tabel A1.7 (vervolg): Participatie aan onderwijs, opleiding en vorming bij de publiek gefinancierde aanbieders in Vlaanderen, naar variabelen eigen aan de aanbieder

Verstrekker van onderwijs, opleiding of vorming	Specificatie opleiding	Beëindigde opleidingen	Cursisten	Uren	Inschrijvingen
Landbouwvorming (voorlopige cijfers 2003)					
	cursussen			18.037	
	korte vorming			10.078	
	voordrachten			3.441	
	stages (uren)			2.964	
	totaal			34.520	
Sociaal-cultureel volwassenenwerk (2003)					
	vormingsinstellingen met landelijke werking (27)			104.556	
	<i>gemiddeld per vormingsinstelling met landelijke</i>			3.872	
	vormingsinstellingen met bijzondere doelgroep (9)			14.530	
	<i>gemiddeld per vormingsinstelling met bijzondere</i>			1.614	
	<i>doelgroep</i>				
	syndicale vormingsinstellingen (4)			23.002	
	<i>gemiddeld per syndicale vormingsinstelling</i>			5.751	
	vormingsinstellingen met regionale werking (2)			12.722	
	<i>gemiddeld per vormingsinstelling met regionale</i>			6.361	
	<i>werking</i>				
	totaal vormingsinstellingen (42)			154.810	
	<i>gemiddeld per vormingsinstelling</i>			3.686	
VFSIPH					
			884		

Bron: VDAB, VIZO, departement Onderwijs, Administratie Land- en Tuinbouw, SoCiuS, VFSIPH
Landbouwvorming telt op het niveau van de aangeboden en betoelaagde lesuren. Hetzelfde geldt voor het sociaal-cultureel volwassenenwerk.

Tabel A1.8: Participatie aan beroepsgericht onderwijs, opleiding en vorming volgens de aard van de opleiding bij VDAB, OSP, BIS en VIZO

	VDAB (2004)	SOSP (2003-2004)	HOSP (2003-2004)	BIS (2004)	VIZO (2003-2004)
	Aantal beëindigde opleidingen	Inschrijvingen	Inschrijvingen	Inschrijvingen	Stageovereenkomsten*
Administratie				641	
Algemene vorming	4.090	3.180		2.131	
Artisitiek / Kunst en ambacht			423		70
Auto		2.598			70
Bedrijfsbeheer		2.463			7320 (cursisten)
Bewaking	470				
Boekbinden		99			
Bouw	12.547	2.232			
Chemie		150			
Confectie - vormgeving	657				
Decoratieve technieken		54			3
Diamant(bewerking)	56	43			
Dieren					19
Economisch - Handel - Verkoop (OSP: incl. informatica)	479	83.049	7.447	1.406	32
Elektriciteit / Mechanica	951	7.090		1.793	86
Fotografie / Beeldvorming		562			21
Glas					2
Grafische technieken	2.592	4.216			27
Groen					59
Haven - Maritieme - Expeditie	1.500	48			
Horeca	1.294				
Hout	724	1.574			57
Huishoudelijk onderwijs		22.751			
Industriële automatisering	3.569				
Informatica				4.676	
Intellectuele dienstverlening					62
Juwelen		260			5

Bron: VDAB, VIZO, departement Onderwijs *De stageovereenkomst is een vrijwillig extra onderdeel aan de ondernemersopleiding (zie tabel C1.7) voor cursisten die de praktijk van het beroep nog niet voldoende onder de knie hebben.

Tabel A1.8 (vervolg): Participatie aan beroepsgericht onderwijs, opleiding en vorming volgens de aard van de opleiding bij VDAB, OSP, BIS en VIZO

	VDAB (2004)	SOSP (2003-2004)	HOSP (2003-2004)	BIS (2004)	VIZO (2003-2004)
	Aantal beëindigde opleidingen	Inschrijvingen	Inschrijvingen	Inschrijvingen	Stageovereenkomsten*
Kant		507			
Koeling en warmte		409			
Lederbewerking		32			12
Lichaamsverzorging		3.903			
Logistiek	5.830				
Metaal	6.028				
Meubelrestauratie en houtsnijden		643			
Migrantenopleidingen	17.166				
Milieu	230				
Muziekinstrumentenbouw		201			
Nederlands Tweede Taal		41.286			
Orthopedische technieken		6			
Personenzorg - Paramedisch - Social Profit	6.157	4.501	6.753		342
Pedagogisch			11.075		
Primaire sector	337	639			
Schoonmaak	3.414				
Smeden		151			
Sollicitatietraining	12.483				
Talen		78.846		12.982	
Technisch			1.990		
Tertiaire sector (o.m. informatica, talen)	39.572				
Textiel	303	122			1
Toerisme		418			
Trajectwerking	8.846				
Vervoer / Mobiliteit	3.344				81
Voeding (VIZO: Voeding - Horeca)	274	8.886			191
Andere sectoren / Varia	937			1.824	
Algemeen totaal	104.921	140.550	19.818	14.806	627

Bron: VDAB, VIZO, departement Onderwijs *De stageovereenkomst is een vrijwillig extra onderdeel aan de ondernemersopleiding (zie tabel C1.7) voor cursisten die de praktijk van het beroep nog niet voldoende onder de knie hebben.

2.4 Aantal uren levenslang en levensbreed leren per persoon

Tabel A1.9: Opleidingsparticipatie van de bevolking tussen 25 en 64 jaar, volgens kenmerken van de opleiding (referentieperiode van 4 weken), Vlaams Gewest, 2002

	Personen in opleiding (n)	Spreiding volgens opleidingskenmerken (%)
Alle opleidingen	217300	100,0
Totale duur van de opleiding		
< 1 week	61500	28,3
1-12 weken	24300	11,2
3-12 maanden	29600	13,6
> 1 jaar	76500	35,2
Onbepaalde duur	25400	11,7
Wekelijks aantal uren in opleiding		
1-4 uren	79700	36,7
5-8 uren	48400	22,3
9-16 uren	27400	12,6
17 uren en meer	27700	12,8
Onbepaald	34100	15,7

Bron: NIS EAK (Bewerking Steunpunt WAV)

Uit de resultaten van de EAK blijkt dat meer dan 1 op 3 van de volwassen Vlamingen in opleiding een langdurige opleiding van meer dan 1 jaar volgt. Op de tweede plaats komen de kortdurende opleidingen (minder dan 1 week) met 28,3%. Naast de totale duur van de opleiding bekijken we ook het wekelijks aantal uren dat de opleiding telt. Het wekelijks opleidingsvolume blijkt eerder beperkt. Zowat 60% van de Vlaamse volwassenen in opleiding volgt minder dan 1 dag opleiding per week (1-8 uur). Voor ruim 1 op 3 Vlaamse deelnemers aan opleiding en vorming duurt de opleiding zelfs slechts 1 tot 4 uur per week, of maximum een halve dag.

2.5 Tijd besteed aan onderwijs, opleiding en vorming

Tot slot willen we de participatie aan levenslang en levensbreed leren ook vanuit een ander perspectief beschouwen, namelijk in het kader van totale individuele tijdsbesteding. We hanteren hiervoor het tijdsbudgetonderzoek uit 1999 van de TOR-onderzoeksgroep van de VUB.

Tijdsbudgetonderzoek brengt de tijdsbesteding en de activiteitspatronen van mensen op een betrouwbare en genuanceerde manier in kaart. In tegenstelling tot het klassieke surveyonderzoek waarbij een retrospectieve, gestileerde vragenlijst peilt naar frequentie en duur die men besteedt aan bepaalde activiteiten, registreren de respondenten van een tijdsbudgetonderzoek gedurende een bepaalde periode alle activiteiten die ze stellen onmiddellijk in een dagboekje. Daardoor ontstaat gedetailleerd en omvattend beeld van activiteitenpatronen terwijl de bevraging op basis van een vragenlijst noodzakelijkerwijze veel selectiever en beperkter is. Herinneringseffecten, over- of onderschatting van sociaal wenselijke of onwenselijke activiteiten, die optreden bij surveys, worden geminimaliseerd door de simultane registratie. In het kader van het onderzoek hielden

1533 Vlamingen tussen 16 en 75 jaar gedurende een volle week (10.080 minuten) hun tijdsbesteding bij in een daartoe speciaal ontworpen dagboekje²⁰.

²⁰ Voor meer informatie over het onderzoek alsook downloadbare publicaties en tabellen zie www.vub.ac.be/TOR.

Tabel A1.10: Tijd besteed aan opleiding en sociale participatie in vergelijking met andere activiteiten, naar leeftijd, geslacht, in duur per respondent, participatiegraad en duur per participant

Levensloop TOTALE WEEK	20-29						30-39						40-49					
	man n=129			vrouw n=123			man n=145			vrouw n=172			man n=152			vrouw n=143		
	resp. uur,min.	part. %	part. uur,min.	resp. uur,min.	part. %	part. uur,min.	resp. uur,min.	part. %	part. uur,min.	resp. uur,min.	part. %	part. uur,min.	resp. uur,min.	part. %	part. uur,min.	resp. uur,min.	part. %	part. uur,min.
1. WERK	29,03	87%	33,27	21,35	72%	29,50	35,39	96%	36,59	20,34	76%	27,06	36,50	93%	39,28	21,00	74%	28,14
2. HUISHOUDELIJK WERK	7,35	91%	8,22	15,00	100%	15,00	12,32	98%	12,51	25,02	99%	25,22	13,50	95%	14,34	28,41	100%	28,41
3. KINDERZORG	0,55	19%	4,45	3,45	33%	11,16	3,34	61%	5,51	8,09	79%	10,16	1,01	25%	4,02	1,52	36%	5,07
4. PERSOONLIJKE VERZORGING	13,03	100%	13,03	13,48	100%	13,48	14,08	100%	14,08	13,54	100%	13,54	14,08	100%	14,08	14,39	100%	14,39
5. SLAPEN EN RUSTEN	58,55	100%	58,55	61,07	100%	61,07	57,13	100%	57,13	58,30	100%	58,30	55,27	100%	55,27	58,19	100%	58,19
6. OPLEIDING	6,02	33 %	18,20	7,01	45 %	15,41	0,55	24 %	3,51	0,40	20 %	3,19	0,47	19 %	4,13	0,57	24 %	3,57
6.1 School	4,20	17 %	25,03	5,36	21 %	27,08	0,07	3 %	3,42	0,03	4 %	1,33	0,12	4 %	5,34	0,13	5 %	4,37
Lessen op school, universiteit, academie, e.d.	1,42	13%	13,23	1,41	14%	12,07	0,02	1%	3,37	0,00	0%	0,00	0,04	1%	6,31	0,02	1%	2,34
Huiswerk maken vr school	1,55	13%	15,04	3,22	16%	21,36	0,04	3%	2,14	0,02	3%	1,13	0,02	2%	1,35	0,11	4%	4,13
Examens i.v.m. activiteiten vermeld onder 6	0,05	2%	4,53	0,02	3%	1,04	0,01	1%	2,15	0,01	0%	5,00	0,00	0%	0,00	0,00	1%	0,27
Stage	0,39	5%	13,55	0,31	3%	18,06	0,00	0%	0,00	0,00	0%	0,00	0,06	1%	16,00	0,00	0%	0,00
6.2 Andere opleidingen, cursussen	1,42	23 %	7,15	1,26	38 %	3,48	0,48	24 %	3,23	0,37	19 %	3,15	0,35	17 %	3,28	0,44	21 %	3,29
Bedrijfsopleiding volgen	0,13	3%	7,15	0,20	5%	7,14	0,10	3%	5,12	0,05	1%	14,25	0,08	2%	8,23	0,00	0%	1,34
Vormingscursus, bijscholing volgen	0,37	6%	10,12	0,17	9%	3,14	0,19	6%	5,25	0,12	7%	3,10	0,10	5%	3,02	0,22	7%	4,59
Volgen v/e cursus anders dan bedrijfsopleiding	0,07	4%	2,56	0,02	2%	2,43	0,04	3%	1,56	0,05	3%	2,47	0,05	2%	4,41	0,01	1%	1,22
zelfstudie	0,11	7%	2,47	0,08	8%	1,44	0,08	6%	2,00	0,08	7%	1,59	0,06	6%	1,43	0,13	11%	2,03
Andere bezigheden in verband met opleidingen, ...	0,33	9%	5,53	0,34	18%	3,14	0,04	6%	1,08	0,05	5%	1,46	0,06	4%	2,13	0,08	6%	2,01
Bijwonen van een lezing of voordracht	0,01	2%	1,15	0,04	4%	1,44	0,03	2%	2,33	0,01	1%	3,00	0,00	0%	0,00	0,01	1%	2,38
7. SOCIALE PARTICIPATIE	8,06	91%	8,55	10,42	99%	10,48	8,38	96%	8,59	9,19	97%	9,34	8,11	94%	8,43	9,36	99%	9,43
8. VRIJETIJD	30,37	100%	30,37	20,48	100%	20,48	22,35	100%	22,35	18,28	100%	18,28	24,43	100%	24,43	20,15	100%	20,15
9. WACHTEN	0,13	23%	0,57	0,21	32%	1,04	0,10	17%	0,55	0,11	26%	0,40	0,10	21%	0,48	0,12	21%	0,59
10. ONDERWEG	7,59	97%	8,14	8,05	94%	8,39	8,11	98%	8,22	7,37	97%	7,50	7,53	93%	8,28	6,15	92%	6,49
11. OVERIGE	5,31	88%	6,17	5,47	88%	6,37	4,25	83%	5,19	5,37	86%	6,32	5,00	82%	6,04	6,13	89%	6,58

Bron: TOR-Tijdsbudget-onderzoek 1999

Tabel A1.10: Tijd besteed aan opleiding en sociale participatie in vergelijking met andere activiteiten, naar leeftijd, geslacht, in duur per respondent, participatiegraad en duur per participant (vervolg)

Levensloop TOTALE WEEK	50-59						60-69						70-75					
	man			vrouw			man			vrouw			man			vrouw		
	n=129			n=97			n=106			n=124			n=41			n=38		
	resp. uur,min.	part. %	part. uur,min.	resp. uur,min.	part. %	part. uur,min.	resp. uur,min.	part. %	part. uur,min.	resp. uur,min.	part. %	part. uur,min.	resp. uur,min.	part. %	part. uur,min.	resp. uur,min.	part. %	part. uur,min.
1. WERK	24,14	69%	35,19	11,44	45%	26,10	5,27	19%	28,23	0,45	7%	10,53	0,46	8%	10,14	0,00	0%	0,00
2. HUISHOUDELIJK WERK	15,04	98%	15,21	31,03	100%	31,03	19,35	100%	19,35	32,16	100%	32,16	16,43	92%	18,16	30,20	100%	30,20
3. KINDERZORG	0,34	18%	3,13	1,59	36%	5,28	0,45	22%	3,26	2,26	34%	7,03	0,17	10%	2,53	0,39	10%	6,37
4. PERSOONLIJKE VERZORGING	14,36	100%	14,36	14,10	100%	14,10	15,48	100%	15,48	15,50	100%	15,50	20,07	100%	20,07	18,07	100%	18,07
5. SLAPEN EN RUSTEN	58,40	100%	58,40	58,10	100%	58,10	62,39	100%	62,39	64,37	100%	64,37	65,40	100%	65,40	63,20	100%	63,20
6. OPLEIDING	0,31	17 %	3,09	1,03	22 %	4,47	0,43	16 %	4,28	0,22	10 %	3,41	1,08	25 %	4,33	0,13	6 %	3,53
6.1 School	0,05	4 %	2,12	0,02	2 %	1,48	0,05	1 %	8,12	0,02	2 %	1,53	0,02	2 %	2,05	0,00	0 %	0,00
Lessen op school, universiteit, academie, e.d.	0,03	2%	2,20	0,00	0%	0,00	0,05	1%	8,12	0,01	1%	2,40	0,00	0%	0,00	0,00	0%	0,00
Huiswerk maken vr school	0,02	2%	2,00	0,02	2%	1,48	0,00	0%	0,00	0,01	1%	1,35	0,00	0%	0,00	0,00	0%	0,00
Examens i.v.m. activiteiten vermeld onder 5	0,00	0%	0,00	0,00	0%	0,00	0,00	0%	0,00	0,00	0%	0,00	0,00	0%	0,00	0,00	0%	0,00
Stage	0,00	0%	0,00	0,00	0%	0,00	0,00	0%	0,00	0,00	0%	0,00	0,02	2%	2,05	0,00	0%	0,00
6.2 Andere opleidingen, cursussen	0,26	14 %	3,03	1,02	22 %	4,39	0,38	16 %	3,57	0,20	9 %	3,38	1,06	25 %	4,24	0,13	6 %	3,53
Bedrijfsopleiding volgen	0,03	2%	2,13	0,00	1%	1,00	0,00	0%	0,00	0,00	0%	0,00	0,00	0%	0,00	0,00	0%	0,00
Vormingscursus, bijscholing volgen	0,01	0%	7,00	0,19	9%	3,36	0,14	4%	5,27	0,03	3%	2,01	0,06	2%	5,16	0,03	2%	2,30
Volgen v/e cursus anders dan bedrijfsopleiding	0,05	4%	2,18	0,12	7%	2,60	0,00	0%	2,00	0,05	2%	4,40	0,02	1%	3,08	0,00	0%	0,00
zelfstudie	0,06	5%	1,52	0,16	11%	2,27	0,13	9%	2,22	0,06	4%	2,22	0,33	15%	3,46	0,04	2%	3,25
Andere bezigheden in verband met opleidingen, ...	0,09	5%	3,18	0,11	2%	10,29	0,08	5%	2,36	0,02	1%	1,55	0,20	8%	3,54	0,01	4%	0,38
Bijwonen van een lezing of voordracht	0,02	2%	2,29	0,03	2%	1,53	0,02	2%	2,19	0,04	2%	3,49	0,05	5%	1,57	0,05	2%	4,30
7. SOCIALE PARTICIPATIE	8,40	96%	8,60	10,59	100%	10,59	12,39	97%	13,02	11,34	96%	12,03	11,54	96%	12,28	13,58	100%	13,58
8. VRIJETIJD	32,17	100%	32,17	26,34	100%	26,34	40,12	100%	40,12	29,48	100%	29,48	39,07	100%	39,07	30,47	100%	30,47
9. WACHTEN	0,10	18%	0,57	0,07	13%	0,54	0,05	10%	0,47	0,04	9%	0,41	0,13	5%	4,30	0,01	1%	1,00
10. ONDERWEG	7,21	93%	7,55	4,33	85%	5,23	5,35	78%	7,09	4,28	75%	5,56	5,47	91%	6,21	3,18	64%	5,09
11. OVERIGE	5,52	90%	6,30	7,38	94%	8,09	4,33	84%	5,25	5,50	86%	6,49	6,16	92%	6,51	7,16	86%	8,26

Bron: TOR-Tijdsbudget-onderzoek 1999

De gepresenteerde tabellen geven bijzonder uitgebreide en gedetailleerde informatie inzake de tijdsbesteding van een aantal bevolkingsgroepen, uitgesplitst naar leeftijd en geslacht. De tijdsbesteding wordt via drie parameters voorgesteld:

- de duur per respondent: de gemiddelde tijd besteed aan een bepaalde activiteit in een gegeven tijdsperiode, berekend voor alle deelnemers aan het onderzoek (respondenten);
- de participatiegraad: het percentage respondenten dat een bepaalde activiteit gesteld heeft in een gegeven tijdsperiode;
- de duur per participant: de gemiddelde tijd besteed aan een bepaalde activiteit in een gegeven tijdsperiode, berekend voor alle participanten aan de activiteit.

De 11 hoofdactiviteiten werden in het onderzoek onderverdeeld in 36 subactiviteiten en vervolgens in 154 detailactiviteiten. We geven hier voor de hoofdactiviteit *Opleiding* de sub- en detailactiviteiten weer²¹. In wat volgt, vertrekken we van de participatiegraden omdat deze een zicht bieden op de tijdsverdeling in het kader van levenslang en levensbreed leren.

Op basis van de cijfergegevens stellen we vast dat jonge vrouwen (20-29 jaar) beduidend meer participeren aan opleiding en vorming buiten het onderwijs dan mannen van dezelfde leeftijd, respectievelijk 38% versus 23%. Wanneer we kijken naar het aantal uren per participant, spenderen mannelijke participanten van die leeftijd echter dubbel zoveel tijd aan opleiding en vorming. Binnen de groep 30 tot 39-jarigen nemen de mannen meer deel aan opleiding en vorming en is de tijdsbesteding van de lerenden zeer gelijkaardig bij de twee geslachten. 50 tot 59-jarige vrouwen participeren meer terwijl bij de 60-plussers de mannen vaker opleidingsgerelateerde activiteiten uitvoeren. Wat tijdsbesteding betreft, zien we bij mannen en vrouwen van meer dan 60 jaar vergelijkbare resultaten. Van de bevraagde 60-plussers volgde niemand een bedrijfsopleiding maar ook in de andere leeftijdsklassen is dit percentage zeer laag. Zelfstudie blijkt een vrij belangrijke rol te spelen bij de oudere bevolking.

In 2004 werden weerom 2000 Vlamingen ondervraagd over hun tijdsbesteding. Het is een gelijkaardig onderzoek dan in 1999 dat mogelijk maakt na te gaan hoe de tijdsbesteding in Vlaanderen evolueert. Eind juni 2005 werden de eerste resultaten van het tijdsbestedingsonderzoek 2004 vrijgegeven. Binnen het bestek van dit rapport konden deze echter niet meer verwerkt worden.

2.6 Participatiegraad bij werknemers

In dit deel focussen we specifiek op de participatie aan voortgezette opleiding bij werknemers. De participatiegraad van werknemers is bovendien een belangrijke indicator om de vormingsinspanningen van werkgevers te beoordelen. Het is deze indicator (aandeel werknemers dat een opleiding heeft gevolgd in het afgelopen jaar) die de sociale partners in de besluiten van de federale werkgelegenheidsconferentie vooropstelden als aanvulling van de financiële indicator (vormingskosten als deel van de loonkosten): "De participatiegraad verhogen in lijn met de nieuwe Europese richtsnoeren die willen dat tegen 2010, 1 op 2 werknemers in de loop van een jaar vorming volgt of opleiding krijgt".

²¹ Voor de detailactiviteiten van *Sociale participatie* en *Vrijetijd* zie hoofdstuk D4.

Met oog op het samen presenteren van alle participatiecijfers aangaande levenslang en levensbreed leren, hebben we ervoor geopteerd de participatiegraad bij werknemers binnen dit hoofdstuk over deelname aan levenslang en levensbreed leren te presenteren. We wijzen er echter op dat dit deel evenzeer ressorteert onder hoofdstuk C1 waar de inspanningen van werkgevers met betrekking tot bijkomende opleiding worden besproken.

Eerst bekijken we de algemene participatiegraad op basis van de sociale balans (Nationale Bank van België). Vervolgens presenteren we de participatiegraden van verschillende groepen werknemers op basis van de Panel Survey of Organisations Flanders 2003 (PASO)²².

Algemene participatiegraad op basis van de sociale balans (Nationale Bank van België)

De participatiegraad in de sociale balans betreft het aantal werknemers van de onderneming dat toegang heeft gehad tot een of meerdere opleidingen. Een werknemer die tijdens het boekjaar heeft deelgenomen aan meerdere opleidingen wordt slechts één keer meegeteld. Bovendien wordt in de sociale balans enkel rekening gehouden met formele voortgezette (en niet initiële) beroepsopleiding²³. De participatiegraad wordt berekend door het aantal werknemers uit de verschillende personeelscategorieën dat opleiding kreeg te delen door het totaal aantal werknemers.

Tabel A1.11: Participatiegraad: aandeel werknemers dat opleiding volgde in procent t.a.v. totaal aantal werknemers, België, Sociale Balans 2003

Totaal van de ondernemingen								
	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003
gemiddeld	25,9%	27,0%	29,6%	30,4%	32,3%	31,7%	31,7%	31,7%
man	25,4%	25,8%	28,6%	29,9%	32,3%	30,3%	31,9%	31,6%
vrouw	24,3%	26,5%	28,4%	29,5%	30,2%	30,2%	31,6%	31,9%

Bron: NBB, CD-Rom Balanscentrale via CRB

In 2003 volgde volgens de sociale balans bijna **32 %** van het gemiddelde personeelsbestand een opleiding, een toename van bijna 6% ten aanzien van de eerste balansgegevens in 1996. Op basis van de cijfers van de sociale balans hebben de Belgische ondernemingen nog een hele weg te gaan om de Europese streefnorm van 50 % in 2010 te behalen. De PASO-gegevens m.b.t. Vlaamse ondernemingen wijzen op een iets gunstigere toestand met een participatiegraad van 48,9%.

Het totaal van de ondernemingen beschouwd volgen mannen en vrouwen ongeveer evenveel opleiding.

Participatie bij diverse groepen werknemers op basis van PASO

Niet alleen het aandeel organisaties dat opleidingskansen geeft, is belangrijk. Het is interessant na te gaan hoeveel en welke werknemers opleiding volgen en welke verschillen er bestaan tussen de diverse personeelscategorieën.

Het PASO-team berekende voor de verschillende personeelscategorieën (uitvoerend, ondersteunend, leidinggevend personeel) de algemene participatiegraad zowel voor het

²² Voor meer achtergrond bij de bronnen 'sociale balans' en de 'Panel Survey of Organisations' verwijzen we naar hoofdstuk C1 bij het deel Werkgevers.

²³ Vergelijk Nationale Bank van België, *Toelichtingsnota met betrekking tot het invullen van de staten III, IV en V van de sociale balans*, Balanscentrale van de NBB, versie 07/2004.

totaal aantal organisaties als voor de vormingsorganisaties alleen. De algemene participatiegraad wordt berekend door het totaal aantal werknemers in een bepaalde personeelscategorie die opleiding volgden te delen door het totaal aantal werknemers in die personeelscategorie. Hierdoor tellen grotere organisaties sterker mee, de berekening gebeurt op het niveau van de werknemers zelf.

- De participatiegraad volgens de grootte van de onderneming

Tabel A1.12: Algemene participatiegraad naar grootteklasse, Vlaams Gewest, 2002

	Vormings-en niet vormingsorganisaties (*)	Vormingsorganisaties (**)
<i>Grootteklasse</i>		
1 tot 9 werknemers	31,9	65,9
10-49 werknemers	39,5	47,3
50-99 werknemers	48,4	49,9
100-199 werknemers	50,9	51,1
200 of meer werknemers	55,0	55,1
10 of meer werknemers	48,9	51,8

* Cijfers gewogen naar sector en grootte (*): $N \geq 10 = 1065$; $N < 10 = 496$; (**): $N \geq 10 = 958$; $N < 10 = 219$.

Bron: Gegevens berekend op basis van PASO 2003.

We bespraken reeds de algemene participatiegraad op basis van cijfers uit de sociale balans. Ter aanvulling nemen we hier ook de resultaten op uit de PASO-bevraging. Volgens de PASO-data genoten in Vlaamse vormingsbedrijven vanaf 10 werknemers ruim de helft of 51,8% van de werknemers van een opleiding. Kijken we naar alle bedrijven vanaf 10 werknemers (inclusief de niet-vormingsbedrijven) dan bedraagt de algemene participatiegraad 48,9%. Dit cijfer ligt veel hoger dan de algemene participatiegraad die gegenereerd wordt op basis van sociale balans en 31,8% bedraagt²⁴.

Kijken we naar de participatiegraad volgens de grootte van de onderneming, dan zien we dat de participatiegraad stijgt naarmate de organisatie meer werknemers telt. In de ondernemingen met één tot 9 werknemers, de vormingsorganisaties én niet-vormingsorganisaties samengenomen, volgt ruim een derde (31,9%) van het personeel een opleiding. Dit aandeel stijgt tot 65,9 % wanneer we enkel vormingsorganisaties in de berekening opnemen. In grote bedrijven vanaf 200 werknemers volgt ongeveer de helft

²⁴ Op de werkgelegenheidsconferentie van september-oktober 2003 werd beslist de sociale balans te vereenvoudigen, de sociale balans in 'light versie' zal zich concentreren op opleidings- en vormingsgegevens zoals de financiële investering in opleiding, het aantal betrokken werknemers en het aantal gevolgde opleidingsuren. In de oorspronkelijke toelichting bij de sociale balans werd het concept opleidingsinspanningen niet gedefinieerd met als gevolg onduidelijkheid voor werkgevers bij het invullen van de rubriek vormingsinspanningen, dit werd verduidelijkt sinds boekjaar 2001. Het is in dat kader dat de sociale balans in het verleden niet altijd als een betrouwbare bron werd beschouwd voor het meten van vormingsinspanningen. Resultaten over opleiding binnen ondernemingen op basis van de sociale balans wezen systematisch op een lage vormingsinspanning in verhouding tot andere onderzoeken. Ook vult een groot aantal kleine en middelgrote ondernemingen de rubriek inzake opleiding onvolledig of niet in, zelfs al wordt opleiding georganiseerd. Het is voor deze ondernemingen vaak moeilijk administratief de variabelen die gebonden zijn aan opleiding op te tekenen. Een exact cijfer berekenen voor de rubriek vormingskosten in de sociale balans kan moeilijk zijn als niet alle nodige informatie bewaard bleef.

of 55 % van de personeelsleden vorming en opleiding. Beschouwen we alleen de organisaties die effectief opleiding hebben aangeboden, dan zien we dat de verschillen in functie van de grootte van het bedrijf minder sterk zijn. Opvallend is wel dat, wanneer micro-organisaties opleiding organiseren, de meerderheid van het personeel aan de opleiding kan deelnemen. Bij vormingsorganisaties met 1 tot 9 werknemers bedraagt de algemene participatiegraad bijna 66%.

- De participatiegraad volgens de personeelscategorie

Binnen de organisaties die opleiding organiseerden blijft het verschil qua participatie van de verschillende personeelscategorieën beperkt.

Tabel A1.13: Algemene participatiegraad naar personeelscategorie, Vlaams Gewest, 2002

	Vormings-en niet vormingsorganisaties (*)	Vormingsorganisaties (**)
<i>Personeelscategorie (≥10 wns!!)</i>		
Uitvoerend personeel	50,3	53,2
Ondersteunend personeel	43,2	44,8
Leidinggevend personeel	47,9	50,2

* Cijfers gewogen naar sector en grootte (*): N≥10=1065; N<10= 496; (**): N≥10=958; N<10=219.

Bron: Gegevens berekend op basis van PASO 2003.

Het uitvoerend personeel, dat zijn werknemers die in hun werkzaamheden hoofdzakelijk directe taken vervullen, kon het meest van opleiding genieten (53,2%), bijna onmiddellijk gevolgd door het leidinggevend personeel (50,2%) hierbij enkel vormingsorganisaties beschouwd. Het ondersteunend personeel of de werknemers die in hun werkzaamheden hoofdzakelijk indirecte taken vervullen als administratie, kwaliteitszorg, onderhoud van gebouwen en machines enz..., krijgt het minst opleiding, toch krijgt nog iets meer dan twee op vijf werknemers opleiding, zijnde 44,8% van het uitvoerend personeel.

Wanneer we dit verder uitsplitsen naar sector, zien we een gelijkaardige verdeling.

Tabel A1.14: Participatiegraad per personeelscategorie en sector, vormingsorganisaties alleen, Vlaams Gewest, 2002

	uitvoerend	ondersteunend	leidinggevend
Chemie, voeding, energie	58,45	56,64	57,67
Metaal, elektronica	53,68	44,85	46,05
Overige industrie	33,54	41,76	55,63
Bouw	38,65	26,49	27,14
Handel, distributie, horeca	49,46	44,44	52,32
Fin., zak. en overige dienstverlening	50,86	35,12	47,68
Openbaar bestuur en gemeenschapsvoorz.	57,17	48,23	52,98
Gezondheidszorg	69,81	42,88	58,67
Onderwijs	51,86	39,06	47,65

*Cijfers gewogen naar sector en grootte.
Bron: Gegevens berekend op basis van PASO 2003.

2.7 Aandeel aan niet-formeel leren, informeel leren, leren op de werkplek, zelfstandig leren

Zowel uit de Enquête naar de Arbeidskrachten als de APS-survey kunnen gegevens omtrent leren op de werkplek en zelfstandig leren afgeleid worden. De beschikbare cijfers geven echter geen eenduidig beeld over de omvang van beide vormen van leren.

Voor een zicht op het aandeel zelfstandig leren en niet-formeel leren kunnen we terecht bij twee bronnen: de ad hoc module levenslang leren van EAK/LFS 2003 en het in punt d aangehaalde TOR-tijdsbudgetonderzoek.

De meer diepgaande bevraging van de eenmalige ad hoc module omtrent levenslang leren toegevoegd aan de EAK/LFS stelt ons in staat het aandeel van diverse subcategorieën leren beter te omschrijven²⁵. De module hanteert een definitie van formeel leren, niet-formeel leren en informeel leren die niet geheel overeenstemt met de veelal gebruikte definitie volgens CEDEFOP²⁶. De definities zoals hier weergegeven zijn van toepassing op deze indicator en niet algemeen geldig of aanvaard. Tot nog toe wordt in de verschillende sectoren van de volwasseneneducatie alsook in de verschillende surveys een andere invulling gegeven aan de termen formeel, niet-formeel en informeel leren.

De ad hoc module levenslang leren onderscheidt drie grote subcategorieën in het leren: *Formeel leren* speelt zich af in reguliere onderwijs- en opleidingsinstellingen en mondt uit in het verkrijgen van erkende diploma's en getuigschriften.

²⁵ Een gedetailleerde analyse van de ad hoc module wordt gepresenteerd in M. Booghman en E. Stevens, *Levenslang leren: Wie zijn ze? Wat doen ze? Wat drijft ze?*, in *De arbeidsmarkt in Vlaanderen. Jaarboek 2004*, Steunpunt WAV, p. 203-214.

²⁶ De CEDEFOP-definitie en een bespreking van de verschillende invalshoeken op Vlaams niveau kunnen worden nagelezen in I. Vanhoren, *Een geïntegreerde aanpak vanuit de aanbodzijde als structurele voorwaarde voor de bevordering van levenslang en levensbreed leren*, in *Levenslang en levensbreed leren in Vlaanderen. Gegevens, ontwikkelingen en beleidsmaatregelen*, DIVA, 2003, p. 283-288.

Niet-formeel leren gebeurt buiten de grote onderwijs- en opleidingsstructuren en mondt niet noodzakelijk uit in het verkrijgen van officiële diploma's of getuigschriften.

Niet-formeel leren kan gebeuren op de werkplek of binnen maatschappelijke organisaties of groeperingen (jeugdverenigingen, vakbonden of politieke partijen). De opleiding of vorming kan ook gegeven worden door organisaties of diensten naast de formele systemen (kunst-, muziek-, kook- of sportklassen, of privé-cursussen ter voorbereiding op examens).

Informeel leren. Dit is een bijzonder uitgestrekt domein. De enquête beperkt zich hier tot zelfstudie die door het individu zelf beschouwd wordt als een bijdrage tot zijn of haar (zowel beroepsmatige als persoonlijke) kennis en vaardigheden.

Het gaat hier wel degelijk over een activiteit die de persoon onderneemt met de bedoeling iets bij te leren (wat men '*toevallig leren*' of '*incidenteel leren*' noemt, wordt niet opgenomen) en deze leeractiviteit speelt zich af *zonder* de directe hulp van een andere persoon (lesgever, opleider).

Tabel A1.15: aandeel van de bevolking van 25 tot 64 jaar dat het afgelopen jaar deelnam aan onderwijs of andere leeractiviteiten, naar aard leeractiviteiten, bevraging tweede kwartaal 2003, in %

Leeractiviteiten	België	Vlaams Gewest
Regulier onderwijs	4,1%	3,5%
Cursussen, seminars, conferenties... buiten het regulier onderwijssysteem	19,8%	22,3%
Zelfstudie met behulp van gedrukt materiaal	24,5%	18,1%
Computerondersteunende zelfstudie via internet	16,0%	14,6%
Zelfstudie m.b.v. radio, TV, audio, video, informatica	16,9%	10,5%
Bezoek aan bibliotheek, leercentrum, beroepsbeurs	14,5%	14,8%
Deelname aan minstens 1 leeractiviteit (uit bovenstaande 6 mogelijkheden)	42,6 %	39,6 %
Deelname aan regulier onderwijs of aan cursussen, seminars, conferenties buiten het regulier onderwijssysteem (zelfstudie buiten beschouwing latend)	22,3 %	24,4 %

Bron: NIS, Enquête naar de Arbeidskrachten (EAK)

Noot: Regulier onderwijs: door de overheid (Onderwijs, Landsverdediging, Landbouw,...) officieel erkende diploma's of certificaten; Cursussen, seminars, conferenties... buiten het regulier onderwijssysteem: allerlei cursussen georganiseerd door VDAB, VIZO, sociaal-cultureel volwassenenwerk, privé-sector, sectoraal, opleiding via correspondentie in zoverre er contact is met een lesgever, interne opleidingen bij bedrijven,... Uitzondering in deze categorie zijn de opleidingen deeltijds kunstonderwijs die wel erkend worden door de overheid; 3 andere categorieën: leeractiviteiten zonder contact met een lesgever/opleider.

De extra vragenlijst peilde naar de deelname van de bevolking op arbeidsleeftijd aan één of meer leeractiviteiten om de kennis, vaardigheden en kwalificaties te verhogen en dit gedurende de voorbije 12 maanden. Daarbij lag de nadruk op leren in zijn breedste betekenis, een activiteit die ongeacht het doel, gedurende elke levensperiode kan plaatsvinden. Vermits de participatie aan leeractiviteiten gedurende 12 maanden bevraagd werd en vermits uitdrukkelijk benadrukt werd dat leren zeer breed beschouwd wordt, liggen de deelnamecijfers aanzienlijk hoger dan de traditionele participatiecijfers op basis van EAK/LFS. Op basis van de ad hoc module neemt 39,6% beroepsactieve Vlamingen deel aan allerhande leeractiviteiten. Het Belgische cijfer bedraagt 42,6%.

Het grootst aantal Vlamingen (22,3%) leert via cursussen, seminars, conferenties e.d. buiten het regulier onderwijssysteem. Het gaat hierbij onder meer om opleidingen in bedrijven, opleidingen in opleidingscentra van de VDAB, opleidingen in het verenigingsleven, deeltijds muziek- of kunstonderwijs enz.... Samen met de respondenten die participeren via het regulier onderwijs bedraagt het aandeel lerenden in een gestructureerde context of het zogenaamde formele leren 24,4%.

Aan een aanzienlijk aantal van de leeractiviteiten wordt via zelfstudie deelgenomen, onder te verdelen in zelfstudie met behulp van gedrukt materiaal (18,1%), computerondersteunde zelfstudie via internet (14,6%) en zelfstudie met behulp van radio, TV, audio, video of informatica (10,5%). Een 15% Vlamingen geeft aan te leren via zelfstudie terwijl hij/zij een bezoek brengt aan de bibliotheek, een leercentrum of beroepsbeurs. In vergelijking met de andere Belgische gewesten valt voor Vlaanderen het geringere aandeel zelfstudie op.

Tabel A1.16: aandeel van de werkloze, werkende en niet-actieve bevolking van 25 tot 64 jaar dat het afgelopen jaar deelnam aan onderwijs of andere leeractiviteiten, naar aard leeractiviteiten, Vlaams Gewest, bevraging tweede kwartaal 2003

Leeractiviteiten	Totaal	Werkend	Werkloos	Niet actief
Regulier onderwijs	3,5%	3,6%	5,7%	2,7%
Cursussen, seminars, conferenties,... buiten het regulier onderwijssysteem	22,3%	28,6%	18,3%	6,6%
Zelfstudie met behulp van gedrukt materiaal	18,1%	21,0%	25,2%	9,7%
Computerondersteunde zelfstudie via internet	14,6%	17,7%	21,5%	5,6%
Zelfstudie m.b.v. radio, TV, audio, video, informatica	10,5%	12,0%	17,1%	5,8%
Bezoek aan bibliotheek, leercentrum, beroepsbeurs	14,8%	16,4%	21,9%	9,7%
Deelname aan minstens 1 leeractiviteit (uit bovenstaande 6 mogelijkheden)	39,6 %	46,7 %	47,1 %	20,4 %
Deelname aan regulier onderwijs of aan cursussen, seminars, conferenties buiten het regulier onderwijssysteem (zelfstudie buiten beschouwing latend)	24,4 %	30,6 %	23,2 %	8,7 %

Bron: NIS, Enquête naar de Arbeidskrachten (EAK)

Laten we de zelfstudie buiten beschouwing, dan wordt het verschil in deelname aan vorming tussen werkende en werkloze personen groter. 30,6% van de werkenden nam aan minstens één cursus of opleiding binnen of buiten het regulier onderwijssysteem deel, tegenover 23,2% van de werklozen. Het percentage bij de niet-actieven bedraagt slechts 8,7%. Nochtans is ook het aandeel leeractiviteiten via zelfstudie bij de niet-actieven van de beroepsbevolking gering te noemen: 30,8% versus 85,7% bij de werklozen en 67,1% bij de werkenden²⁷.

Om een beeld te verkrijgen van het aandeel niet-formeel leren door sociale participatie (bijvoorbeeld via deelname aan het verenigingsleven) beroepen we ons op het tijdsbudgetonderzoek. Vanuit het concept levensbreed leren wordt immers gesteld dat leren zich voldoet in een grote verscheidenheid van contexten, waarbij zeker ook de sociale levenscontext een belangrijke rol speelt.

Vele onderzoekers stellen dat in sociale participatie leermogelijkheden verankerd liggen. Vanuit de centrale gedachte "*leren is participeren*" ontstaat een andere visie op educatie die de klemtoon niet louter legt op leren als voorbereiding op participatie in een later stadium zoals dit voorheen vaak het geval was. Participeren heeft hierbij evenwel primauteit (cf. ervaringsleren: leren is niet de finaliteit van het participatieproces maar een effect).

Het concept "sociaal leren" betreft een leren vanuit sociale verbanden (op de werkvloer of in vrijetijdsverenigingen) die zich actief organiseren om bepaalde complexe en moeilijk voorspelbare problemen op te lossen. Van belang is het gebruik van het eigen probleemoplossend potentieel in het sociale verband. Heden ten dage wordt de bevolking

²⁷ Bovenstaande tabel toont weerom aan dat er zich een participatiekloof voordoet ten aanzien van de niet-actieven. Worden alle leeractiviteiten in beschouwing genomen, participeert slechts de helft niet-actieven in vergelijking met de werkenden.

immers geconfronteerd met vele situaties die moeilijk voorspelbaar zijn. De mens moet er mee leren omgaan en dus is een capaciteit om te leren nodig.

Op basis van het tijdsbudgetonderzoek kunnen we de sociale participatie en meer bepaald de participatie aan het verenigingsleven cijfermatig benaderen (zie hoofdstuk D4, tabel D4.1). De sociale participatie neemt in het algemeen toe met de leeftijd. Vanaf 60-jarige leeftijd manifesteert zich een verschil tussen de seksen. Activiteiten in verband met het leiden van verenigingen en activiteiten met betrekking tot belangenbehartiging en politiek hebben wellicht de meeste affiniteit met leren. Bij het uitvoeren van activiteiten voor het overige verenigingsleven en vrijwilligershulp of onbetaalde hulpverlening zal evenwel ook in belangrijke mate geleerd worden.

Voor de hoofdactiviteit *Vrijetijd* wordt de tijdsbesteding naar de subactiviteit weergegeven omdat dit een indicatie geeft naar de manier waarop informeel kan geleerd worden. Zo kan geleerd worden tijdens een museumbezoek of bij het bezoek aan een beurs. Het informele leren blijft echter zeer moeilijk in kaart te brengen ook al omdat er geleerd wordt in een situatie die niet door iemand expliciet werd gecreëerd met de bedoeling te leren²⁸.

2.8 Inspanning van de (potentiële) lerende

Ook het individu kan inspanningen doen om te participeren aan opleiding en vorming. Identificeerbare inspanningen van het individu om te kunnen participeren aan leren zijn bijvoorbeeld tijd en/of geld investeren, het bezoeken van een opleidingsbeurs, surfen naar een vormingsdatabank...

In een nieuw op te starten survey zouden dergelijke inspanningen jaarlijks bevraagd kunnen worden. Toch zou er ook vanuit een andere invalshoek naar de inspanningen van de (potentiële) lerende gekeken kunnen worden. In dat opzicht doelen we op het bestaan van wachtlijsten om te kunnen deelnemen aan bepaalde initiatieven, wat zou kunnen duiden op een verhoogde interesse in het betreffende opleidingsinitiatief. Daarnaast kan ook het percentage drop-out belangrijk zijn om als indicatie van de opleidingsinspanning mee te nemen (zo vergt het inschrijven op zich soms een lage drempel, maar het effectief participeren is de andere, zwaardere kant van de medaille).

²⁸ Conceptueel gezien reikt de leertheorie van David Kolb een aantal interessante inzichten aan inzake het leerproces dat zich voordoet bij informeel leren. Vier fasen moeten doorlopen worden om te kunnen leren van een opgedane ervaring: concreet ervaren, reflectief observeren, abstract conceptualiseren en actief experimenteren. Zie H. Baert, K. De Witte en G. Sterck, *Vorming, training en opleiding. Handboek voor een kwaliteitsvol VTO-beleid in welzijnsvoorzieningen*, Leuven, 2000, p. 171-192.

3 Beleidsmaatregelen

Om de algemene participatie aan levenslang en levensbreed leren te verhogen, worden meerdere beleidsmaatregelen op Vlaams niveau genomen. Een aantal van deze maatregelen worden in verdere hoofdstukken besproken (b.v. de sensibilisatie-initiatieven zie C4. We bespreken hier nog uitvoerig het opleidingskrediet voor werknemers en de opleidingscheques voor werknemers.

3.1 Opleidingskrediet (aanmoedigingspremies in het kader van tijdscrediet – loopbaanonderbreking)

Werknemers die een loopbaanonderbreking of tijdscrediet opnemen kunnen onder bepaalde voorwaarden een bijkomende aanmoedigingspremie ontvangen van de Vlaamse overheid. reglementering is verschillend naargelang de sector waarin men is tewerkgesteld: openbare sector, privé-sector of social profit.

Werknemers in de openbare sector die loopbaanonderbreking nemen en een erkende opleiding volgen kunnen volgens de regelgeving van de aanmoedigingspremies in de Vlaamse openbare sector een dubbel premiebedrag ontvangen gedurende de maanden dat zij effectief een erkende opleiding volgen. De aanmoedigingspremie kan gedurende maximaal 2 jaar worden toegekend. De volgende opleidingen komen daarvoor in aanmerking:

- een beroepsopleiding georganiseerd door de VDAB
- een opleiding volgen die wordt georganiseerd, gesubsidieerd of erkend door de sectorale opleidingsfondsen
- elke andere vorm van onderwijs en opleiding georganiseerd, gefinancierd, gesubsidieerd of erkend door de Vlaamse overheid en waarvan het programma minstens 120 lesuren op jaarbasis omvat.

Het besluit van de Vlaamse Regering van 1 maart 2002 bepaalt dat een werknemer die tewerkgesteld is in de *privé-sector* in het Vlaams Gewest een aanmoedigingspremie kan worden toegekend als supplement bij de uitkering van het tijdscrediet dat wordt opgenomen voor het volgen van hierboven vermelde opleidingen. Een werknemer heeft recht op maximum twee volledige jaren opleidingskrediet gedurende de volledige beroepsloopbaan²⁹.

Sinds 1 januari 2001 is voor werknemers uit de *social profit* een apart stelsel van aanmoedigingspremies van kracht. De regelgeving voor het stelsel van het opleidingskrediet voor de social profit is grotendeels hetzelfde als dat voor de privé-sector³⁰.

²⁹ Een aanmoedigingspremie kan ook na die twee jaren nog worden toegekend voor de volledige duurtijd van de opleiding indien het gaat om tweedekansonderwijs of om een opleiding die toegang geeft tot een knelpuntberoep. Aanmoedigingspremies opleidingskrediet worden enkel uitbetaald indien de sector of onderneming waarin de werknemer tewerkgesteld is, een sector- of bedrijfsakkoord of toetredingsakte heeft gesloten met betrekking tot de Vlaamse aanmoedigingspremies. Is dit niet het geval, dan is de zogenaamde suppletieve regeling van toepassing: de werknemer heeft enkel recht op een opleidingskrediet indien hij tweedekansonderwijs volgt.

³⁰ In afwijking met de privé-sector stelt men in de social profit niet de verplichting dat de sector of onderneming waarin de werknemer tewerkgesteld is, een sector- of bedrijfsakkoord of toetredingsakte moet hebben gesloten met betrekking tot de Vlaamse aanmoedigingspremies.

Tabel A1.17: Gunstige dossiers aanmoedigingspremies volgens sector naar volgen van opleiding (2003)

	Man		Vrouw		Totaal	
	N	%	N	%	N	%
Openbare sector						
Geen opleiding	2.287	96,6	12.995	96,7	15.282	96,7
Opleiding	81	3,4	441	3,3	522	3,3
Totaal aantal gunstige aanvragen	2.368	100	13.436	100	15.804	100
Privé-sector						
Geen opleiding	4.703	97,7	19.249	98,7	23.952	98,5
Opleiding	112	2,3	251	1,3	363	1,5
<i>Opleidingskrediet</i>	110	2,3	244	1,3	354	1,5
<i>Suppletief opleidingskrediet</i>	2	<1%	7	<1%	9	<1%
Totaal aantal gunstige aanvragen	4.815	100	19.500	100	24.315	100
Social profit						
Geen opleiding	497	98,6	3.470	97,1	3.967	97,3
Opleiding	7	1,4	103	2,9	110	2,7
Totaal aantal gunstige aanvragen	504	100	3.573	100	4.077	100

Bron: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Administratie Werkgelegenheid

Uit tabel A1.17 blijkt dat in 2004 15.804 gunstige aanvragen werden ingediend voor aanmoedigingspremies in de openbare sector. In 2004 ontving slechts 3,3% van de personen die een Vlaamse aanmoedigingspremie werd toegekend, een dubbele premie voor het volgen van een erkende opleiding tijdens de loopbaanonderbreking. Dit is een lichte daling ten opzichte van 2003 en 2002, waar respectievelijk 3,4% en 4% van de aanvragen kaderde in het volgen van een opleiding.

Van de 23.952 gunstige aanvragen ingediend voor de aanmoedigingspremie in de privé-sector in 2004, was slechts 1,5% gericht op het opleidingskrediet. Binnen de mannelijke groep zijn de mannen onder de 35 jaar het best vertegenwoordigd. Bij de vrouwen is de groep in de leeftijdscategorie tussen 26 en 40 jaar meer prominent aanwezig. Verder valt op dat tot de leeftijd van 30 jaar mannen en vrouwen in min of meer gelijke mate gebruik maken van de maatregel, daarna daalt het aandeel van de mannen. Van alle 429 aanvragen voor een premie opleidingskrediet (gunstige, ongunstige en openstaande dossiers) hebben er 98 betrekking op een opleiding tot een knelpuntberoep en 20 op tweedekansonderwijs. In de social profit werden in 2004 3.967 gunstige aanvragen ingediend voor een aanmoedigingspremie, waarvan slechts 2,7% betrekking had op het opleidingskrediet. Van de 110 aanvragen voor een premie opleidingskrediet hebben er 46 betrekking op een opleiding tot een knelpuntberoep en 6 op tweedekansonderwijs. Bij de werknemers die een aanvraag indienden voor het opleidingskrediet was ruim tweederde 40 jaar of jonger.

Samengevat kan gesteld worden dat de pijler voor vorming en opleiding in de aanmoedigingspremies nog niet stevig staat. De voorbije jaren werd slechts in zeer geringe mate gebruikgemaakt van de aanmoedigingspremies in het kader van opleiding. Hieruit kan men afleiden dat het federale tijdscrediet dat werknemers opnemen duidelijk niet wordt aangewend om zich bij te scholen of om een opleiding te volgen. De uitkering in het kader van het tijdscrediet, aangevuld met de Vlaamse aanmoedigingspremie, is blijkbaar niet hoog genoeg. Wil men de werknemer er echt toe aanzetten om de stap naar het opleidingscircuit te zetten, dan zal het inkomensverlies wellicht in grotere mate gecompenseerd moeten worden. Het beleid staat tevens voor de uitdaging een goede afstemming met het nieuwe systeem van opleidings- en begeleidingscheques voor werknemers te realiseren. Indien bepaalde maatregelen bovendien als een eenheid

gepromoot zouden worden, zal dit zeker de transparantie van het opleidingsaanbod en – beleid verbeteren en kan dit voor beide maatregelen versterkend werken.

3.2 Opleidingscheques voor werknemers

De maatregel betreffende de opleidings- en begeleidingscheques van werknemers werd opgenomen binnen het Werkgelegenheidsakkoord 2003–2004 dat op 21 maart 2003 tussen de Vlaamse regering en de Vlaamse sociale partners werd afgesloten. De uitvoering en de coördinatie van het systeem werd door de Vlaamse regering toevertrouwd aan de VDAB. Voor de emissie en de uitbetaling van de opleidingscheques werd een overeenkomst afgesloten met de firma Accor. Cheques konden besteld worden vanaf 1 september 2003.

Een werknemer kan per kalenderjaar voor maximum 250 euro cheques krijgen voor het volgen van een opleiding of een begeleiding. De werknemer moet zelf de helft van de cheques betalen. De werknemer kiest zelf de gewenste opleiding bij een erkende verstrekker. De cheques kunnen enkel gebruikt worden voor het betalen van directe kosten. Dit zijn kosten die rechtstreeks betaald worden aan de verstrekker (inschrijvingsgeld, cursusmateriaal). Ook kosten voor deelname aan examens en tests komen in aanmerking. De maatregel is bedoeld voor werknemers uit de publieke en private sector met een woonplaats in het Vlaams Gewest of het Brussels Hoofdstedelijk Gewest. De opleiding moet gevolgd worden bij een erkend verstrekker. De opleiding is niet uitsluitend of hoofdzakelijk gericht op de huidige of toekomstige functie. De brede inzetbaarheid van de werknemer op de arbeidsmarkt wordt verbeterd omdat bekwaamheden worden verworven die in ruime mate naar andere ondernemingen of werkgebieden overdraagbaar zijn. De cheques kunnen ook gebruikt worden voor adviezen en diensten die erop gericht zijn een werknemer te begeleiden met het oog op verdere ontwikkeling van zijn/haar loopbaan en/of het participeren aan een traject waarin de meting van verworven competenties centraal staat. Na opleiding of begeleiding moet de werknemer van de verstrekker een attest op naam krijgen waaruit blijkt dat de werknemer de opleiding of begeleiding heeft gevolgd en/of welke competenties door de werknemer werden verworven.

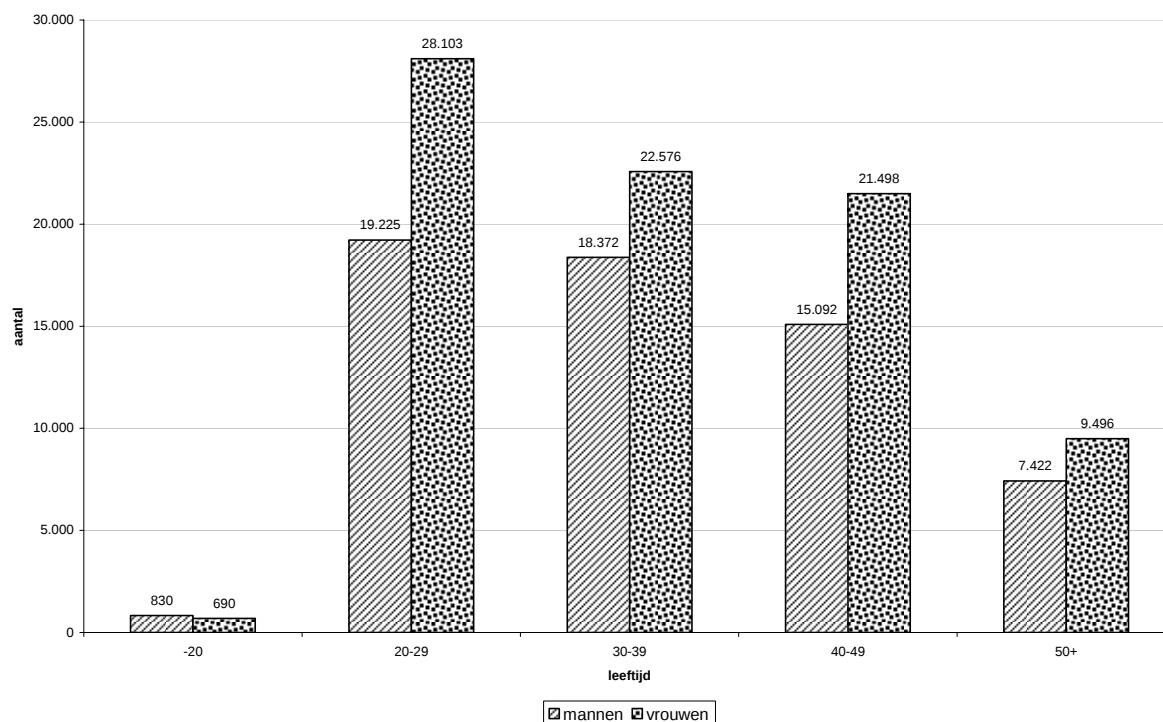
Het systeem van de opleidingscheques kende vanaf de aanvang in september 2003 een groot succes. Voor het jaar 2004 werden 143.304 opleidingscheques geregistreerd (bron VDAB).

Tabel A1.18: Aanvragen volgens diploma van de aanvrager (sept. – dec. 2003)

Diploma	M	V	Totaal	%	Gemiddeld gevraagd bedrag
Lager Onderwijs	1.993	2.582	4.575	4,59%	91,94
2e Graad Secundair Algemeen	479	560	1.039	1,04%	100,08
2e Graad Secundair Beroeps	1.690	1.666	3.356	3,37%	99,15
2e Graad Secundair Tech/Kunst	2.936	1.407	4.343	4,36%	95,97
3e Graad Secundair Algemeen	3.806	5.173	8.979	9,01%	111,47
3e Graad Secundair Beroeps	4.073	7.044	11.117	11,15%	106,16
3e Graad Secundair Tech/Kunst	10.496	8.957	19.453	19,51%	110,89
Hoger onderwijs 1 cyclus	9.665	19.997	29.662	29,75%	115,66
Hoger onderwijs 2 cycli	3.031	2.657	5.688	5,71%	116,06
Universitair onderwijs	4.023	5.959	9.982	10,01%	122,00
Andere (middenstandsopleiding, buitenlandse diploma, brevetten,...)	916	586	1502	1,51%	117,17
Algemeen totaal	43.108	56.588	99.696	100,00%	111,32

Bron: VDAB

In tabel A1.18 beschikken we over de cijfers van de eerste aanvraagperiode september tot december 2003 en bekijken we de aanvragen volgens diploma van de aanvrager. Hieruit blijkt dat in deze referentieperiode 13,36% van de aanvragers lager of kort geschoold was, 39,67% midden geschoold was, 45,47% hoger onderwijs en universitair onderwijs heeft genoten en 1,51% een andere vorm van onderwijs gevolgd heeft.

Tabel A1.19: Aantal opleidingscheques werknemers in 2004, naar geslacht en leeftijd

Bron: VDAB

Tabel A1.19 toont dat de leeftijdsgroep van de 20 tot 29-jarigen het meest vertegenwoordigd is, maar toch onmiddellijk gevolgd wordt door de twee volgende leeftijdsgroepen van de 30-39-jarigen. (Dit weerspiegelt de algemene deelnamecijfers aan opleiding.) Verder blijkt dat vrouwelijke werknemers meer gebruik maken van de opleidingscheques dan hun mannelijke collega's.

4 Conclusie

Een toenemende participatie van volwassenen aan levenslang en levensbreed leren is een doelstelling die op alle beleidsfora in de aandacht staat. Het Pact van Vilvoorde stelt een deelname van 10% van de Vlaamse inwoners tussen 25 en 65 jaar voorop tegen 2010, de Europese Unie streeft naar een gemiddeld deelnamecijfer van 12,5% voor haar lidstaten.

Houden we rekening met de tweede kwartaalcijfers van de Enquête naar de Arbeidskrachten waarin deelname aan opleiding gedurende de vier voorafgaande weken wordt bevraagd, lijkt het Vlaams Gewest op de goede weg. Na een knik in de participatie aan levenslang leren in 2002, steeg het deelnamecijfer in de jaren 2003 en 2004 tot respectievelijk 9,1% en 10,8%. We moeten wel rekening houden met een gewijzigde bevraging in 2004 zodat de gegevens voor dat jaar niet volledig vergelijkbaar zijn met deze van de voorgaande jaren. In 2004 ken de EU-25 een gemiddelde participatiegraad van 9,4% (EU-15: 10,1%). De komende jaren moeten uitwijzen of de stijgende deelnametrend bevestigd wordt.

Naar geslacht tonen de cijfers een steeds toenemende participatie aan levenslang en levensbreed leren bij de vrouwen. Volwassen mannen nemen over het algemeen nog steeds meer deel aan onderwijs, vorming en opleiding alhoewel de jaarcijfers van de Enquête naar de Arbeidskrachten aangeven dat in 2002 voor het eerst meer vrouwen participeerden en in 2003 was de participatie bij beide geslachten identiek.

Naar leeftijd zijn het vooral de 25 tot 29-jarigen die opleiding volgen. Alhoewel nog steeds een klein aantal in verhouding tot de andere leeftijdsgroepen, lijkt de deelname aan opleiding bij 50 tot 64-jarigen te stijgen. Ook deze trend dient nog bevestigd te worden.

Het befaamde Mattheuseffect, de kloof inzake deelname aan bijkomende opleiding tussen hoog- en laaggeschoolden, wordt bestendigd in de cijfers voor het jaar 2003. In vergelijking met het EU15-gemiddelde blijft ook de participatie van de middengeschoolden in Vlaanderen achterwege.

Naar positie op de arbeidsmarkt volgen meer werkzoekenden dan werkenden een opleiding. De niet-beroepsactieven participeren het minst aan levenslang en levensbreed leren.

Uit de resultaten van de APS-survey blijkt dat in 2003 23,2% van de Vlaamse volwassenen van 18 tot 85 jaar gedurende de 12 maanden voorafgaand aan de bevraging aan een opleiding deelnam. Uit de surveyresultaten kunnen we volgende elementen afleiden: er is een duidelijk verband tussen deelname aan opleiding en de arbeidsloopbaan (reden tot deelname en initiatiefnemer), een kwart van de gevolgde opleidingen betreft informatica, bijna 30% van de opleidingen worden verstrekt door de werkgever of een koepelorganisatie van werkgevers, ongeveer de helft van de respondenten geeft aan de opleiding te volgen tijdens de werkuren, bijna de helft van de

opleidingen is van korte duur (tot 1 week voltijdse opleiding) en de opgedane kennis blijkt ruim te kunnen worden toegepast in de werkomgeving.

Het tijdsbestedingsonderzoek geeft ons een beeld van de tijd besteed aan onderwijs, opleiding en vorming alsook aan sociale participatie en dit voor de verschillende leeftijdsgroepen. Interessante informatie over deelname aan niet-formele leeractiviteiten wordt eveneens bekomen via de ad hoc module levenslang leren van de Enquête naar de Arbeidskrachten in 2003, waarbij de deelname aan leeractiviteiten gedurende het voorafgaande jaar bevraagd werd. 24,4% van de respondenten geeft aan te hebben deelgenomen aan formele leeractiviteiten, van de zelfstudieactiviteiten blijkt zelfstudie met behulp van gedrukt materiaal het meest populair. In vergelijking met de andere gewesten, participeren Vlaamse volwassenen minder aan levenslang leren via zelfstudie. Specifiek met betrekking tot werknemers stellen we op basis van de sociale balans vast dat 31,8% van de werknemers in 2003 deelnam aan een opleiding. Op basis van de PASO gegevens m.b.t. ondernemingen stellen we vast dat de kans voor een werknemer om opleiding te volgen, groter wordt naarmate het bedrijf waartoe hij of zij behoort, groter is. Het verschil in opleidingskansen tussen de verschillende personeelscategorieën(uitvoerend, ondersteunend, leidinggevend) blijft beperkt

Samenvattend kan gesteld worden dat de deelname aan levenslang en levensbreed leren in stijgende lijn gaat maar dat blijvende beleidsaandacht noodzakelijk is om ook de traditioneel minder participerende groepen van de Vlaamse bevolking mee op kar te trekken. De Vlaamse Regering heeft alvast een aantal maatregelen ingevoerd die een participatieverhoging tot doel hebben. We denken hierbij aan de opleidingscheques voor werknemers en werkgevers alsook het opleidingskrediet voor werknemers. De maatregelen worden tussentijds bijgesteld. Zo werd betreffende de opleidingscheques voor werknemers recent de focus gelegd op kort- en middengediplomeerden voor het volgen van tweedekansonderwijs en hogere studies. Ook worden kansengroepen gestimuleerd tot deelname aan loopbaandienstverlening met aansluitend een opleiding in functie van de verdere ontwikkeling van deze kansengroepen. De opleidings- en begeleidingscheques zullen in de toekomst ook gebruikt kunnen worden voor het (h)erkennen van verworven competenties.

A2. Het aandeel lerende organisaties in Vlaanderen neemt toe

1 Beleidscontext

Levenslang en levensbreed leren is niet alleen een zaak van individuen, ook organisaties staan voor de uitdaging permanent bij te leren. Wij definiëren lerende organisaties als *“organisaties die beschikken over een lerend vermogen waardoor ze in staat zijn om in een veranderende interne of externe omgeving de vereiste kennis te ontwikkelen en de competentie van haar leden aan te passen. Zodoende kunnen zij continu de vooropgestelde doelstellingen bereiken”*³¹. Het lerend vermogen is het vermogen van een organisatie om door leerprocessen continu kennis te ontwikkelen en zodoende in te spelen op uitdagingen die zich in haar omgeving voordoen. Lerende organisaties zijn met andere woorden kennisgenererende organisaties³². Het zijn organisaties waar een leeromgeving wordt gecreëerd, dit wil zeggen een omgeving waar de kans op leren maximaal is en waar zich situaties met leerpotentieel bevinden.

Bedrijven zijn bij uitstek organisaties waar een leeromgeving kan gecreëerd worden. Het verhogen van de opleidingsinspanningen binnen bedrijven is al enkele jaren een belangrijk beleidsdoel van de Vlaamse Overheid. In het Vlaams Akkoord 2003-2004 onderschrijven de Vlaamse sociale partners de doelstelling uit het Belgisch Interprofessioneel Akkoord de opleidingsinspanning op te trekken tot een gemiddelde van 1,9% van de loonkost in 2004³³. Deze doelstelling werd reeds geformuleerd in de nota Kleurrijk Vlaanderen van 2001.

In de besluiten van de nationale Werkgelegenheidsconferentie van het najaar 2003 bevestigden de sociale partners hun afspraak om tegen 2004 tot een globale vormingsinspanning van 1,9% van de loonmassa te komen. Zij stelden zich ook bereid in lijn met de Europese richtsnoeren een nieuw groeipad uit te tekenen om de vormingsinspanningen te versterken en beter te verdelen³⁴:

- de participatiegraad verhogen: tegen 2010 1 op 2 werknemers in vorming of opleiding of tussen 2004 en 2010 een verhoging van 60.000 werknemers extra in vorming
- de bijdrage van 0.10% van de brutoloonmassa voor risicogroepen in het bijzonder te bestemmen voor oudere werknemers, laaggeschoolden, gehandicapten en allochtonen en daarbij de instroom in knelpuntberoepen vergemakkelijken

³¹ Wij kiezen voor de definitie van H. Baert, K. De Witte en G. Sterck in *Vorming, training en opleiding. Handboek voor een kwaliteitsvol VTO-beleid in welzijnsvoorzieningen* Leuven 2000.

³² Dit wordt ook besproken in H. Baert, L. Dekeyser, G. Sterck, *Levenslang leren en de actieve welvaartstaat*, Leuven, 2002, p. 195-210.

³³ In 'Twintig lessen over bedrijfsopleidingsbeleid in Vlaanderen (2000)' waarschuwen Bollens, Buyens en Sels voor het hanteren van dit type streefcijfers als onderdeel van het stimuleringsbeleid van overheid en sociale partners. Een dergelijk streefcijfer zou een soort 'meer is beter'-denken uitstralen, hetgeen door de auteurs in vraag wordt gesteld. 'Meer is niet altijd beter. Misschien is het zelfs beter om in bedrijven de randvoorwaarden voor een effectief opleidingsbeleid te versterken, in plaats van de financiële inspanning op zich te verhogen.'

³⁴ In de conclusies van de werkgelegenheidsconferentie engageren de sociale partners zich ook tot het op punt stellen van een meetinstrument dat eenvoudig is en een getrouw beeld geeft van ALLE geleverde vormingsinspanningen. Dit wordt onderzocht in K. Degroote en A. Bellagamba 'Technisch verslag Opstellen vormingindicatoren'. Aanbevelingen van de werkgroep ad hoc voor het opstellen van een instrument voor het meten van de vormingsinspanningen van werkgevers voor hun werknemers'. (Interne nota van de secretariaten van de Centrale Raad voor het Bedrijfsleven en de Nationale Arbeidsraad, 20 april 2004).

De aandacht voor beroepsopleiding in ondernemingen kadert binnen het Europese beleid met betrekking tot het bevorderen van de ontwikkeling van het menselijk kapitaal en levenslang leren. In de Europese werkgelegenheidsrichtsnoeren 2003-2005 lezen we: 'Het beleid zal met name gericht zijn op een verhoging van de investeringen in menselijke hulpbronnen. In dit verband is het belangrijk dat er een aanzienlijke stijging komt van de bedrijfsinvesteringen in de opleiding van volwassenen, teneinde de productiviteit, het concurrentievermogen en het actief ouder worden te bevorderen. Efficiënte investeringen in menselijk kapitaal door de werkgevers en werknemers moeten worden vergemakkelijkt.'

2 Indicatoren

Om het aandeel lerende organisaties in Vlaanderen te bekijken, spitsen we ons toe op de toestand binnen bedrijven en bekijken we de inspanningen die werkgevers leveren in functie van hun bedrijf als lerende organisatie. Het geheel van organisaties beslaat wel een veel ruimere scope dan enkel de groep van de bedrijven, deze focus is echter ingegeven door de beschikbare bronnen die een monitoring op dit moment mogelijk maken. Voorts merken we op dat de binnen dit onderdeel besproken indicatoren evenzeer in functie staan van de monitoring die later in dit boek ter sprake komt bij de inspanningen van werkgevers om een positief leerklimaat te scheppen zie hoofdstuk C1. De indicatoren die we hanteren zijn:

- het aandeel KMO's dat investeert in opleiding
- de opleidingsinvesteringen als aandeel van de loonkost
- het aantal uren opleiding ten opzichte van het aantal arbeidsuren
- de vormingsinspanningen bij welzijnsorganisaties
- de vormingsinspanningen bij de diensten van de Vlaamse Overheid

Voor de bespreking van deze indicatoren, zijn we afhankelijk van meerdere bronnen die elk een aantal facetten belichten³⁵.

De Panel Survey of Organisations Flanders (PASO) kadert binnen het VIONA onderzoeksprogramma van de Vlaamse Gemeenschap en biedt informatie over de Vlaamse ondernemingen, gaande van micro-organisaties met minder dan 10 werknemers tot de grote bedrijven. Dit onderzoek genereert cijfers over het aandeel bedrijven dat opleiding organiseert, de participatiegraad van werknemers en de aard van het gevoerde opleidingsbeleid. We hanteren ook de sociale balans van de Nationale Bank als bron voor de inspanningen van werkgevers en bekijken de opleidingsinvesteringen als aandeel van de loonkost en de vormingsparticipatie.

Op internationaal vlak meet de Continuing Vocational Training Survey (CVTS) elke 6 jaar de vormingsinspanningen van bedrijven, de tweede onderzoeksgolf dateert van 1999. Het onderzoek 'Kwaliteitsverbetering in Welzijnsvoorzieningen door middel van een VTO-beleid' of kortweg KIWO behandelt de opleidingspraktijk binnen de non-profitsector. Naast een bijzondere focus op de welzijnssector, is ook een apart deeltje opgenomen over de vormingsinspanningen bij de diensten van de Vlaamse overheid, op basis van het

³⁵ De door ons gehanteerde indicatoren worden niet in alle onderzoeken behandeld. Waar een bron wel informatie toelevert, hebben we gekozen voor het meest recente onderzoek en voor de bron die aparte cijfers voor Vlaanderen genereert. Merken we daarbij op dat de resultaten uit de verschillende onderzoeken niet zomaar naast elkaar te plaatsen zijn en dit omdat de vraagstelling en gehanteerde terminologie vaak verschillen.

rapport over 'Personeel en Organisatie' binnen het Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap.

2.1 Aandeel KMO's dat investeert in opleiding

In wat volgt geven we een stand van zaken weer van de opleidingsinvesteringen in kleine en middelgrote ondernemingen (KMO). We omschrijven een KMO³⁶ als een onderneming waarvan het gemiddeld aantal werknemers op jaarbasis niet meer dan 50 werknemers bedraagt. We willen vooral focussen op de opleidingsinvesteringen van KMO's omdat kleine vestigingen in verhouding tot grotere bedrijven (vanaf 50 werknemers) opmerkelijk minder in opleiding investeren en het belangrijk is de opleidingsinspanningen van deze groep (die bovendien 80 % van de Vlaamse vestigingen uitmaakt) op te volgen. Ter vergelijking en als achtergrondinformatie geven we ook de gegevens weer van grotere organisaties.

We maken gebruik van het cijfermateriaal dat verkregen werd uit de Panel Survey of Organisations Flanders 2003 (PASO). Het unieke aan de onderzoekspopulatie van PASO bestaat erin dat organisaties op vestigingsniveau bevraagd worden, namelijk alle vestigingen met minstens één werknemer kwamen in aanmerking en in de steekproef waren alle sectoren (privaat en publiek, profit en non-profit) vertegenwoordigd³⁷. Tachtig procent van de Vlaamse vestigingen organisaties tellen minder dan tien werknemers, nochtans zijn het deze micro-organisaties die in heel wat onderzoek onderbelicht blijven. In dit onderdeel gaan we na hoeveel organisaties investeren in vorming en opleiding. Het PASO-onderzoek spreekt in dat kader over het *aandeel vormingsorganisaties*, namelijk alle vestigingen die één of andere vorm van opleiding voorzagen en dit zowel interne als externe opleidingen³⁸. Opleiding wordt als volgt gedefinieerd: 'Een 'interne on the job opleiding' is een opleiding die plaatsvindt op de werkpost onder begeleiding van een ander personeelslid of via begeleidende software of handleiding (dus ook b.v. e-learning of computer based learning). Externe opleidingen zijn opleidingen die georganiseerd en/of uitgevoerd worden door externe opleidingsverstrekkers (al dan niet in de vestiging)'³⁹.

Eerst bekijken we het aandeel vormingsorganisaties *naargelang de grootte* van de onderneming.

³⁶ Vergelijk voor een omschrijving en begripsbepaling van de KMO, J. Delmotte, M. Lamberts, L. Sels & G. Van Hootegem, *Personeelsbeleid in KMO's: een onderzoek naar de kenmerken van een effectief KMO-personeelsbeleid, Cahier 1, Wat weten we over KMO's*, HIVA, Leuven, 2002, p. 9-15.

³⁷ In 2003 deden 2.373 organisaties mee aan de tweede bevraging golf van PASO.

³⁸ Deze indicator is beperkt: een bedrijf moet slechts één werknemer opleiden om als vormingsbedrijf bestempeld te worden.

³⁹ Vergelijk deel 9 van de vragenlijst van PASO.

Tabel A2.1 De aanwezigheid van opleiding in %, weergegeven naar grootteklasse, Vlaams Gewest, 2002

Aandeel organisaties met opleiding	
Volledige economie (N=1.780)	
1 tot 9 (N = 550)	45,0
10 of meer (N=1230)	85,0
10 tot 49	81,4
50 tot 99	97,2
100 tot 199	99,5
200 of meer	99,6

Noot: Cijfers gewogen naar sector en grootte

Bron: Gegevens berekend op basis van PASO 2003.

Van de organisaties met minder dan 10 werknemers voorzag in 2002 minder dan de helft of 45% in opleiding. Bij organisaties met 10 of meer werknemers liggen de opleidingsinvesteringen al heel wat hoger en investeert 85% in opleiding. Het feit dat de kleinste vestigingen (1 tot 9 werknemers) het ten aanzien van de ondernemingen met 10 tot 49 werknemers minder goed doen, kan volgens het PASO-team verklaard worden door de mogelijkheid dat deze micro-organisaties minder opleidingsbehoeften hebben⁴⁰. Bovendien is het een feit dat de organisatie van opleiding voor kleinere ondernemingen een grotere belasting kan betekenen dan voor grotere bedrijven het geval is: personeel in opleiding is tijdelijk niet inzetbaar en eenzelfde opleidingsinspanning in een klein bedrijf kan met een grotere kost gepaard gaan⁴¹. Bij grotere bedrijven vanaf 50 werknemers is investeren in opleiding een verworvenheid en organiseren bijna alle ondernemingen in opleiding. Zoals we eerder zagen bij de participatiecijfers (hoofdstuk A1 indicator 2.6), betekent dit niet dat alle werknemers in deze grote ondernemingen ook opleiding krijgen. Wat de opleidingsinvestering in verhouding tot de grootte van het bedrijf betreft, zien we dus dat het niet organiseren van opleiding zich situeert in de kleinere bedrijven met 1 tot 49 werknemers.

Bekijken we de opleidingsinvestering *naargelang de hoofdactiviteit* van ondernemingen dan zien we dat de aanwezigheid van opleiding sterk verschilt in functie van de hoofdactiviteit.

⁴⁰ Zie Panel Survey of Organisations in Flanders, *Dossier Organisatie in bedrijf. De resultaten van PASO in vogelvlucht*. Editie 2003, p. 78-79.

⁴¹ L. Sels, J. Bollens, D. Buyens, *Twintig lessen ...*, p. 8.

Tabel A2.2: De aanwezigheid van opleiding in %, weergegeven naar sector (organisaties met 10 werknemers of meer), Vlaams Gewest, 2002

	Aandeel organisaties met opleiding (N=1230)
Chemie, voeding, energie	83,1
Metaal, elektronica	86,3
Overige industrie	73,3
Bouw	78,6
Handel, distributie, horeca	75,5
Fin., zak. en overige dienstverlening	91,7
Openbaar bestuur en gemeenschapsvoorz.	93,6
Gezondheidszorg	95,6
Onderwijs	97,3

Noot: Cijfers gewogen naar sector en grootte

Bron: Gegevens berekend op basis van PASO 2003.

Organisaties uit de sector "Overige Industrie", de sector "Handel, distributie, horeca" en de sector "Bouw" investeren respectievelijk het minst in opleiding, ongeveer een kwart van deze organisaties zijn niet-vormingsbedrijven. Koplopers in het organiseren van vorming en opleiding zijn de sectoren "Onderwijs" (97,3%) en "Gezondheidszorg" (95,6%).

Algemeen scoren niet-private organisaties significant hoger in het organiseren van opleiding. Dit onderscheid is het sterkst bij de micro-organisaties: 74,3% van de publieke organisaties en 76,9% van de semi-publieke organisaties organiseren vorming tegenover 43,9% van de private ondernemingen. Bij organisaties met meer dan 10 werknemers is in 82,4% van de private organisaties opleiding aanwezig tegenover respectievelijk 94,8% en 97,2% van de publieke en semi-publieke organisaties.

Bovenstaand hebben we uiteengezet wat organisaties verstaan onder opleiding. Om te weten hoe men concreet voorziet in opleiding, bekijken we de *vorm van de gegeven opleiding*, hetzij een interne opleiding los van de werkplek, een interne opleiding op de werkplek of een externe opleiding.

Tabel A2.3: Gemiddeld aandeel van de opleidingsuren naar opleidingsvorm, weergegeven per grootteklasse, Vlaams Gewest, 2002

	Interne, off the job opleiding (los vd werkplek)	Interne, on the job opleiding (op de werkplek)	Externe opleiding	totaal
1 tot 9	18,5%	31,7%	49,8%	100%
10 of meer	20,1%	26,9%	53,0%	100%
10 tot 49	18,8%	26,9%	54,3%	100%
50 tot 99	21,1%	24,9%	54,1%	100%
100 tot 199	24,8%	29,6%	45,6%	100%
200 of meer	30,7%	28,9%	40,4%	100%

Noot: Cijfers gewogen naar sector en grootte (N -10 wns: 219, N +10 wns: 914)

Bron: Gegevens berekend op basis van PASO 2003.

De groep van de micro-organisaties investeert ongeveer evenveel in interne als externe opleidingen. Interne opleiding los van de werkplek wordt minder georganiseerd. We zien wel dat het aandeel⁴² uren formele interne opleiding stijgt naargelang de grootte van de organisatie. Blijkbaar beschikken grotere organisaties over meer mensen, middelen en infrastructuur om interne opleiding los van de werkplek te organiseren. Bij organisaties met meer dan 10 werknemers wordt ruim de helft van de opleiding uitbesteed aan externe opleidingsverstrekkers. Verder valt op dat vooral bij de micro-organisaties werkplekleren een populaire vorm van opleiden is.

Kijken we bij organisaties met meer dan 10 werknemers naar het aandeel opleidingsuren dat intern of extern wordt georganiseerd, dan krijgen we het volgende beeld:

Tabel A2.4: Gemiddeld aandeel van de opleidingsuren verdeeld naar opleidingsvorm en hoofdactiviteit, organisaties +10 wns, Vlaams Gewest, 2002

	interne off the job	interne on the job	externe
Chemie, voeding, energie	10,9	39,7	49,4
Metaal, elektronica	13,4	49,8	36,8
Overige industrie	13,6	45,5	40,9
Bouw	13,7	27,9	58,5
Handel, distributie, horeca	20,0	28,4	51,6
Fin., zak. en overige dienstverlening	24,5	25,5	50,0
Openbaar bestuur en gemeenschapsvoorz.	26,9	15,2	57,9
Gezondheidszorg	24,5	27,9	47,6
Onderwijs	20,1	12,5	67,3

Noot: Cijfers gewogen naar sector en grootte.
Bron: Gegevens berekend op basis van PASO 2003.

Tenslotte behandelen we beknopt *de belangrijkste redenen die ondernemingen aanhalen om niet op te leiden*. De antwoorden van micro-organisaties en grotere ondernemingen zijn hier gelijklopend. De belangrijkste reden voor werkgevers (respectievelijk 55,2% en 64,8% bij micro-organisaties en grotere ondernemingen) om niet op te leiden is de vaststelling dat de competenties van het personeel overeenstemmen met de noden van de vestiging samengaan met als tweede belangrijkste reden (resp. 43,3% en 42,7%) dat de werknemers voldoende bijleren door de uitvoering van hun werk. Van iets andere aard zijn de volgende meest aangehaalde redenen: 28,6% van de micro-organisaties en 13,3% van de grotere ondernemingen zegt dat het personeel moeilijk kon vervangen worden en geen tijd had om opleiding te volgen. In een aantal gevallen (16,3% en 7,7%) wordt de oorzaak voor het niet volgen van opleiding bij de werknemer gelegd zijnde dat de werknemers weinig bereidheid vertoonden tot het volgen van een opleiding.

2.2 Opleidingsinvesteringen als aandeel van de loonkost

Sinds 1996 moeten ondernemingen jaarlijks samen met de jaarrekening de sociale balans indienen bij de Balanscentrale van de Nationale Bank van België. De sociale balans geeft een overzicht van de verschillende elementen van het human-resourcesbeleid. In de sociale balans worden alleen gegevens opgenomen m.b.t. formele

⁴² Het aandeel uren betreft de verdeling van de uren naar de verschillende vormen opleiding.

opleidingen voor werknemers, informele opleidingen mogen niet in rekening gebracht worden. Onder formele opleiding verstaat men de cursussen en stages die speciaal ontwikkeld zijn voor het verstrekken, door lesgevers of sprekers, van een beroepsopleiding of beroepsonderwijs. Deze cursussen en stages mogen niet plaatsvinden op de werkvloer, maar bijvoorbeeld in een leslokaal, een opleidingscentrum of een werkplaats bedoeld voor deze activiteiten. Deze cursussen en stages kunnen intern (door de onderneming zelf ontwikkeld en georganiseerd) of extern (ontwikkeld en georganiseerd door een ander organisme dan de onderneming zelf) zijn⁴³.

In deze indicator worden de opleidingsinvesteringen als aandeel van de loonkost weergegeven op basis van de sociale balans⁴⁴, we bespreken alleen de opleidingskosten⁴⁵ als percentage van de personeelskosten, merk op dat het enkel Belgische cijfers betreft.

⁴³ In de toekomst zal in de sociale balans wel een nieuwe rubriek opgenomen worden over geplande "minder formele en informele vormingsinitiatieven" die worden gevolgd tijdens de werkuren.

⁴⁴ De ad hoc werkgroep van de Nationale Arbeidsraad en de Centrale Raad voor het opstellen van een meetinstrument vormingsinspanningen van werkgevers benadrukt dat deze financiële vormingsindicator alleen geen voldoende juist beeld geeft van de ontwikkeling in de tijd van de totale vormingsinspanningen en stelt voor de globale beoordeling van vormingsinspanningen bij werkgevers te baseren op minstens vier indicatoren: 1) Opleidingskosten als percentage van de personeelskosten, 2) Participatiegraad, 3) Aantal opleidingsuren per deelnemer, 4) Aantal opleidingsuren als percentage van het totale aantal gewerkte uren.

⁴⁵ Onder opleidingskosten verstaat men in de sociale balans de som van de directe opleidingskosten en de gestorte bijdragen om de opleidingen te financieren, verminderd met de ontvangen tegemoetkomingen. De directe kosten omvatten de verplaatsings- en verblijfskosten van de deelnemers en de bezoldigingen van de werknemers in opleiding, voor interne opleidingen de bezoldiging van het personeel dat instaat voor de opleiding en de bedrijfskosten, voor de externe opleidingen de inschrijvingskosten en de benodigdheden. Vergelijk Nationale Bank van België, *Toelichtingsnota met betrekking tot het invullen van de staten III, IV en V van de sociale balans, Balanscentrale van de NBB*, versie 07/2004, p. 20-21.

Zoals reeds vermeld zijn Sels, Bollens en Buyens vrij kritisch ten aanzien van de indicator 'opleidingskosten' en wijzen zij op de onvolledigheid, de inaccuraatheid en de onduidelijke betekenis van deze maatstaf, vgl. *Idem*, p. 2-6.

Tabel A2.5: Financiële investeringen van werkgevers in voortgezette beroepsopleiding van werknemers in % van de personeelskosten op basis van de Sociale Balans, België, 2003

Totaal van de ondernemingen							
1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003
n.b.	1,13%	1,24%	1,25%	1,34%	1,26%	1,17%	1,12%

Bron: NBB, CD-Rom Balanscentrale via de Centrale Raad voor het Bedrijfsleven

In de periode van 1996 tot 2000 zien we dat de financiële inspanningen van werkgevers een gunstige evolutie kende met een toename van 1,13% tot 1,41% van de loonmassa. In 2001 en 2002 daalden de financiële investeringen in voortgezette beroepsopleiding van werknemers tot **1,17% in 2002** voor het totaal van de ondernemingen. Door de slechtere conjunctuur verminderden ondernemingen hun werkvolume en beperkten ze hun uitgaven. De sociale partners staan dus voor een enorme uitdaging om de doelstelling van 1,9% tegen eind 2004 te behalen. Bijkomende financiële middelen zijn hiervoor nodig. De tussentijdse doelstelling van 1,6% tegen eind 2002 werd dus niet gehaald.

We willen er hier echter op wijzen dat deze financiële indicator alleen onvoldoende is om de vormingsinspanningen van werkgevers in te schatten. Dit cijfer moet samen beschouwd worden met de participatiecijfers. Zo toont de analyse van de sociale balansen dat ondanks de achteruitgang van de financiële inspanningen van werkgevers de participatie van werknemers aan opleidingen in 2001 en 2002 constant is gebleven.

2.3 Aantal uren opleiding t.o.v. het aantal arbeidsuren

Een andere indicator om de vormingsinspanningen bij werkgevers te meten is het aantal uren opleiding in verhouding tot het totaal aantal arbeidsuren. We gebruiken hiervoor de cijfers van de Continuing Vocational Training Survey. Het CVTS-onderzoek meet de vormingsinspanningen van bedrijven in alle EU-lidstaten, Noorwegen en 9 kandidaat lidstaten. CVTS bevraagt de groep van Belgische bedrijven vanaf 10 werknemers uit de verschillende sectoren met uitzondering van de landbouw-, zorg en onderwijssector. In België participeerden 1129 bedrijven aan het onderzoek, waarvan 691 met vestiging in Vlaanderen. Om de vormingsinspanningen van de Belgische bedrijven te onderzoeken, werden diverse indicatoren opgesteld die betrekking hebben op de kosten van vorming, de kans op deelname aan vorming en de vormingsduur. Aangezien recentere studies zoals PASO en de Sociale balans cijfermateriaal bieden voor deze indicatoren, beperken we ons hier tot de indicator 'aantal uren opleiding ten aanzien van het totaal aantal arbeidsuren'. Bovendien merken we op dat we hier enkel over data voor België beschikken en niet voor Vlaanderen afzonderlijk. De volgende CVTS-enquête zal betrekking hebben op het jaar 2005, resultaten hiervan kunnen pas eind 2007 of begin 2008 verwacht worden.

Alvorens in te gaan op de resultaten van het CVTS-onderzoek, kijken we eerst welke concepten en definities m.b.t. Vorming, Training en Opleiding, (VTO) worden gehanteerd. Permanente vorming, training en opleiding wordt gedefinieerd als 'een gestructureerde activiteit, volledig of gedeeltelijk gefinancierd door de onderneming, die de werknemers van die onderneming toelaat nieuwe competenties, kennisinhouden en kwalificaties verbonden aan hun beroep te verwerven, te verbeteren of te onderhouden in de loop van hun actieve leven'.

In het onderzoek gaat het enkel om opleiding voor werknemers, de vormingsactiviteiten die plaats hebben in de vrije tijd van de werknemer worden niet meegerekend. Bovendien worden alleen de formele opleidingen cijfermatig in kaart gebracht, opgesplitst in interne en externe VTO. 'Een interne vormingsactiviteit betreft een cursus ontworpen en verstrekt door het bedrijf zelf. Externe vormingsactiviteiten zijn die cursussen die werden ontworpen en verstrekt door een organisator die niet tot de onderneming behoort.⁴⁶ De zogenaamde minder formele opleidingen worden in de kwantitatieve bevraging van het CVTS-onderzoek buiten beschouwing gelaten.

In dit onderdeel bekijken we het aantal VTO-uren ten opzichte van het totaal aantal arbeidsuren.

Tabel A2.6: Het aantal opleidingsuren t.o.v. het totaal aantal arbeidsuren in %, België (1999)

Opleidingsuren als % van het totaal aantal arbeidsuren	
Denemarken	1,4
Zweden	1,2
Nederland	1,1
Finland	1,1
Noorwegen	1,0
Ierland	0,9
Luxemburg	0,8
België	0,8
Spanje	0,6
Duitsland	0,5
Oostenrijk	0,5
Portugal	0,4

Bron: CVTS2 (Nestler & Kailis, 2003)

In 1999 werd gemiddeld 0,8 % van het totaal aantal gepresteerde arbeidsuren besteed aan vorming, in vergelijking met 1993 gaat het om een matige stijging van 0,2%. België bekleedt hiermee een middenpositie ten aanzien van de andere Europese lidstaten en Noorwegen. Wanneer we het aantal vormingsuren in verhouding tot het totaal aantal arbeidsuren per sector bekijken, blijkt dat voor de sectoren "financiële bemiddeling" en "andere dienstverlening" de hoogste resultaten worden opgetekend met respectievelijk 1,3% en 1,2%.

Tabel A2.7: Totaal aantal VTO-uren t.o.v. het totaal aantal arbeidsuren, ngl. sector & grootte, België (1999)

Totaal bedrijven	0,8 %
<i>Naargelang de sector</i>	
Financiële bemiddeling	1,3%
Immobilien en andere dienstverlening	1,2%
Metaalverwerking en-bewerking	1,1%
Energie en water	0,9%
Transport, opslag en communicatie	0,7%
Verkoop en herstellingen	0,6%
Andere industrie	0,6%
Bouw	3%

⁴⁶ D. Buyens, K. Wouters, *Idem*, p. 12.

<i>Naargelang de grootte</i>	
10-19	0,4%
20-49	0,5%
50-249	0,8%
250-499	0,9%
500-999	0,9%
≥ 1000	1,3%

Bron: CVTS 2 (1999) – Buyens en Wouters

Ook naargelang de grootte van de onderneming treden verschillen op. Het aandeel van de VTO-uren ten opzichte van het totaal aantal arbeidsuren is binnen de ondernemingen met meer dan 1000 werknemers 3 keer groter.

Ter aanvulling van deze indicator, geven we ook een andere variant weer m.b.t. de opleidingsduur, namelijk de gemiddelde duur van de gevolgde vormingsactiviteiten. De gemiddelde duur van de vorming betreft de totale duur van de vorming gerelateerd aan het totaal aantal personeelsleden dat vorming gevolgd heeft.

Tabel A2.8: Gemiddelde duur van vorming per deelnemer op jaarbasis, België (1999)

Voor alle bedrijven	31,1u
<i>Naargelang de grootte</i>	
10-19	38,8u
20-49	35,5u
50-249	32,0u
250-499	27,3u
500-999	27,5u
≥ 1000	31,3u

Bron: CVTS 2 (1999) – Buyens en Wouters

In 1999 volgde elke werknemer gemiddeld 31 uren vorming op jaarbasis. De grootte van het bedrijf blijkt bepalend voor de opleidingsduur: werknemers van kleinere bedrijven die toegang hebben tot vorming, krijgen voor een langere periode vorming dan werknemers van grotere bedrijven. Hoe kleiner het bedrijf, hoe hoger de gemiddelde vormingsduur. De gemiddelde opleidingsduur kent binnen de verschillende sectoren een gelijke verdeling, m.a.w. de activiteit van de onderneming is geen bepalende factor voor de gemiddelde vormingsduur.

Tabel A2.9: Opleidingsduur per deelnemer op jaarbasis, Sociale Balans, België

Totaal van de ondernemingen								
	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003
gemiddeld	32,9	35,5	34,9	34,1	36,2	34,2	31,8	31,0
man	36,3	40,1	39,7	38,7	41,1	39,2	36,0	n.b.
vrouw	26,1	27,4	26,7	26,2	27,3	26,2	25,1	n.b.

Bron: NBB, CD-Rom Balanscentrale via CRB

De cijfers van de sociale balans geven iets hogere waarden voor de opleidingsduur per deelnemer. Bovendien valt op dat mannen gemiddeld meer uren opleiding volgen dan vrouwen. Wanneer we dit onderscheid bekijken voor alle ondernemingen, komen we bij vrouwen tot een verschil van 11 uren minder opleiding.

2.4 Vormingsinspanningen bij welzijnsorganisaties

In een kennismaatschappij zijn medewerkers, als belangrijkste dragers van kennis, de motor voor organisaties om hun doelstellingen te bereiken. Dit geldt in het bijzonder voor welzijnsorganisaties waar de medewerkers de spil van de werking uitmaken⁴⁷. Meer dan in andere sectoren worden organisaties op het gebied van zorg, hulpverlening en welzijn uitgedaagd door ingrijpende en snel opeenvolgende veranderingen. Het KIWO-onderzoek, 'Kwaliteitsverbetering in Welzijnsvoorzieningen door middel van een Vormings- en Opleidingsbeleid' vond plaats van 1997 tot 1999 en van 2003 tot 2004 en had als voornaamste doelstelling inzicht te verkrijgen in de feitelijke toestand van het VTO-beleid in welzijnsvoorzieningen. Omdat het KIWO-onderzoek vrij unieke gegevens oplevert m.b.t. de non-profitsector, een sector waarover niet zoveel gegevens beschikbaar zijn, nemen we de resultaten van de tweede fase op als focus op de welzijnssector.

In wat volgt, presenteren we beknopt de belangrijkste bevindingen van het tweede KIWO-onderzoek m.b.t. de opleidingspraktijk en het vormingsbeleid in de welzijnssector⁴⁸.

Tabel A2.10: Voornaamste bevindingen uit het KIWO-onderzoek, 2004

THEMA	2004
Strategisch beleidsplan van de organisatie met aanwijzingen m.b.t. het VTO-beleid	60,1%
VTO-beleidsplan	67,4%
VTO-jaarplan	60,7%
VTO-verantwoordelijke in de organisatie (tenminste deeltijds vrijgesteld voor VTO)	33,4%
Gemiddelde VTO-kost per persoon (in Euro, kalenderjaren 1999 en 2004)	163,50 €
VTO-kost kan ingeschat / berekend worden	80,6%
Geen VTO-budget bepaald, geen maximum bedrag voor VTO	26,0%
Bijhouden van VTO-kengetallen	76,3%
VTO-behoefte worden gepeild en geïnventariseerd	77,2%
VTO-activiteiten aanmoedigen / verplichten	77,1%
Doelstellingen VTO-activiteit worden meestal of altijd geëxpliciteerd	47,4%
Selectie van kandidaten voor deelname aan VTO	80,1%
Nagaan van leereffecten van VTO-activiteiten	74,0%
Hanteren van kwaliteitscriteria bij evaluatie van VTO-activiteiten	79,1%

Bron: KIWO-2 (2004)

Anno 2003 beschikken een ruim aandeel welzijnsorganisaties over een strategisch beleidsplan voor de organisatie met aanwijzingen met betrekking tot het VTO-beleid, over een strategisch VTO-beleidsplan en/of een VTO-jaarplan. Opvallend is dat 82% van

⁴⁷ Vergelijk H.Baert, K. De Witte en G. Sterck, *Vorming, training en opleiding. Handboek voor een kwaliteitsvol VTO-beleid in welzijnsvoorzieningen*. Leuven-Apeldoorn, 2000.

⁴⁸ Voor de onderzoeksresultaten zie H. Baert, P. Spooren, *Het VTO-beleid en de VTO-inspanningen in de Vlaamse welzijnsorganisaties anno 2003*, Leuven, 2004.

de organisaties die beschikken over een VTO-beleidsplan, dit hebben opgesteld naar aanleiding van of na de invoering van het kwaliteitsdecreet.

In een derde van de organisaties is een VTO-verantwoordelijke aanwezig en dit eerder in grote organisaties dan in kleinere waar meestal de algemeen coördinator of directeur deze taak op zich neemt.

De gemiddelde VTO-kost per werknemer blijft stijgen: het geplande VTO-budget per werknemer bedraagt in 2004 163,50 € per persoon (in 2003 bedroeg dit nog 140,73€). Een belangrijke vaststelling in dat verband is dat het bedrag dat per werknemer aan VTO wordt besteed, samenhangt met de schaalgrootte van de organisatie: hoe meer medewerkers, hoe groter het budget per werknemer. Blijkbaar slagen grotere organisaties er in om meer geld vrij te maken voor VTO.

Wat het soort opleiding betreft, is er een opvallend verschil in vergelijking met de resustaten van de eerste KIWO-fase (1997). Terwijl toen vooral geopteerd werd voor klassieke VTO-activiteiten buiten de organisatie, gaat er in 2004 meer aandacht naar leren tijdens de werkactiviteiten en worden minder VTO-activiteiten buiten de werkplek georganiseerd. De respondenten gaven bovendien aan ook in de toekomst veel meer gebruik te zullen maken van vormen van 'werkpleklernen' eerder dan VTO-werkvormen buiten de organisatie.

2.5 Vormingsinspanningen bij diensten van de Vlaamse Overheid

Tot slot bekijken we beknopt de vormingsinspanningen bij de diensten van de Vlaamse overheid. Permanente ontplooiing maakt de derde strategische doelstelling uit van het Personeel & Organisatie-beleid van de Vlaamse administratie en Vlaamse openbare instellingen. "Door te investeren in blijvende inzetbaarheid van álle medewerkers wordt levenslang leren, dat gepromoot wordt door de Vlaamse regering, ook voor de personeelsleden van de Vlaamse overheid een realiteit⁴⁹."

Het Beleidsrapport Personeel & Organisatie 2004⁵⁰ van het Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap rapport geeft volgende kengetallen met betrekking tot personeels- en loopbaanontwikkeling.

Tabel A2.11: Kengetallen personeels- en loopbaanontwikkeling bij de Vlaamse Overheid, 2004

Kengetal	Omschrijving	2004
vormingsparticipatie	aantal personeelsleden die hebben deelgenomen aan tenminste één vormingsactiviteit gedeeld door het aantal personeelsleden in dienst	38,67 %
vormingsverwachting	totaal aantal gevolgde vormingsuren gedeeld door de netto VTE	11,14 uren
vormingskost	het totaal budget dat het ministerie besteedt aan vorming, training en opleiding, gedeeld door de netto VTE	162,50 €

Bron: MVG, Beleidsrapport Personeel & Organisatie 2003

⁴⁹ Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, *Beleidsrapport Personeel & Organisatie*, Brussel, 2003, p. 70.

⁵⁰ Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, *Beleidsrapport Personeel & Organisatie*, Brussel, 2004.

Tabel A2.12: Vormingsparticipatie van het personeel bij de Vlaamse Overheid volgens niveau, geslacht, statuut en leeftijd, 2004

2004	
algemeen	36,67%
volgens niveau	
A	57,47%
B	56,32%
C	32,96%
D	18,50%
volgens geslacht	
vrouwen	47,35%
mannen	32,60%
volgens statuut	
vast	37,86%
contractueel	42,13%
volgens leeftijd	
15-24	67,94%
25-34	59,28%
35-44	42,62%
45-54	31,53%
55-65	15,57%

Bron: MVG, Beleidsrapport Personeel & Organisatie 2004

In 2004 heeft 38,67% van de personeelsleden aan minstens één formele vormingsactiviteit deelgenomen⁵¹. De participatie bij personeelsleden van niveau A en B ligt algemeen hoger in verhouding tot de personeelsleden van niveau C en niveau D. Vrouwen participeren opvallend meer dan mannen en contractuelen meer dan vast benoemde medewerkers. Uit de cijfers kan verder afgeleid worden dat deelname aan vorming duidelijk leeftijdsgebonden is en continu afneemt naarmate de leeftijd toeneemt. Nochtans is deze evolutie tegengesteld aan het streefdoel van de Vlaamse overheid om werknemers inzetbaar te houden tot aan het einde van hun loopbaan.

De tijd die een personeelslid in 2004 op jaarbasis gemiddeld aan vorming besteedde, bedraagt 11,14 uren of 1,86 dagen.

De gemiddelde vormingskost op basis van de geregistreerde budgetuitgaven per voltijds equivalent bedroeg 162,23 euro in 2004. Op grond van het toegekende definitieve vormingsbudget (3.849.000 euro) was er ruimte om 317,55 euro per VTE te besteden. Voor meer informatie over het P&O-beleid van de Vlaamse overheid verwijzen we naar het Beleidsrapport P&O van 2004.

⁵¹ We merken op dat de vormingsparticipatie in 2004 het laagste is van de voorbije jaren, zie Beleidsrapport Personeel & Organisatie 2004, p. 77.

3 Beleidsmaatregelen

3.1 Opleidingscheques voor werkgevers

Om vorming in de Vlaamse ondernemingen te stimuleren, heeft de Vlaamse overheid de opleidingscheques voor werkgevers in het leven geroepen⁵². Met de opleidingscheques voor werkgevers kunnen ondernemingen een opleiding betalen bij erkende opleidingsverstrekkers. Het systeem werd geïntroduceerd in februari 2002. Van bij het begin ging het om een zuivere e-government maatregel aangezien de cheques via het internet dienden besteld te worden. Sinds mei 2004 verloopt de volledige procedure via het internet. Op die manier wil de Vlaamse overheid bij het aanvragen van een dergelijke subsidie de administratieve lasten voor de bedrijven drastisch verlagen. Belangrijk is dat de opleidingscheques enkel kunnen worden gebruikt voor formele opleidingen die worden verstrekt door een externe derde.

Een opleidingscheque heeft een waarde van 30 euro, waarvan de onderneming slechts 15 euro betaalt en de andere helft dus wordt betaald door de Vlaamse overheid. Komen in aanmerking voor het aankopen van opleidingscheques: kleine, middelgrote en grote ondernemingen en VZW's die tewerkstelling rapporteren bij de Rijkstienst voor Sociale Zekerheid (RSZ) op voorwaarde dat ze een exploitatiezetel hebben in het Vlaams Gewest en dat ze actief zijn in een aanvaardbare sector⁵³. De meeste sectoren zijn ondertussen aanvaardbaar voor het aankopen van opleidingscheques. Alle in aanmerking komende ondernemingen en VZW's kunnen gebruik maken van opleidingscheques voor zover ze niet in handen zijn van overheidsbedrijven of van ondernemingen waarin de overheid een participatie van minstens 25% in kapitaal of stemrechten heeft. Daarnaast komen ook de vrije beroepen en de opleidingsverstrekkers (enkel voor opleidingen verstrekt door derden) in aanmerking voor het aankopen van opleidingscheques.

Een in aanmerking komende entiteit moet per bestelling minstens tien opleidingscheques aankopen met een maximum van 200 opleidingscheques per kalenderjaar, ongeacht de ondernemingsgrootte. Aan de cheque is een uitgiftedatum verbonden. De opleiding waarvoor de cheque werd aangekocht moet starten binnen de 12 maanden na de uitgiftedatum van de cheque en de cheque moet als betaalmiddel worden gebruikt

⁵² Voor meer informatie verwijzen we naar H. Op den Kamp, L. Sels, J. Bollens & N. Matheus, *Het stelsel van de opleidingscheques gewikt en gewogen*, Panel Survey of Organisations in Flanders editie 2004, HIVA, Leuven, 2004. In dit PASO-dossier wordt het systeem van de opleidingscheques doorgelicht en geëvalueerd. Enerzijds wordt het profiel geschetst van de ondernemingen die in 2002 beroep deden op opleidingscheques, anderzijds wordt de effectiviteit van de maatregel beoordeeld. (Opmerking: rapport nog niet vrijgegeven bij het ter perse gaan van deze publicatie.)

⁵³ De Vlaamse Confederatie van Social-Profit Organisaties nuanceert dit. Het systeem van de opleidingscheques werd uitgebreid naar de vzw's maar zowel de social-profitsectoren die onder het Vlaams Intersectoraal Akkoord voor de social-profit 2000-2005 (VIA) vallen als de social-profitsectoren die onder het federale akkoord voor de social-profit 2000-2004 vallen worden uitgesloten van het systeem van de opleidingscheques. Voor de VIA-sectoren werd wel een evenwaardige versterking voorzien voor de periode 2003-2004. Voor deze werd echter gekozen voor een ander model dan het flexibele systeem van de opleidingscheques. De evenwaardige versterking voor opleidingssteun werd zowel voor 2003 als 2004 aan het Vlaams Instituut voor Vorming en Opleiding in de social-profitsectoren (VIVO) gestort. De middelen werden vervolgens onder de verschillende subsectoren verdeeld. Per deelsector werden deze middelen deels aangewend voor opleidingen in een intern aanbod en deels voor opleidingen in een open aanbod.

Voor de 'federale' social-profitsectoren wordt dergelijke evenwaardige versterking niet voorzien. Dit betekent in concreto dat de ziekenhuizen, rusthuizen, rust-en verzorgingstehuizen, thuisverpleging en bloedtransfusiecentra die hun exploitatiezetel in het Vlaamse Gewest hebben uitgesloten worden van de ondersteuning voor vorming en opleiding. Het gaat hier nochtans zeer duidelijk om Vlaamse initiatieven die erkend worden door de Vlaamse Gemeenschap maar die voor hun financiering vooral afhankelijk zijn van de federale overheid.

binnen 14 maanden na uitgiftedatum. De cheque kan enkel worden gebruikt voor de betaling van de factuur van de opleiding en moet gebruikt worden bij een erkend opleidingsverstrekker.

Om een erkend opleidingsverstrekker te worden, moet een opleidingsinstituut de erkenning aanvragen. Zo kan de Vlaamse overheid waken over een kwaliteitsvol opleidingsaanbod. De erkenning kan worden aangevraagd op basis van een kwaliteitscertificaat (Q*FOR, ISO of EFQM, de duur van de erkenning wordt bepaald op basis van de geldigheidsduur van het certificaat op voorwaarde dat het certificaat aangeeft dat de kwaliteit van de opleidingen werd opgenomen in de scope van de audit), of op basis van het kwaliteitslabel 'Opleidingsverstrekker erkend door het Vlaams gewest voor het systeem van de Vlaamse opleidingscheques' (dat kan worden bekomen na een screening door een door het Vlaams gewest aangeduid auditbureau, de duur van de erkenning is dan drie jaar). In mei 2004 zijn er ongeveer 1.500 erkende opleidingsverstrekkers.

Het systeem van de opleidingscheques ging van start in februari 2002. Op basis van een evaluatie van het systeem voor de eerste 15 maanden (dus tot eind april 2003) kunnen een aantal gebruikscijfers worden gegeven.

In deze periode werden er in totaal 1.074.221 cheques aangekocht. Na deze periode hadden 12.837 ondernemingen opleidingscheques besteld (waarvan 85% kleine, 10% middelgrote en 5% grote ondernemingen). Dit ligt in de lijn van de bedoeling van de maatregel, die vooral tot doel heeft de opleidingsinspanningen van KMO's te verhogen. Tijdens de referentieperiode van 15 maanden kochten kleine ondernemingen gemiddeld 65 cheques, middelgrote ondernemingen gemiddeld 167 cheques en grote ondernemingen gemiddeld 241 cheques. De grote ondernemingen zijn de enige groep die, gemiddeld gezien, het maximum toegestane contingent van 200 cheques per kalenderjaar (12 maanden) kopen. De dekkingsgraad (aantal ondernemingen dat effectief cheques heeft aangekocht in verhouding tot het aantal ondernemingen dat in aanmerking komt om cheques te kopen) bedroeg 6,5% voor de kleine ondernemingen, 41% voor de middelgrote ondernemingen en bijna 63% voor de grote ondernemingen.

Uit de ingediende evaluatieformulieren van de opleidingsverstrekkers blijkt dat in de referentieperiode 51.996 werkenden 1.691.962 uren opleidingen hebben gevolgd. Van de werkenden was 68% man en 32% vrouw. Ongeveer 10,5% was jonger dan 25, 56% was tussen 25 en 40 jaar oud, 24,5% tussen 41 en 50 jaar en 9% ouder dan 50 jaar. Bijna de helft had het statuut van bediende (46%), 12% was arbeider, 16% maakte deel uit van het management, 18% was zelfstandige en 8% oefende een vrij beroep uit.

De meest gevolgde soorten opleidingen waren financieel-boekhoudkundige opleidingen (17%), ICT-opleidingen (13%) en opleidingen inzake algemene persoonlijke ontwikkeling en vaardigheden (12%).

3.2 Hefboomkrediet / ESF doelstelling 3 Zwaartepunt 4

Met het hefboomkrediet en het ESF Zwaartepunt 4 wil de Vlaamse en Europese overheid de Vlaamse werknemers helpen om zich aan te passen aan de snel veranderende omstandigheden op de arbeidsmarkt. Dit gebeurt door het subsidiëren van projecten die het bijblijven bevorderen. Concreet gaat het om opleidingsprojecten om bedrijven en werknemers aan te passen aan de ontwikkelingen en innovaties in het bedrijfsleven en de maatschappij (maatregel 1), projecten in het kader van individuele loopbaanbegeleiding (maatregel 2), projecten in het kader van een flankerend beleid en

ter ondersteuning van een strategisch opleidingsbeleid (maatregel 3). Jaarlijks wordt er per maatregel een aanvraagronde georganiseerd waarbij promotoren een subsidiedossier kunnen indienen.

4 Conclusie

Levenslang en levensbreed leren is niet alleen een zaak van individuen, ook organisaties staan voor de uitdaging om permanent bij te leren. Om het aandeel lerende organisaties in Vlaanderen te bekijken, spitsen we ons toe op de toestand bij bedrijven en dat op basis van diverse bronnen. Op basis van PASO stellen we vast dat het organiseren van opleiding afhankelijk is van de grootte van het bedrijf, terwijl opleiding bij grote bedrijven een verworven goed is, bieden nog 85% van de bedrijven met 10 tot 49 werknemers opleiding aan. Bij de micro-organisaties met minder dan 10 werknemers voorziet minder dan de helft (45%) in opleiding. We stellen ook vast dat de aanwezigheid van opleiding mee bepaald wordt door de hoofdactiviteit van het bedrijf. Organisaties in de sector Onderwijs en de sector Gezondheidszorg zijn koplopers in het aanbieden van opleiding. Bedrijven in de sectoren industrie, handel-distributie-horeca en bouw investeren het minst.

Kijken we op basis van de sociale balans naar de financiële inspanningen van werkgevers, zien we dat werkgevers in 2002 1,17% van de loonkost aan opleiding hebben besteed.

Op basis van CVTS zien we dat in 1999 0,8% van het totaal aantal gepresteerde uren besteed werd aan vorming. De gemiddelde duur van vorming per deelnemer bedroeg in 1999 31 uren op jaarbasis.

Sectie B

**HET AANDEEL VAN DE VLAAMSE BEVOLKING DAT
EEN BASIS VOOR LEVENSLANG EN LEVENSBREED
LEREN HEEFT VERWORVEN, NEEMT TOE**

Leessleutel Sectie B

Beoogde beleidseffecten:

B1. Het aandeel van de Vlaamse bevolking dat functioneel geletterd en gecijferd is, neemt toe.

B2. Het aandeel van de Vlaamse bevolking met voldoende ICT-competenties om te kunnen participeren aan levenslang en levensbreed leren neemt toe.

B3. Het aantal jongeren dat de school verlaat zonder voldoende startkwalificaties voor de arbeidsmarkt en voor de samenleving daalt

B4. Het aantal Vlamingen dat gemotiveerd is om te blijven leren, neemt toe

B1

Om de functionele geletterdheid en gecijferdheid van de Vlaamse bevolking te kunnen meten, richten we ons in de eerste plaats op de verworvenheid van deze competenties bij 15-jarigen. In het leerplichtonderwijs wordt immers de basis gelegd van deze uitermate belangrijke competenties. Vervolgens wordt, bij gebrek aan recente gegevens, het gegevensverzamelingsproces met betrekking tot deze competenties bij volwassenen in kaart gebracht.

B2

Hoewel het de doelstelling is ICT-vaardigheden te meten, hebben de gepresenteerde gegevens vooral betrekking op de aanwezigheid en het gebruik van ICT-infrastructuur. Immers, een indicator die de kennis van ICT bij volwassenen meet, is nog niet beschikbaar. Omdat de basis voor ICT-vaardigheden gelegd wordt in het initieel onderwijs, gaan we na op welke mate de toegang tot computers binnen het lager en secundair onderwijs is gegarandeerd.

B3

Het aantal jongeren dat de school verlaat zonder voldoende startkwalificaties voor de arbeidsmarkt en voor de samenleving wordt in eerste instantie bekeken aan de hand van de opvolging van twee Europese benchmarks. De eerste meet rechtstreeks het vroegtijdige schoolverlaten, de tweede geeft een beeld van de scholingsgraad van de jongeren. Vervolgens worden data voorgesteld met betrekking tot de aansluiting onderwijs en arbeidsmarkt, een belangrijk thema in het kader van het al dan verworven hebben van de nodige startkwalificaties.

B4

De motivatie van de Vlamingen om te blijven leren wordt geschetst aan de hand van bepaalde kenmerken met betrekking tot leren en educatie bij de (potentiële) lerende. We bekijken de perceptie van de relevantie van leren alsook de houding ten aanzien van leren en dit zowel bij jongeren als bij volwassenen. Verder wordt ook de participatie aan onderwijs, opleiding en vorming bij laaggeschoolde volwassenen behandeld, die een indicatie kan zijn van de motivatie bij deze moeilijk bereikbare doelgroep.

B1 Het aandeel van de Vlaamse bevolking dat functioneel geletterd en gecijferd is, neemt toe.

1 Beleidscontext

Om een leven lang te kunnen leren dient de volwassen bevolking over bepaalde sleutelcompetenties te beschikken. Functionele geletterdheid en gecijferdheid zijn hierbij essentiële verworvenheden.

Voor Vlaanderen stelt het Pact van Vilvoorde (22 november 2001) voorop dat in 2010 het aantal functioneel geletterden is gestegen tot meer dan driekwart van de bevolking. Op het einde van de regeerperiode van de vorige Vlaamse regering werd aan een beleid gesleuteld met als doel de geletterdheid van de Vlaamse bevolking te verhogen. Geletterdheid is een thema dat ook in de beleidsnota's 2004-2009 van de Vlaamse minister van Werk, Onderwijs en Vorming weerklank vindt.

In het kader van de huidige Vlaamse initiatieven om de geletterdheid te verhogen, verstaat men onder geletterdheid 'de competentie om gedrukte en geschreven informatie te gebruiken om te functioneren in de maatschappij, om persoonlijke doelstellingen te bereiken en om persoonlijke kennis en kunde te ontwikkelen'⁵⁴. Deze definitie probeert een heel scala van informatieverwerkende bekwaamheden te omvatten waarop volwassenen zich beroepen bij uiteenlopende taken - op het werk, thuis of in hun leefgemeenschap. De term geletterdheid wordt in deze definitie verstaan in de brede betekenis van geletterdheid én gecijferdheid en wordt ruim ingevuld met 'life skills' waaronder basisvaardigheden computergebruik en bekwaamheden als bijvoorbeeld teamwerk, interpersoonlijke bekwaamheden en probleemoplossend denken. Geletterdheid omvat tevens het bereiken van een functioneel niveau inzake omgang met Informatie en Communicatie Technologie (ICT)⁵⁵. Geletterdheid is essentieel om deel te nemen aan verdere opleiding en vorming en om levenslang te leren.

Ook op internationaal vlak staan geletterdheid en gecijferdheid in de beleidsaandacht. In het kader van het Doelstellingenproces⁵⁶ formuleerde de Europese Unie als eerste strategische doelstelling: Hogere kwaliteit en grotere effectiviteit van de onderwijs- en opleidingsstelsels in de EU. Hieraan werd de geassocieerde doelstelling Vaardigheden voor de kennismaatschappij ontwikkelen gekoppeld.

Met het oog op de verwezenlijking van de doelstellingen van de Top van Lissabon verbond de Europese Raad in mei 2003 aan één van de indicatoren inzake geletterdheid de volgende benchmark: 'Tegen 2010 moet het gemiddeld percentage laagpresterende 15-jarigen in lezen in de Europese Unie gedaald zijn met minimum 20% in vergelijking met het jaar 2000.' Deze indicator-benchmark wordt in punt 2.1 besproken.

⁵⁴ Definitie afkomstig uit het IALS-onderzoek, International Adult Literacy Survey, Statistics Canada en OESO, 1994-1998. Voor de Vlaamse resultaten zie Dirk Van Damme, Luc Van de Poele en Els Verhasselt, *Hoe geletterd/gecijferd is Vlaanderen? Functionele taal- en rekenvaardigheden van Vlamingen in internationaal perspectief*, Leuven, 1997; definitie p. 33.

⁵⁵ De situatie in Vlaanderen inzake het hebben van voldoende ICT-competenties wordt besproken in hoofdstuk B2.

⁵⁶ Voor meer informatie rond het Doelstellingenproces zie de inleiding van dit rapport.

De Europese Unie tracht sleutelcompetenties waaronder geletterdheid beter in kaart te brengen. Eind 2003 formuleerde de Europese expertenwerkgroep op het gebied van sleutelcompetenties een aantal beleidsaanbevelingen. In november 2004 verscheen het rapport met een proeve van referentiekader voor sleutelcompetenties, *Key competences for lifelong learning. A European reference framework*⁵⁷.

Het gezamenlijk tussentijds verslag van de Europese Raad en de Europese Commissie over de uitvoering van het Doelstellingenproces (februari 2004) benadrukt eveneens dat alle burgers over de nodige kerncompetenties dienen te beschikken.

Internationaal bekeken besteedt ook de OESO (Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling) bijzondere aandacht aan de geletterdheid. Deze organisatie zet grote onderzoeken op touw om geletterdheid beter in kaart te brengen en tracht lidstaten aan te moedigen hieraan de nodige aandacht te besteden. We bespreken in dit hoofdstuk de resultaten van enkele door de OESO opgevolgde onderzoeken. De Europese Commissie maakt overigens gebruik van OESO-onderzoek binnen de eigen werkzaamheden.

2 Indicatoren

In Vlaanderen en op internationaal vlak zijn de resultaten uit het Programme for International Student Assessment (PISA) de belangrijkste databron voor geletterdheid bij *jongeren in het initiële onderwijs*. PISA wordt driejaarlijks afgenomen bij een steekproef van 15-jarigen. We beperken ons hier tot twee indicatoren:

- het percentage 15-jarige leerlingen dat het vaardigheidsniveau 1 of lager bereikt op de PISA-schaal voor lezen (aan deze indicator werd de EU-benchmark "Basic skills" gekoppeld in het kader van het Doelstellingenproces);
- spreiding en gemiddelde prestatie van 15-jarige leerlingen op de PISA-schaal voor wiskundige geletterdheid.

Deze indicatoren worden eveneens op Europees vlak aangewend in het kader van de opvolging van het programma *Onderwijs en Opleiding 2010*⁵⁸.

Tot nog toe is de *International Adult Literacy Survey* (IALS) de belangrijkste databron inzake geletterdheid bij *volwassenen*, zeker in het kader van levenslang en levensbreed leren na het initiële onderwijs. Deze survey wordt in Vlaanderen echter niet meer verder gezet en daarom slechts summier behandeld in deze publicatie⁵⁹. We benadrukken echter dat de opname van een indicator inzake geletterdheid bij de volwassen populatie essentieel is in het kader van levenslang en levensbreed leren. We worden hier evenwel

⁵⁷ De werkzaamheden van de werkgroepen in het kader van het "education & training 2010"-werkprogramma zijn inmiddels beëindigd. Het rapport *Implementation of "education & training 2010" work programme. Working group "basic skills, entrepreneurship and foreign languages". Progress report*, november 2003 alsook het rapport met het referentiekader *Key competences for lifelong learning. A European reference framework* zijn downloadbaar via http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/objectives_en.html#basic_.

Tot de geïdentificeerde kerncompetenties behoren: communicatie in de moedertaal en in vreemde talen, wiskunde en basiscompetenties op het gebied van exacte wetenschappen en technologie, ICT-competentie, competenties op het gebied van het leervermogen, intermenselijke en civiele competenties, ondernemerschap en cultureel bewustzijn.

⁵⁸ De Europese *Standing Group on Indicators and Benchmarks* koos op basis van PISA2000 vier indicatoren uit ter opvolging van het Doelstellingenproces. Naast de twee hierboven vermelde indicatoren worden eveneens gebruikt: 1) Spreiding en gemiddelde prestatie van 15-jarigen op de PISA2000-schaal voor lezen en 2) Spreiding en gemiddelde prestatie van 15-jarigen op de PISA2000-schaal voor wetenschappelijke geletterdheid. Met betrekking tot de monitoring levenslang en levensbreed leren werd enerzijds gekozen voor de indicator waaraan de Europese benchmark verbonden werd en anderzijds voor een indicator inzake "gecijferdheid".

⁵⁹ Op internationaal vlak krijgt IALS vervolg via ALL (Adult Literacy and Life Skills Survey). Het betreft echter geen identiek onderzoek (zie 2.3).

geconfronteerd met een aantal problemen inzake bronnen die in punt 2.3 geschetst worden.

2.1 Het percentage 15-jarige leerlingen dat het vaardigheidsniveau 1 of lager bereikt op de PISA-schaal voor lezen

De samenleving verwacht dat Vlaamse jongeren die aan de leerplicht voldaan hebben, over de noodzakelijke sleutelcompetenties beschikken. Het onderwijssysteem heeft niet alleen tot doel kennis over te dragen maar ook om kundige, enthousiaste en zelfzeker lerende volwassenen te vormen. Kinderen en jongvolwassenen die de bekwaamheid en motivatie ontwikkeld hebben om zelfgestuurd te leren, hebben meer kans om een leven lang te willen bijleren.

Om het niveau van de leesvaardigheid te kunnen inschatten, doen we beroep op de resultaten van het *Programme for International Student Assessment* (PISA). Dit onderzoek meet bij 15-jarigen het gecumuleerd effect van competenties in leesvaardigheid, maar ook van wiskundige en wetenschappelijke geletterdheid, ongeacht waar ze dit hebben geleerd⁶⁰.

PISA test bij 15-jarigen in welke mate ze het geleerde kunnen toepassen in realiteitsgetrouwe contexten. De testitems van PISA zijn niet gebaseerd op de leerplannen van de deelnemende landen. Internationale vak- en onderwijsspecialisten hebben voor elk domein een raamwerk ontwikkeld van kennis en vaardigheden waarvan men vindt dat 15-jarigen ze moeten beheersen om zich met succes verder te kunnen ontwikkelen in de maatschappij, o.a. in arbeid, sociale omgeving en onderwijs. PISA geeft dus niet weer of de Vlaamse scholen al dan niet de eindtermen bereiken.

De geteste leerlingen worden in PISA op een continue schaal beoordeeld. Iedere 15-jarige krijgt een score die weerspiegelt welke de moeilijkste taak is die hij/zij kon oplossen.

PISA wordt sinds 2000 driejaarlijks uitgevoerd. In de tweede PISA-survey (2003) werd wiskundige geletterdheid het meest uitgebreid bevraagd. De resultaten van deze survey werden op 7 december 2004 vrijgegeven. In de cyclus van PISA2006 zal de wetenschappelijke geletterdheid in de focus staan.

Globaal beschouwd waren de Vlaamse jongeren zowel in 2000 als in 2003 bij de besten van de wereld wat betreft leesvaardigheid en wiskundige geletterdheid en bij de subtop

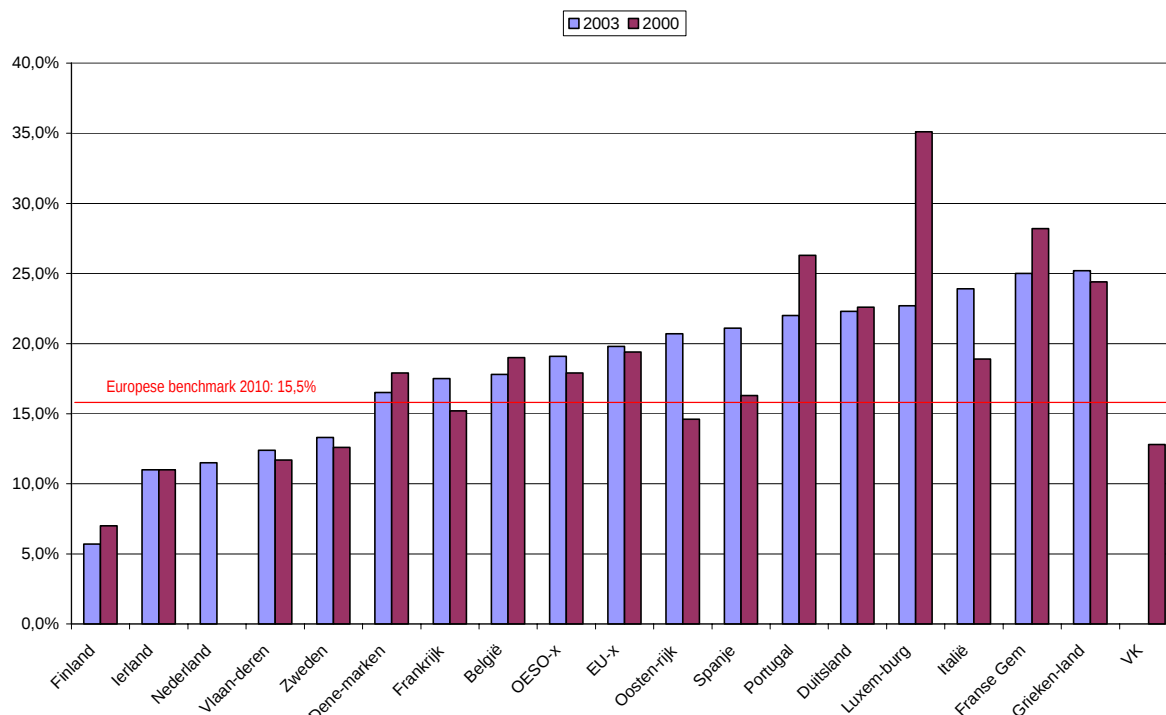
⁶⁰ Vanuit Vlaams oogpunt zou deze testing beter bij 17- of 18-jarigen afgenomen worden (de leeftijd waarop de meeste leerlingen de secundaire school verlaten). De leeftijd waarop PISA wordt afgenomen werd internationaal vastgesteld op 15 jaar omdat dit beter aansluit bij de leerplichtstelsels van de andere OESO-landen.

In het kader van het PISA-onderzoek vullen zowel de deelnemende leerlingen als de directies van de scholen een achtergrondvragenlijst in over zichzelf en over hun school. Op die manier tracht PISA ook bredere outcomes van schoolgaan te meten naast het meer bekende aspect van studieresultaten betreffende leesvaardigheid, wiskundige en wetenschappelijke geletterdheid. De leerlingen worden ook bevraagd over hun houding tegenover leren. Het PISA-onderzoek maakt het bijgevolg mogelijk om subgroepen te identificeren die onvoldoende zijn voorbereid voor levenslang leren of voor succesvolle integratie in het maatschappelijk leven, in de arbeidsmarkt of persoonlijke ontwikkeling. Subgroepen kunnen bijvoorbeeld afgebakend worden op basis van de thuistaal, het opleidingsniveau van de ouders, de plaats van geboorte van leerling en ouders, de gezinsstructuur e.d.

De dataset in Vlaanderen was in 2000 gebaseerd op de deelname van 3.890 leerlingen gespreid over 124 Vlaamse scholen (waarvan 4 voor buitengewoon onderwijs); in 2003 namen iets meer dan 5.000 leerlingen uit 162 scholen deel (waarvan 6 voor buitengewoon onderwijs). Het programma wordt internationaal gecoördineerd door de OESO. Op Vlaams niveau werd de studie uitgevoerd door de vakgroep Onderwijskunde van de Universiteit Gent.

voor wetenschappelijke geletterdheid⁶¹. In 2003 werd ook probleemoplossen bevestigd. Ook wat dit leergebied betreft, behoort Vlaanderen tot de top.

Figuur B1.1: Aandeel 15-jarige leerlingen dat maximaal vaardigheidsniveau 1 haalt op de PISA-schaal voor lezen - internationale vergelijking, 2000 en 2003, in %



	Finland	Ierland	Nederland	Vlaanderen	Zweden	Denemarken	Frankrijk	België	OESO-x	EU-x	Oostenrijk	Spanje	Portugal	Duitsland	Luxemburg	Italië	Franse Gem	Griekenland	VK
2003	5.7%	11.0%	11.5%	12.4%	13.3%	16.5%	17.5%	17.8%	19.1%	19.8%	20.7%	21.1%	22.0%	22.3%	22.7%	23.9%	25.0%	25.2%	
2000	7.0%	11.0%		11.7%	12.6%	17.9%	15.2%	19.0%	17.9%	19.4%	14.6%	16.3%	26.3%	22.6%	35.1%	18.9%	28.2%	24.4%	12.8%

Noot: De landen werden gerangschikt volgens oplopend percentage leerlingen met max. vaardigheidsniveau 1 in 2003.

Bron: PISA2000 en 2003; EU-x is gewogen gemiddelde op basis van de 16 landen waarvoor vergelijkbare data beschikbaar zijn voor PISA2000 en 2003.

De eerste indicator betreft het *percentage 15-jarige leerlingen dat het vaardigheidsniveau 1 of lager bereikt op de PISA-schaal voor lezen*. Leesvaardigheid wordt binnen PISA gedefinieerd als "het begrijpen en gebruiken van, en het reflecteren op geschreven teksten, zodat iemand zijn doelen kan bereiken, zijn kennis en capaciteiten kan ontwikkelen en kan participeren in de maatschappij".

De schaal voor leesvaardigheid werd zo ingedeeld dat de gemiddelde score van de deelnemende OESO-landen gelijk is aan 500 en dat ongeveer tweederde van de geteste leerlingen tussen de 400 en de 600 punten scoort. Deze schaal werd verder in vijf vaardigheidsniveaus ingedeeld, waarvan niveau 1 het laagste niveau is.

Vermits in de beide cycli van het PISA-onderzoek voor leesvaardigheid dezelfde schalen en constructen werden gebruikt, is het mogelijk de leesprestaties van de landen van

⁶¹ Voor de globale resultaten alsook analyse van de gegevens van PISA2000 zie Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs, *Vlaamse onderwijsindicatoren in internationaal perspectief. Editie 2002*, Brussel, 2002, p. 194-205 en idem, *Editie 2003*, p. 254-265. Zie ook Inge De Meyer, Hilde De Vos en Luc Van de Poel, *Wereldwijd leren op 15. De eerste resultaten van PISA2000*, Brussel, Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap en Gent, Universiteit Gent, Vakgroep Onderwijskunde.

Voor PISA2003: Inge De Meyer, Jan Pauly en Luc Van de Poel, *Leren voor de problemen van morgen. De eerste resultaten van PISA2003*, Brussel, Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap en Gent, Universiteit Gent, Vakgroep Onderwijskunde; en Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs, *Vlaamse onderwijsindicatoren in internationaal perspectief. Editie 2004*, Brussel, 2005, p. 206-219.

PISA2000 te vergelijken met die van PISA2003. Een dergelijke vergelijking dient wel met de nodige omzichtigheid benaderd te worden. Twee meetpunten volstaan immers niet om te voorspellen hoe verschillen zich op lange termijn zullen ontwikkelen.

Het percentage 15-jarigen dat in de Vlaamse Gemeenschap maximaal vaardigheidsniveau 1 in lezen in PISA haalde, bedroeg in 2000 11,7% en in 2003 12,4%. Voor de Franse Gemeenschap werden respectievelijk 28,2% en 25,0% opgetekend waardoor het percentage van België 19,0% en 17,8% bedroeg.

Het EU-gemiddelde voor de 15-jarige leerlingen dat maximaal vaardigheidsniveau 1 voor lezen haalde, lag in 2000 op 19,4% (op basis van de resultaten van 16 landen die aan PISA2000 en PISA2003 hebben deelgenomen). Een daling van het percentage laagpresterende leerlingen met 20% zoals voorgeschreven door de benchmark van de Europese Raad Onderwijs betekent dat het Europese gemiddelde tegen 2010 maximaal 15,5% mag bedragen⁶². De Vlaamse Gemeenschap beschikt met de cijfers 11,7% (2000) en 12,4% (2003) 15-jarigen met een vaardigheidsniveau 1 of lager over leesresultaten die reeds het gewilde Europese streefcijfer haalden. Finland en Ierland zijn de enige Europese landen die op dit vlak beter scoren dan Vlaanderen en die net als Vlaanderen globaal heel goede resultaten kunnen voorleggen. In de Vlaamse Gemeenschap is de spreiding tussen de resultaten echter groter dan in deze landen. Dit wil zeggen dat er zich een groter puntenverschil manifesteert tussen de leerlingen met de beste en de slechtste prestaties. Ierland en vooral Finland bewijzen dat een hoge gemiddelde score gepaard kan gaan met een geringe spreiding van de resultaten.

Ter vergelijking geven we mee dat Japan voor deze indicator in PISA2000 een score van 10,1% behaalde en de Verenigde Staten 17,9%. Japan deed het in 2000 dus al gemiddeld beter dan Europa terwijl de Verenigde Staten een ietwat zwakker resultaat liet zien dan het Europese gemiddelde. Het cijfer van PISA2003 geeft voor Japan echter een heel ander resultaat: 19,0%. De Verenigde Staten blijven met 19,4% meer in de buurt van het resultaat uit de PISA2000-bevraging.

In PISA2000 bedroeg de gemiddelde prestatie van Vlaanderen op de algemene schaal voor leesvaardigheid 532, in PISA2003 530, een niet significant verschil. De Vlaamse leesresultaten bleven met andere woorden stabiel overheen de twee meetpunten.

In de Vlaamse onderwijsindicatorenpublicatie van 2003 wordt gesteld dat inzake spreiding van de resultaten van alle leerlingen, het Vlaamse onderwijssysteem zeker voor verbetering vatbaar is⁶³. Een constant en doorgedreven beleid inzake gelijke kansen in het onderwijs lijkt aangewezen. Het voeren van een gelijkekansenbeleid vormde dan ook de voorbije jaren een beleidsprioriteit en wordt tijdens de huidige legislatuur nog versterkt.

Volgens de drie subschalen⁶⁴ binnen het domein leesvaardigheid blijkt uit de resultaten van PISA2000 dat de Vlaamse 15-jarigen beter zijn in het lokaliseren van informatie dan in het interpreteren van en reflecteren over informatie. Het lokaliseren betreft het louter lezen van een tekst of document om er elementen in terug te vinden terwijl het reflecteren daarbovenop de vaardigheid veronderstelt om ook de inhoud te interpreteren of een visie te geven op de vorm of de inhoud van de tekst⁶⁵. Toch presteren de Vlaamse leerlingen ook voor reflecteren over informatie internationaal gezien op zeer hoog niveau.

⁶² Europese Commissie, *Commission staff working paper. Progress towards the Lisbon objectives in education and training. 2005 report*, Brussel, 22 maart 2005.

⁶³ Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs, *Vlaamse onderwijsindicatoren in internationaal perspectief. Editie 2003*, Brussel, 2003, p. 261.

⁶⁴ Deze drie subschalen zijn "informatie lokaliseren", "tekstinterpretatie" en "reflectie".

⁶⁵ L. Van de Poele, I. De Meyer en H. De Vos, *Wereldwijd leren op 15. De eerste resultaten van PISA2000*, Gent, 2002, p. 9. Er wordt verduidelijkt dat het grote verschil tussen de subschalen van leesvaardigheid vooral wordt

2.2 Spreiding en gemiddelde prestatie van 15-jarige leerlingen op de PISA-schaal voor wiskundige geletterdheid

Naast leesvaardigheid is ook wiskundige geletterdheid een sleutelcompetentie voor levenslang en levensbreed leren. Voor deze indicator putten we uit dezelfde bron als bij indicator 2.1 namelijk het *Programme for International Student Assessment* (PISA). Op basis van een testbatterij wordt de wiskundige geletterdheid bij 15-jarige leerlingen bepaald.

Wiskundige geletterdheid werd binnen PISA2003 gedefinieerd als "het vermogen om de rol van wiskunde in het dagelijkse leven in te schatten, om goed gefundeerde beslissingen te nemen en om wiskunde te gebruiken op manieren die tegemoet komen aan de noden van het leven van een persoon als constructieve, betrokken en denkende burger". Via het onderzoek tracht men na te gaan hoever de bekwaamheid van 15-jarigen reikt om wiskundige kennis en vaardigheid toe te passen in relatief eenvoudige levensechte situaties, zoals uitrekenen hoeveel je moet terugkrijgen in een winkel, maar ook in bredere toepassingen zoals een standpunt innemen tegenover een cijfermatig iets, bijvoorbeeld een opinie vormen over de uitgavenplanning van een overheid.

Tabel B1.1: Spreiding en gemiddelde prestatie van 15-jarige leerlingen op de PISA-schaal voor wiskundige geletterdheid - internationale vergelijking (2003)

	Percentiel 10	Gemiddelde score	Percentiel 90	Verskil tussen percentiel 90 en percentiel 10
VI. Gem.	411	553	679	268
FIN	438	544	652	214
NL	415	538	657	242
BEL	381	529	664	283
DEN	396	514	632	236
FR	389	511	628	239
ZW	387	509	630	243
OOS	384	506	626	242
IER	393	503	614	221
D	363	503	632	269
LUX	373	493	611	238
SP	369	485	597	228
POR	352	466	580	228
IT	342	466	589	247
GR	324	445	566	242
VK	nb	nb	nb	nb

Noot: De landen werden gerangschikt in dalende volgorde van gemiddelde score in 2003.
Bron: PISA2003

De resultaten van de twee PISA-edities voor wiskundige geletterdheid kunnen niet zonder meer vergeleken worden. Voor twee van de vier subschalen van het domein wiskundige geletterdheid is een volledige vergelijking mogelijk. Het volstaat hier te vermelden dat er voor beide subschalen een duidelijke vooruitgang merkbaar is⁶⁶. We bespreken daarom hier uitsluitend de resultaten van PISA2003.

veroorzaakt doordat 10 procent minder leerlingen het hoogste vaardigheidsniveau bereikt in de reflectieschaal in vergelijking met de lokalisatieschaal. Het probleem zit dus niet bij de zwakste leerlingen maar wel bij leerlingen die de moeilijkste lokalisatieopdrachten met succes uitvoeren maar niet slagen op de moeilijkste reflectieopdrachten. Het gaat hier in de eerste plaats om leerlingen van het ASO-onderwijs.

⁶⁶ Inge De Meyer, Jan Pauly en Luc Van de Poele, *Leren voor de problemen van morgen. De eerste resultaten van PISA2003*, Brussel, Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap en Gent, Universiteit Gent, Vakgroep Onderwijskunde, p. 18-20.

De gemiddelde score van de Vlaamse Gemeenschap op wiskundige geletterdheid bedroeg in PISA2003 553. In geen enkel land (wereldwijd) werd een significant hogere score op wiskundige geletterdheid behaald dan in Vlaanderen. De gemiddelde score zegt op zich echter niets over eventuele verschillen binnen een leerlingenpopulatie. Zo kan een hoge gemiddelde score voor de topleerlingen ten koste gaan van de zwakkere groep en omgekeerd. Daarom wordt ook de spreiding van de resultaten in rekening gebracht. Die spreiding wordt uitgedrukt in percentielen.

Het verschil tussen percentiel 10 en percentiel 90 bedroeg in 2003 op de schaal voor wiskundige geletterdheid 268 punten in de Vlaamse Gemeenschap. Dit betekent dat de leerling die de best scorende tien procent van de populatie afsluit, 268 punten meer behaalde dan de persoon die het best scoort van zwakst scorende tien procent. Het feit dat Vlaanderen aan de top staat voor wiskundige geletterdheid is te danken aan een relatief grote kopgroep die uitzonderlijk goed scoort in vergelijking met andere landen.

Uit de resultaten van PISA2003 blijkt dat de Vlaamse Gemeenschap, samen met België als geheel en Duitsland, de grootste verschillen in wiskunderesultaten tussen de sterkste en de zwakste leerlingen vertoont. België heeft de grootste spreiding van alle deelnemende landen, ook buiten Europa. In Finland bedraagt het verschil slechts 214 punten. Dit onderwijssysteem toont aan dat het mogelijk is om voor wiskundige geletterdheid uitstekende resultaten te laten samengaan met een relatief kleine spreiding. Aangezien voor de spreiding van de resultaten hetzelfde geldt op de schalen voor leesvaardigheid en wetenschappelijke geletterdheid wordt het Finse onderwijssysteem dan ook vaak als interessant vergelijkingspunt voor de Vlaamse Gemeenschap beschouwd⁶⁷. Toch scoren ook de minst presterende leerlingen in Vlaanderen internationaal vergeleken nog zeer goed.

Uit de resultaten van PISA2000 en 2003 blijkt dat meisjes in de internationale context en ook in Vlaanderen significant betere scores halen op leesvaardigheid dan jongens. Voor het domein wiskundige geletterdheid kende Vlaanderen in PISA2000 niet-significante verschillen tussen jongens en meisjes. In PISA2003 is het voordeel voor de mannelijke 15-jarigen wel statistisch significant, hoewel beduidend minder omvangrijk dan het leesvoordeel bij de meisjes. Zowel in PISA2000 als PISA2003 levert het domein wetenschappelijke geletterdheid geen significant prestatieverschil tussen jongens en meisjes op.

Het is tevens belangrijk na te gaan op welke manier leerprestaties beïnvloed worden door de socio-economische achtergrond van de leerlingen⁶⁸. In Vlaanderen kan gesteld worden dat op leerlingniveau zowel de sociaal-economische thuissituatie als de thuistaal een belangrijke invloed op de leesprestaties uitoefenen. Hoe lager de sociale thuissituatie, hoe groter de invloed van de sociaal-economische factoren voor leesvaardigheid. Vanaf een bepaald punt (hoge of zeer hoge socio-economische status) wordt de invloed van sociale verschillen minder groot op de leerresultaten voor lezen maar de impact van de socio-economische thuissituatie op de wiskundeprestaties van Vlaamse leerlingen neemt

⁶⁷ Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs, *Vlaamse onderwijsindicatoren in internationaal perspectief. Editie 2003*, Brussel, 2003, p. 261-263.

⁶⁸ PISA onderzoekt de impact van SES en van herkomst en thuistaal op de resultaten van het meest uitgebreid bevraagde domein. Volgende variabelen werden in PISA2000 bevraagd: gezinsstructuur, aantal broers/zussen, land van geboorte van leerling en ouders, thuistaal, de socio-economische status aan de hand van de beroepsbezigheid van de ouders, het opleidingsniveau van de ouders, de interesses van de ouders (i.c. de socio-culturele communicatie tussen ouders en kinderen), deelname aan additionele cursussen door de leerling (extra uit interesse of remediërend), deelname aan "klassieke" culturele activiteiten (zoals museumbezoek of balletvoorstelling), de middelen waarover de leerlingen thuis beschikken onderverdeeld in "rijkdom" (aan de hand van aanwezigheid vaatwasser, aantal televisies e.d.), leermiddelen thuis (aanwezigheid woordenboek, eigen studieplek e.d.) en aanwezigheid van "klassieke" cultuur thuis (klassieke literatuur, kunstwerken e.d.).

nog toe naarmate de SES toeneemt. Ongeacht de grotere impact van socio-economische factoren dan gemiddeld op OESO-niveau leveren de Vlaamse jongeren uit gezinnen met een lagere sociaal-economische status een hoge gemiddelde prestatie.

Naast de sociaal-economische thuissituatie is ook de thuistaal een bepalende factor inzake leerprestaties op leerlingniveau. Hier dient gewezen op de belangrijke invloed die de migratieachtergrond van leerlingen kan uitoefenen op leerresultaten. Met name de taalbarrière kan snel tot leerachterstand en minder kansen op de arbeidsmarkt leiden. In PISA2000 was die achterstand al duidelijk op het vlak van leesvaardigheid; in PISA2003 wordt die lijn doorgetrokken voor wiskundige geletterdheid. Ook hier een nuance: hoewel het prestatieverschil naar thuistaal groot is in Vlaanderen, scoren de leerlingen die thuis meestal een taal spreken die verschillend is van de taal van de testafname niet statistisch significant beter of slechter dan de vergelijkbare groep leerlingen in de buurlanden.

2.3 Geletterdheidsniveau bij de totale volwassen bevolking met een mogelijke opsplitsing naar deelpopulaties

Voor deze indicator zou het internationaal onderzoek International Adult Literacy Survey (IALS) als bron kunnen fungeren. IALS gebruikt een testbatterij waarbij geletterdheid als een multidimensioneel fenomeen wordt onderzocht bij een steekproef van de volwassen bevolking (16 tot 65 jaar). Geletterdheid wordt op drie schalen beoordeeld⁶⁹ en op elke schaal worden vijf scoringsniveaus onderscheiden. Aan de hand van de gegevens verkregen via de achtergrondvragenlijst, kan de spreiding van bepaalde subgroepen over de geletterdheidsniveaus bepaald worden. IALS werd in 1996 bij een representatieve steekproef van inwoners uit het Vlaams Gewest uitgevoerd.

Aangezien de cijfers reeds van 1996 dateren, werd het IALS-onderzoek niet als databron opgenomen in het monitoringinstrument levenslang en levensbreed leren. We vermelden in dit rapport toch bondig de meest algemene cijfergegevens. Uit de resultaten blijkt dat 15 tot 18%, het percentage is afhankelijk van de beoordeelde schaal, of zowat 700.000 à 850.000 van de Vlaamse volwassenen niet beschikte over voldoende basisvaardigheden op gebied van taal en rekenen om zich te handhaven in de moderne samenleving.

Inmiddels startte Statistics Canada als vervolgonderzoek de Adult Literacy and Life Skills Survey (ALL) op, opgevolgd in OESO-verband. Vlaanderen heeft echter beslist hier niet aan deel te nemen. De zeer hoge kostprijs verbonden aan de uitvoering van de survey is de voornaamste reden hiertoe.

Desalniettemin is de beschikbaarheid van gegevens voor deze indicator van groot belang in het licht van de monitoring van levenslang en levensbreed leren. Recent werden wel studies verricht om de Vlaamse situatie beter in kaart te brengen. De gegevens waarop men zich baseert in deze publicaties zijn nog steeds de resultaten van het IALS-onderzoek⁷⁰. Uit de studies blijkt dat een tekort aan sleutelcompetenties in Vlaanderen sterk samenhangt met scholingsniveau, sociale afkomst en inkomenssituatie.

In de toekomst kunnen twee nieuwe bronnen mogelijk gegevens leveren voor deze indicatoren. Enerzijds voorziet het departement Onderwijs op langere termijn een monitoring in het kader van het strategisch plan geletterdheid (cf. infra). Deze

⁶⁹ De drie schalen zijn de prozaschaal, de documentschaal en de kwantitatieve schaal.

⁷⁰ Recente studies terzake: L. Struyven, D. Van Damme et al, *Trajectbenadering voor laaggeletterden in Vlaanderen*, VIONA-onderzoek, 2003; Nederlandse Taalunie, *Laaggeletterd in de Lage Landen. Hoge prioriteit voor beleid*, Den Haag, 2004.

monitoring zal echter nooit een internationale survey ten volle kunnen vervangen, alleen al door het feit dat Vlaanderen zich op deze wijze niet internationaal kan positioneren. Anderzijds werkt de OESO plannen uit voor de opstart van een *Programme for International Assessment of Adult Competencies* (PIAAC). Momenteel buigt een expertenwerkgroep zich over de concrete uitwerking van het programma dat pas over enkele jaren uitgevoerd zal worden. De scope van het onderzoek zal alleszins geletterdheid, in enge zin beschouwd, overstijgen⁷¹.

3 Beleidsmaatregelen

3.1 PISA en gelijke onderwijskansen

De PISA2000-data hebben aanleiding gegeven tot discussie over de effectiviteit van het Vlaamse onderwijssysteem maar de resultaten vormden niet rechtstreeks de basis om beleidsmaatregelen te nemen.

Ten aanzien van de relatief grote impact van de socio-economische situatie op de leerresultaten worden in Vlaanderen reeds geruime tijd beleidsmaatregelen geïmplementeerd en voorstellen tot bijsturing opgetekend maar gezien de algemeen goede resultaten gebeurde dit tot 2004 onafhankelijk van de PISA-resultaten. Aangezien de maatregelen vooral van toepassing zijn op het leerplichtonderwijs worden de initiatieven hier niet in detail beschreven. Verder in deze sectie, in hoofdstuk A3, wordt in verband met het bestrijden van de ongekwalificeerde uitstroom een aantal beleidsmaatregelen in het leerplichtonderwijs opgenomen, zoals het beleid betreffende gelijke onderwijskansen.

Anders is het gesteld met de beleidsimpact van de PISA2003-data: deze worden immers uitdrukkelijk in het onderwijsbeleid 2004-2009 ingepast en vormen zelfs de rode draad doorheen dit onderwijsbeleid. De beleidsnota Onderwijs en Vorming 2004-2009 draagt als titel "Vandaag kampioen in wiskunde, morgen ook in gelijke kansen", hierbij uitdrukkelijk verwijzend naar de uitstekende PISA2003-resultaten op het gebied van wiskundige geletterdheid en tegelijk naar de bevinding met betrekking tot de grote spreiding in de resultaten die via PISA2003 bevestigd wordt.

Vlaanderen staat voor de uitdaging een nog sterker gelijkekansenbeleid in het onderwijs te voeren. Volwaardige persoonlijke ontwikkeling is belangrijk voor de betrokken jongeren maar ook voor de hele gemeenschap. Duurzame ontwikkeling van de kenniseconomie is slechts mogelijk indien voldoende aandacht wordt geschonken aan de talentontwikkeling van alle jongeren. In de beleidsnota Onderwijs en Vorming 2004-2009 worden allerlei maatregelen voorgesteld die tot een grotere kansengelijkheid kunnen leiden. Iedere actor moet in dit kader zijn verantwoordelijkheid opnemen. Voor het beleid komt het erop neer voorwaarden te creëren om de prestaties van de zwak scorende leerlingen op te trekken zonder de prestaties van de best presterende leerlingen naar beneden te halen. Op schoolniveau kan echter ook gewerkt worden aan het verbeteren van de leerprestaties, onder meer via effectieve zelfevaluatie en onderzoek naar het schoolklimaat. Via het nieuw op te zetten financieringsmechanisme kunnen scholen met kansarme leerlingen extra ondersteund worden. Dit veronderstelt het afleggen van

⁷¹ Gezien dit onderzoek nog in zijn kinderschoenen staat, is over deelname van Vlaanderen nog geen beslissing genomen.

verantwoording op schoolniveau: er zullen duidelijke eisen inzake kwaliteitsverbetering voorgeschreven worden, op te volgen via indicatoren. Een belangrijke uitdaging inzake gelijke kansen wordt gevormd door heel wat in Vlaanderen geboren kinderen en jongeren wier thuistaal niet het Nederlands is. Zij moeten begeleid worden naar een betere beheersing van de instructietaal en uiteraard moeten ook minderjarige anderstalige nieuwkomers zo snel mogelijk Nederlands te kunnen leren.

3.2 Vlaams Strategisch Plan Geletterdheid

Laaggeletterdheid terugdringen is één van de beleidsdoelstellingen in het kader van levenslang en levensbreed leren. Om de geletterdheid van de volwassen bevolking te verhogen werd in de loop van 2003 en 2004 de aanzet tot concrete beleidsmaatregelen gegeven. De vorige Vlaamse regering nam het initiatief om een Vlaams Strategisch Plan Geletterdheid te ontwikkelen. Op 10 oktober 2003 keurde deze regering de doelstellingsnota *geletterdheid verhogen* goed. De nota bevat 10 doelstellingen die het kader vormen voor een operationeel plan om het geletterdheidsniveau van de Vlaamse bevolking te verhogen, conform de doelstellingen van het Pact van Vilvoorde. Een interdepartementale beleidsgroep tijdens de vorige legislatuur heeft een operationeel plan uitgewerkt voor de periode 2004-2010. Hierbij wordt een brede invulling van het geletterdheidsconcept gehanteerd. De huidige Vlaamse Regering heeft het operationeel plan opgenomen in haar beleidsprogramma (goedgekeurd op 24 juni 2005) en legt bepaalde prioriteiten in de uitvoering ervan zoals in de ontwikkeling van een quickscaninstrument voor de snelle screening van de geletterdheid van werkzoekenden en een diepgaand screeningsinstrument voor de aanbodsverstrekkers NT1. De uitvoering van het plan dient te worden gekoppeld aan een ondersteunende sensibilisatiecampagne die leidt tot een verhoogde deelname aan de opleidingen basiseducatie.

Bespreking in de beleidsgroep (2003-2004) heeft geleid tot een consensus dat de beoogde basisvaardigheden in het kader van het plan geletterdheid gesitueerd moeten worden op het niveau 2, dat vastgesteld is in de IALS-studie (International Adult Literacy Survey). Het veelal aangegeven niveau 3 wordt beschouwd als te hoog gegrepen. We willen hierbij nog opmerken dat de IALS-onderzoekers zelf steeds niveau 3 als basisniveau voor functionele geletterdheid naar voren hebben geschoven⁷².

De centrale doelstelling wordt vertaald in 14 concrete doelstellingen waaraan meerdere acties zijn gekoppeld. We geven hier een greep uit de 14 doelstellingen weer: een gefaseerde en systematische screening van geletterdheid bij meerdere actoren; een aanpak in partnerschap met bedrijven, sectorale opleidingsinstanties en vakbonden; het stimuleren van toegankelijk en eenvoudig taalgebruik in alle segmenten van de maatschappij; het systematiseren van activering en toeleiding naar opleidingen in de basiseducatie; het integreren van nieuwe technologie in leertrajecten voor laaggeletterden; de ongekwalificeerde uitstroom terugdringen en, niet onbelangrijk in het

⁷² Geletterdheidsniveau 2 betreft taken met allerlei teksten en documenten om informatie op te sporen, eenvoudige gevolgen te trekken en gegevens te vergelijken. Sommige taken bevatten afleidende informatie. De kwantitatieve taken op niveau 2 vragen een enkelvoudige bewerking (meestal optelling of aftrekking) te maken met getallen die makkelijk in de taak terug te vinden zijn. Niveau 3 vereist van de respondenten wat teksten en documenten betreft interpretatieve vaardigheden en meestal moet rekening gehouden worden met voorwaardelijke informatie. Op kwantitatief niveau zijn de bewerkingen meer gevarieerd en zijn de getallen vaak ingebed in meer ingewikkelde tekstvormen.

Voor een gedetailleerde beschrijving van de verschillende niveaus verwijzen we naar Dirk Van Damme, Luc Van de Poele en Els Verhasselt, *Hoe geletterd/gecijferd is Vlaanderen? Functionele taal- en rekenvaardigheden van Vlamingen in internationaal perspectief*, Leuven, 1997, p. 36-55.

kader van deze publicatie, het opzetten van een sluitend systeem van monitoring van de geletterdheid en van het strategisch plan zelf.

4 Conclusie

Omdat er voor het inschatten van de situatie van het geletterdheidsniveau in Vlaanderen tot nog toe weinig bronnen beschikbaar zijn, worden in dit hoofdstuk voornamelijk de PISA-data weergegeven.

Momenteel worden op Vlaams en internationaal niveau stappen gezet om de sleutelcompetenties van volwassenen op adequate manier in kaart te brengen. De resultaten van deze nieuwe surveys zullen echter niet onmiddellijk beschikbaar zijn. Enerzijds moet de monitoring in het kader van het Strategisch Plan Geletterdheid een beter zicht bieden op de stand van zaken inzake geletterdheid in Vlaanderen. Anderzijds biedt het *Programme for International Assessment of Adult Competencies* vanuit de OESO perspectief inzake een adequate meting van de competenties van volwassenen met mogelijkheid tot internationale vergelijking.

Indien de leerlingen in het Vlaamse leerplichtonderwijs op hetzelfde hoge niveau blijven presteren van PISA2000 en 2003, is dit een stevige garantie voor het geletterdheidsspeil van het toekomstige Vlaanderen. Anderzijds geeft de grote spreiding tussen de resultaten aan dat het noodzakelijk is een zo efficiënt mogelijk gelijkekansenbeleid te voeren. De steile klim in de onderwijsparticipatie heeft immers niet iedereen in dezelfde mate kunnen meenemen. Sociale herkomst bepaalt nog altijd het onderwijsniveau dat iemand bereikt. Ook Vlamingen van allochtone herkomst kunnen vaak niet voldoende aansluiten bij de stijgende onderwijsparticipatie, meer bepaald door onvoldoende beheersing van de Nederlandse taal.

De uitvoering van het Strategisch plan met betrekking tot het verhogen van de geletterdheid van de Vlaamse bevolking kan een motor vormen voor een optimaal gelettertheidsbeleid in Vlaanderen.

B2. Het aandeel van de Vlaamse bevolking met voldoende ICT-competenties om te kunnen participeren aan levenslang en levensbreed leren, neemt toe.

1 Beleidscontext

Het beschikken over voldoende vaardigheden in Informatie en Communicatie Technologie (ICT) of ICT-competenties is niet alleen een belangrijke basisvoorwaarde geworden voor het maatschappelijk functioneren; het is ook een belangrijk doel en middel om de deelname aan levenslang en levensbreed leren te stimuleren en realiseren.

Het begrip 'ICT-competenties' wordt in de literatuur en beleidsteksten veelal op dezelfde lijn geplaatst als 'ICT-vaardigheden' en 'ICT-geletterdheid' maar wordt nergens eenduidig gedefinieerd.

Binnen de context van levenslang leren opteren we voor de definitie van het 'International ICT Literacy Panel' waarin ICT-geletterdheid gedefinieerd wordt als "het gebruik van digitale technologie, communicatiemogelijkheden en/of netwerken om toegang te hebben tot, hanteren, integreren, evalueren en creëren van informatie om te functioneren in een kennismaatschappij⁷³".

Een concretere invulling biedt de Dienst voor Onderwijsontwikkeling (Departement Onderwijs) die ICT-competenties voor het basisonderwijs ontwikkelde (2004): *ICT-competenties* omvatten *leerprocesgerichte competenties (functioneel gebruik van ICT bij het leerproces), technisch instrumentele vaardigheden en sociaal ethische competenties (attitudevorming omgang ICT)*⁷⁴.

Het Vlaamse beleid voor de integratie van ICT in de samenleving legt prioritair de nadruk op het verwerven van basiscompetenties en vervolgens op het gebruik van ICT als educatief middel⁷⁵. Met het Pact van Vilvoorde, de visietekst 'ICT in het onderwijs' en het Digitaal Actieplan Vlaanderen heeft ICT een vaste plaats gekregen in het Vlaamse beleid.

Voor Vlaanderen stelt het Pact van Vilvoorde (22 november 2001) met betrekking tot ICT voorop dat 'in 2010 het aantal personen met ICT-vaardigheden gestegen is tot meer dan driekwart van de bevolking'.

De visietekst 'ICT in het onderwijs 2002-2004' (Departement Onderwijs) belicht de educatieve context van ICT-gebruik, de invoering van ICT is geen doel op zich maar kan bijdragen aan een kwaliteitsvol onderwijs. ICT-geletterdheid wordt gezien als een basisvaardigheid die alle jongeren bij het afstuderen moeten bezitten en die ook volwassenen kunnen verwerven. Het betreft concreet 'een aantal technisch-instrumentele basisvaardigheden om met een computer om te gaan, een aantal noodzakelijke vaardigheden om basissoftware te gebruiken en het opdoen van

⁷³ Graham, Atwell, *Achieving the Lisbon goal: the contribution of VET, Annex 1.5 Assessing the use of ICT in VET*, Draft Eindrapport van de Europese Commissie, 9 september 2004.

⁷⁴ Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs, DVO, *ICT-competenties in het basisonderwijs. Via ICT-integratie naar ICT-competentie*, Brussel, 2004.

⁷⁵ Voor een uitgebreide beschrijving van het Vlaamse ICT beleid en de ruimere Europese context wordt verwezen naar Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, DIVA, *Levenslang en levensbreed leren in Vlaanderen. Gegevens, ontwikkelingen en beleidsmaatregelen*, HIVA-K.U.Leuven, Brussel 2003, p. 247-279.

ervaringen met ICT⁷⁶. Dit werd geoperationaliseerd in de ontwikkelde ICT-competenties voor het basisonderwijs (zie supra).

In het Raamwerk van het Digitaal Actieplan Vlaanderen dat de Vlaamse regering in 2002 opstelde, vormt 'investeren in mensen en vaardigheden' de tweede krachtlijn en worden doelstellingen geformuleerd over leren, werken en leven in de kennismaatschappij. Met betrekking tot ICT-competenties lezen we onder meer:

- Verhogen van het aantal mensen die over voldoende basiskennis en ervaring in ICT-gebruik beschikken om vol vertrouwen gebruik te maken van ICT diensten en producten.
- De mensen overtuigen van het nut en de noodzaak om via levenslang en levensbreed leren m.b.v. ICT-middelen bij te dragen tot hun ontplooiing in hun beroepsleven en hun verrijking als persoon.
- Het bewerkstelligen van een goed opgeleide en breed inzetbare beroepsbevolking, met specifieke aandacht voor ICT competenties.
- De digitale kloof dichten door de (actieve) bevolking te voorzien van ICT (basis)vaardigheden⁷⁷.

De Vlaamse Regering wenste met het Digitaal Actieplan haar positie in de informatiesamenleving te verstevigen. Het werd gestimuleerd door het Vlaamse regeerakkoord (1999-2004) alsook door de beleidsnota's van de vorige Vlaamse ministers. Vlaanderen wilde hiermee aansluiten bij de doelstellingen en de krachtlijnen van het eEurope 2002. ICT wordt gezien als middel om bij te dragen tot "een meer competitieve economie, een rechtvaardiger samenleving en een duurzamere leefwereld". In de nieuwe beleidsnota Onderwijs en Vorming (2004-2009) zijn betere ICT-vaardigheden belangrijk, meer concreet gaat de aandacht naar zelfgestuurd leren met behulp van ICT, de educatieve portaalsite en het ondersteunen van het aanbod hiervan, het gebruik van open source software, de ontwikkeling van een takenprofiel voor ICT-coördinatoren en de opdracht van de basiseducatie met betrekking tot het bijbrengen van ICT-vaardigheden.

Terwijl het Actieplan eEurope 2002 vooral gericht was op de uitbreiding van infrastructuur en het aantal internetaansluitingen in Europa, verschuiven de doelstellingen van het nieuwe Actieplan eEurope 2005 vooral naar het voorzien van een veilige breedbandinfrastructuur voor zoveel mogelijk mensen. eEurope 2005 stelt als onderdeel van de "strategie van Lissabon" de gebruiker centraal: het actieplan 'bevordert de betrokkenheid, schept kansen voor iedereen en verbetert de vaardigheden'. De maatregelen van eEurope 2005 moeten de informatiemaatschappij binnen eenieders bereik brengen en zijn enerzijds gebaseerd op acties binnen de categorie van diensten, toepassingen en inhoud en anderzijds op acties met betrekking tot breedbandinfrastructuur en veiligheidskwesties.

Tot slot vermelden we dat de Europese Commissie in het e-learningprogramma 2004-2006 de bevordering van digitale geletterdheid uitwerkt als de eerste actielijn. Bij de acties op dit terrein wordt aandacht besteed aan de bijdrage die ICT op school en, ruimer gezien, in een context van levenslang leren kan leveren. Doel is goede praktijkvoorbeelden in kaart te brengen en synergie-effecten teweeg te brengen.

⁷⁶ Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs, *Visietekst ICT in het onderwijs 2002-2004*, Brussel, mei 2002, p. 11; p.21. Zie www.ond.vlaanderen.be/ICT/beleid/default.htm

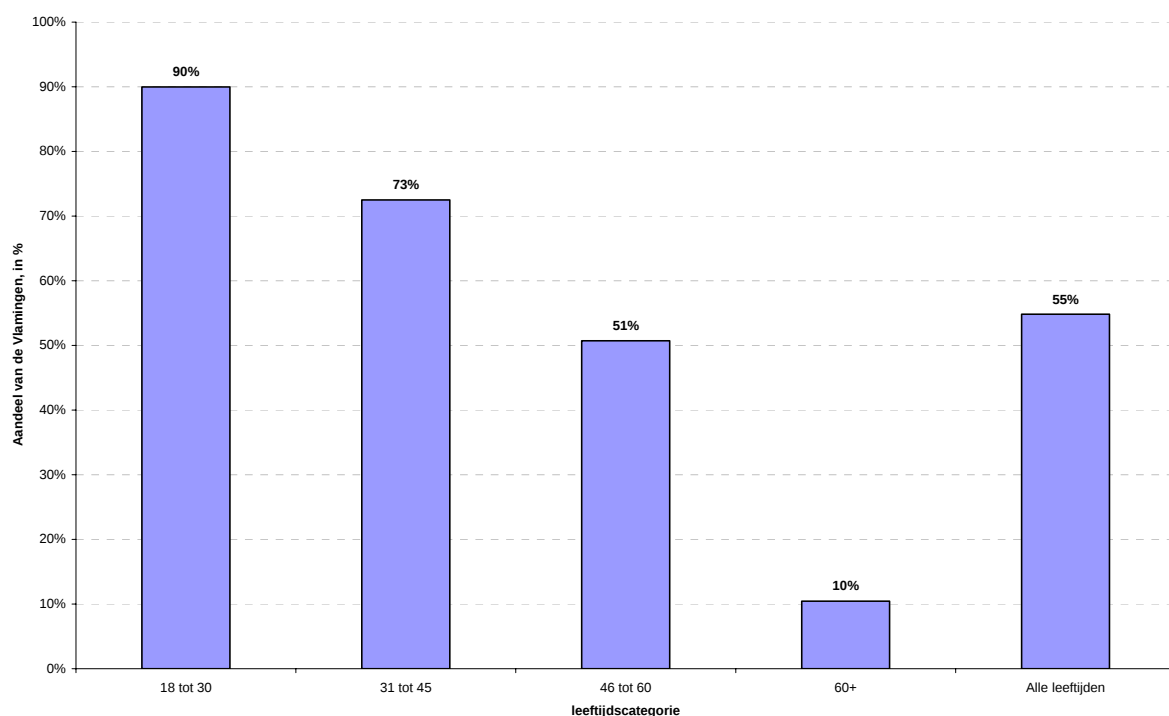
⁷⁷ Op federaal niveau werd in mei 2004 een inventaris opgesteld van bestaande initiatieven op het gebied van de vermindering van de digitale kloof, als voorafgaande fase voor het opstellen tegen eind 2004 van een Nationaal Actieplan digitale insluiting, in samenwerking met de gemeenschappen en de gewesten. Deze inventaris is te raadplegen op: www.belgium.be via de zoekterm 'inventaris digitale kloof' in de funtie zoeken op de site.

2 Indicatoren

Aangezien de beschikbare onderzoeken m.b.t. ICT nog geen indicatoren bevatten die ICT-geletterdheid meten, bekijken we ICT-competenties via een omweg. Alhoewel het onze doelstelling is ICT-vaardigheden te meten, komt hierdoor in wat volgt vooral de aanwezigheid van infrastructuur aan bod. Een eerste indicator betreft de beschikbaarheid van voldoende infrastructuur en geeft het percentage Vlaamse volwassenen dat in de privésfeer dan wel professionele sfeer een computer gebruikt. Een tweede indicator betreft de internet-penetratie en wordt weergegeven door het internetgebruik op privé en professioneel vlak. De gegevens zijn afkomstig van de APS-survey van de administratie Planning en Statistiek die sinds 2001 tweejaarlijks peilt naar het pc-gebruik en internetgebruik bij een representatieve steekproef van de Vlaamse bevolking van 18 tot 85 jaar. Een volgende indicator die van belang is voor ICT-geletterdheid betreft de aanwezigheid van ICT in het onderwijs en meet het aantal leerlingen per computer met internetverbinding.

2.1 Het percentage volwassenen dat in de professionele sfeer dan wel privésfeer een computer (pc) gebruikt

Figuur B2.1: Aandeel van de Vlamingen die in 2003 een pc gebruiken naar leeftijd, onafhankelijk van de plaats van gebruik

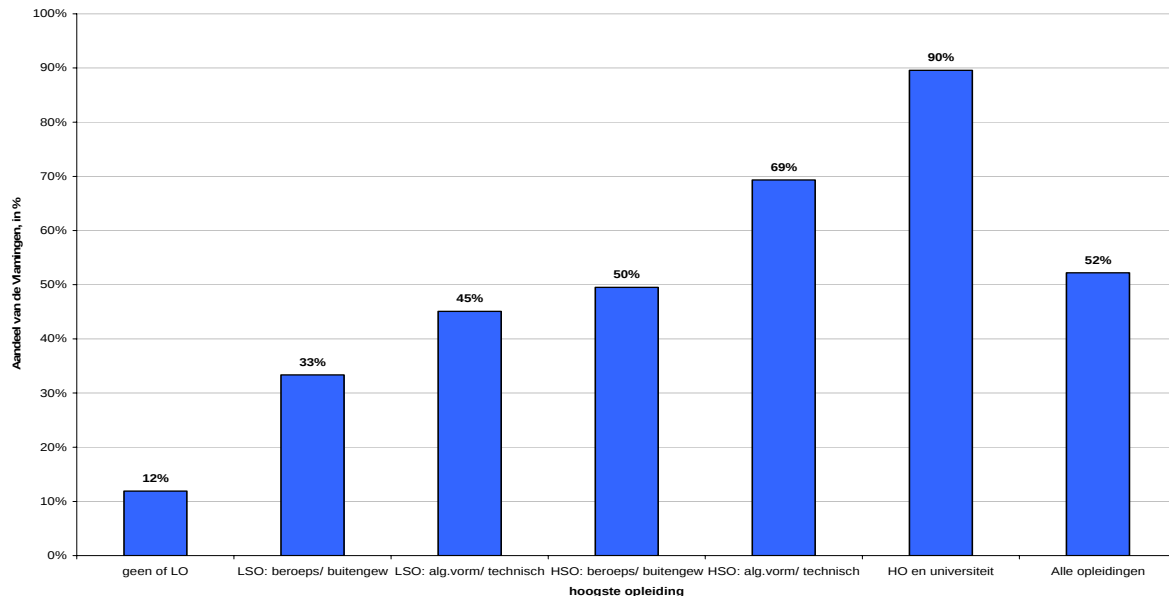


Bron: APS-survey 2003

Volgens de APS-survey gebruikte ruim de helft of 55 % van de volwassen Vlaamse bevolking (zowel werkenden als niet-werkenden) in 2003 op regelmatige basis –dat is tenminste eenmaal per maand- een pc thuis, op het werk, op school of elders. Van deze

pc-gebruikers bezit 3 op 5 mensen thuis een pc. Het hebben van een pc en het pc-gebruik houden duidelijk verband met de leeftijd en het opleidingsniveau.

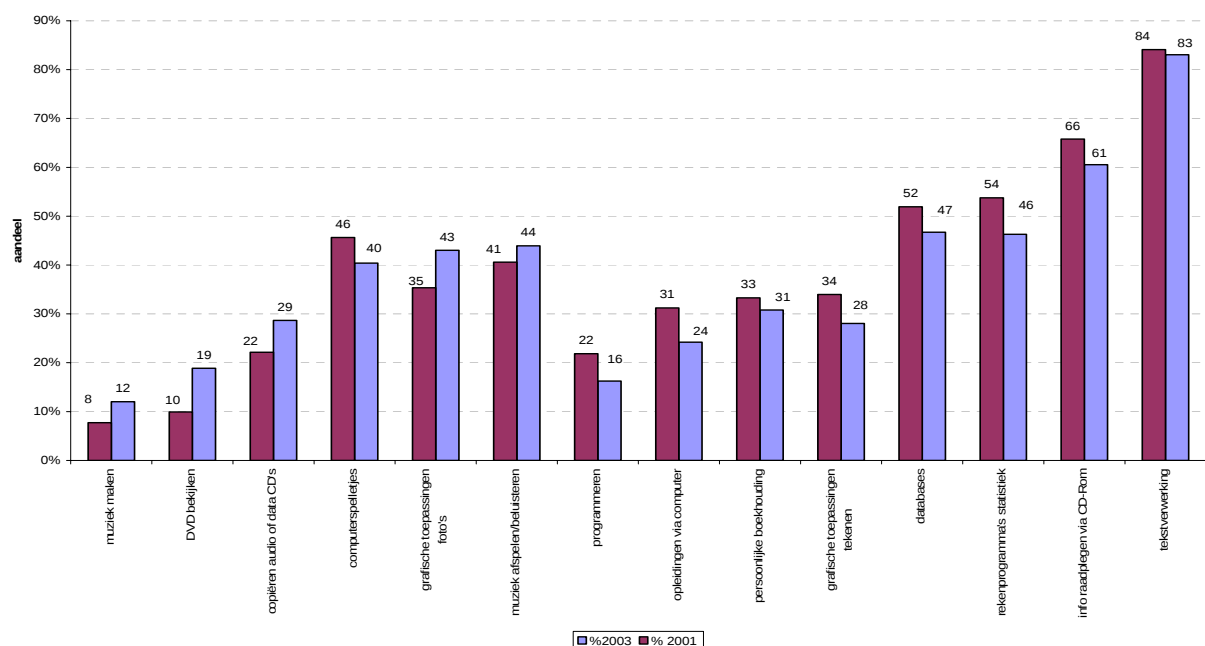
Figuur B2.2: Aandeel van de Vlamingen die in 2003 een pc gebruiken naar opleidingsniveau, onafhankelijk van de plaats van gebruik



Bron: APS-survey 2003

Van de Vlaamse pc-bezitters heeft 88% een hogeschool- of universitaire opleiding achter de rug, slecht een kwart van de Vlamingen met maximaal lager onderwijs als hoogste opleiding bezit een pc. Van de universitair en hoger geschoolden gebruikt 9 op 10 een pc, van de mensen met een opleiding lager onderwijs gebruikt nauwelijks 12 % een pc thuis, op het werk, op school of elders.

Figuur B2.3: Aandeel gebruikers PC-toepassing bij werkende PC-gebruikers, in 2001 en 2003, in %

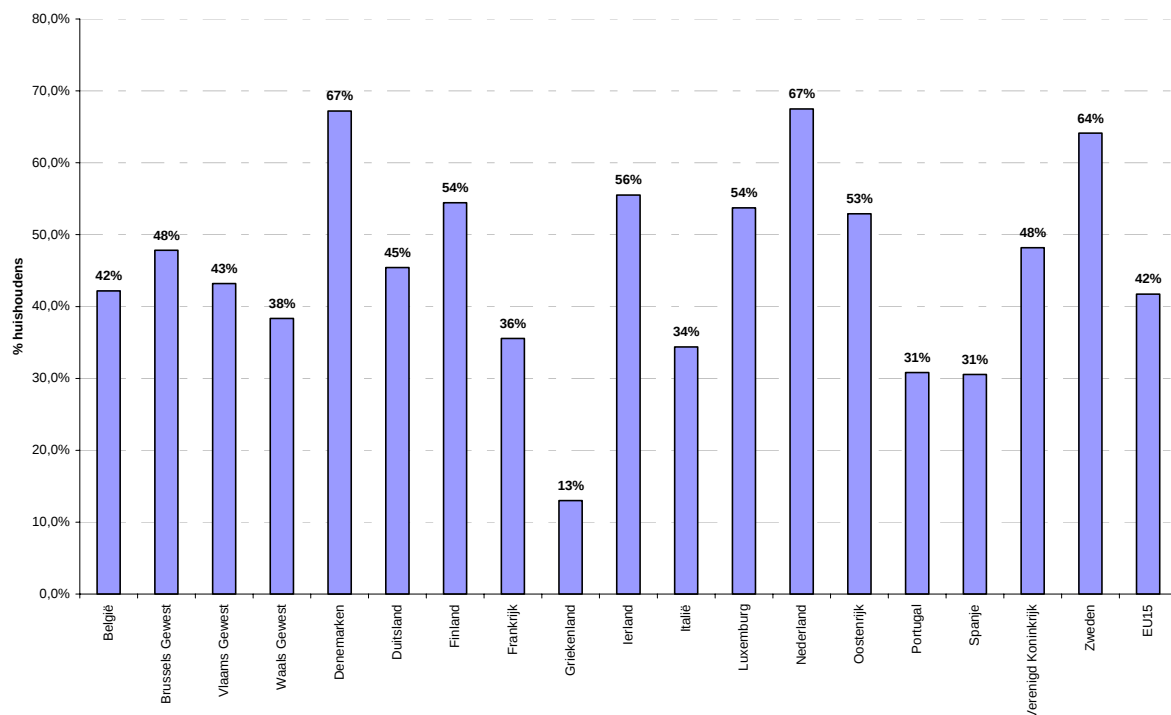


Bron: APS survey 2003

Algemeen ligt bij personen met een betaalde job het pc-gebruik hoger. In 2003 werd bij de werkende Vlaamse bevolking de streefnorm van het Pact van Vilvoorde bereikt: 76% of driekwart van de werkende bevolking gebruikt een pc. Ter overweging vermelden we hier dat in 2003 van de Vlaamse bevolking tussen 15 en 64 jaar 62,9% effectief werkt, wat betekent dat er nog een hele weg te gaan is voor het behalen van de norm van 75 % voor de totale bevolking op actieve leeftijd, niet-werkenden inclusief. Een punt dat zeker extra aandacht verdient in het kader van toekomstig onderzoek en gegevensverzameling.

Bij pc-gebruikers met een betaalde job is tekstverwerking met 83 % de meest gebruikte toepassing, 61 % van de werkenden gebruikt een computer voor het raadplegen van een CD-rom, bijna de helft maakt geregeld gebruik van databases en rekenprogramma's. Het gebruik van multimediatoepassingen gaat er over het algemeen op vooruit, het beschikken over de nodige hardware en software voor deze toepassingen kende immers de voorbije jaren een algemene opmars. Populair zijn: muziek afspelen of beluisteren, grafische toepassingen voor fotografie, kopiëren van cd's, DVD's bekijken en muziek maken.

Figuur B2.4: Internationale vergelijking van het aandeel van de huishoudens met een computer of laptop, november 2002



Bron: Eurobarometer, Euroflash 135 via APS, Profiel Vlaanderen

Aanvullend geven we hier ook de cijfers weer m.b.t. tot het bezit van een computer of een laptop op basis van de gegevens uit de Eurobarometer in 2002. Van de Vlaamse huishoudens zegt 43% in 2002 over een computer of laptop te beschikken, Vlaanderen bevindt zich hiermee net iets boven het Europees gemiddelde van 42%. Opvallend is dat in buurland Nederland 67% van de huishoudens zegt over een computer of laptop te beschikken waarmee het zich bij de Scandinavische koplopers Denemarken en Zweden

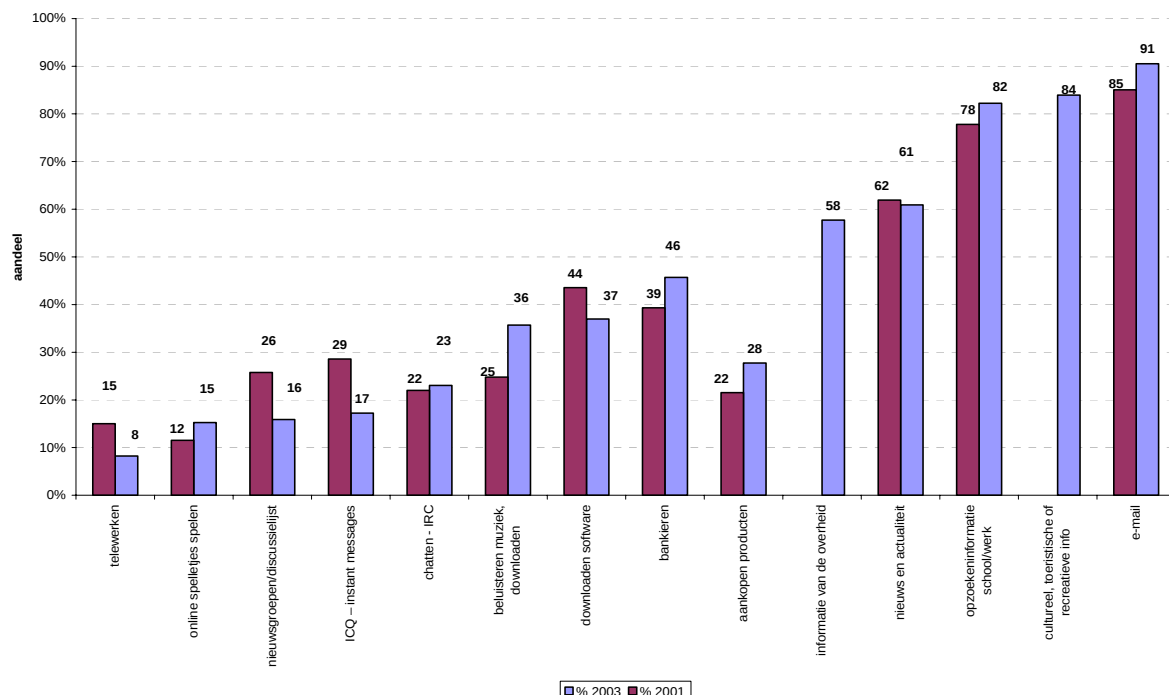
plaatst. Ook in Finland, Ierland, Luxemburg en Oostenrijk beschikt ruim de helft van de huishoudens over een computer of laptop.

2.2 Het percentage volwassenen dat in de professionele sfeer dan wel privésfeer internet gebruikt

Internet-penetratie wordt op twee manieren gemeten: het aantal particuliere huishoudens dat toegang heeft tot het internet en het aantal mensen dat regelmatig gebruik maakt van het internet op het werk, thuis, op school of elders. We geven hier de gegevens van de APS-survey.

In 2003 zei 47% of bijna de helft van de Vlaamse huishoudens over een internetaansluiting te beschikken. Het percentage volwassenen dat op regelmatige basis gebruik maakt van internet bedraagt 46%. De meeste internetgebruikers situeren zich in de leeftijdscategorie van 18 tot 30 jaar (80%), zoals te verwachten daalt het internetgebruik vervolgens in verhouding tot de leeftijd. In de leeftijdscategorie van 31 tot 45-jarigen zegt meer dan de helft (60%) regelmatig internet te gebruiken terwijl dat bij 46 tot 60-jarigen 40% is, bij de 60plussers zegt slechts 5% regelmatig internet te gebruiken. Evenals bij het pc-gebruik zien we een duidelijk verband tussen internetgebruik en het niveau van opleiding. Universitair en mensen met een diploma hoger onderwijs zijn zware internetgebruikers (80%), nauwelijks 1 op 10 of 9% van de mensen met een diploma lager onderwijs of geen diploma gebruikt ook af en toe internet.

Figuur B2.5: Aandeel gebruikers internettoepassing bij werkende internetgebruikers, in 2001 en 2003, in %

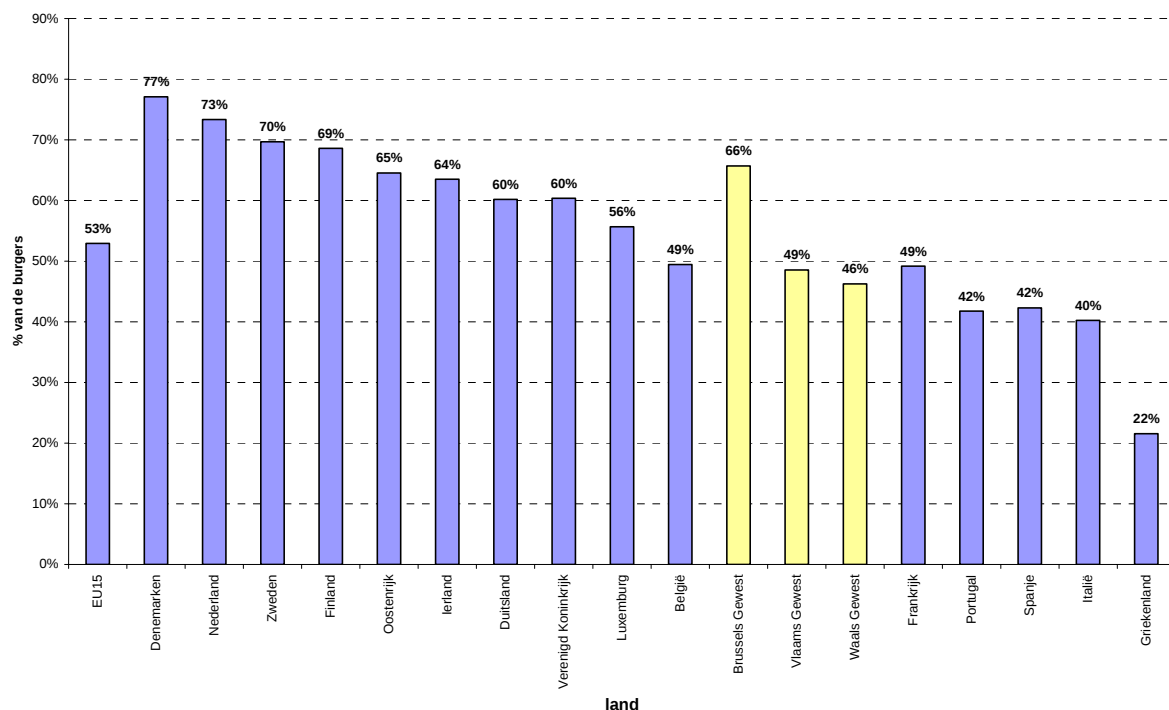


Bron: APS-survey 2003

In 2003 bedraagt het internetgebruik bij Vlamingen met een betaalde job 62%. Internet wordt door werkenden vooral gebruikt voor e-mail en het opzoeken van cultureel, toeristische of recreatieve info en opzoekwerk in functie van school of werk. Andere populaire toepassingen via internet zijn het volgen van nieuws en actualiteit, informatie van de overheid, bankieren, downloaden van software en beluisteren en downloaden van muziek

De laatste Belgian internet Mapping studie (november 2003) van het advies- en onderzoeksbureau InSites Consulting bevestigt deze cijfers, let op dat het hier enkel Belgische cijfers betreft. Volgens InSites is het aantal Belgische internetgebruikers in 2003 met 4 % gegroeid tot 48 % en zouden momenteel vier miljoen mensen minstens één keer per maand het internet gebruiken. Eveneens volgens InSites hebben 51% van de Belgische gezinnen een pc met internet waarvan 54% in Vlaanderen.

Figuur B2.5: Internationale vergelijking van het percentage van de burgers dat internet gebruikt, november 2002



Bron: Eurobarometer, Euroflash 135 via APS

Hoe verhoudt Vlaanderen zich qua internetgebruik tot de andere Europese landen? Volgens de gegevens van de Eurobarometer van november 2002 loopt Vlaanderen iets achterop met het percentage burgers dat internet gebruikt. Terwijl het Europees gemiddelde op 53 % ligt, behaalt Vlaanderen volgens de Eurobarometer in 2002 een internet-gebruik van 49%. Slechts vier landen doen het slechter: Portugal, Spanje en Italië hangen rond de 40 %, Griekenland presteert nog zwakker met nauwelijks 22 % internetgebruikers. Opvallend is wel dat het Brussels Hoofdstedelijk Gewest het in verhouding tot Vlaanderen dan weer goed doet met 66% internetgebruikers en zich hiermee in de Europese lijst op de vijfde plaats bevindt.

Om de prestaties van Vlaanderen op het vlak van ICT-penetratie beter te kunnen vergelijken op internationaal vlak, maken we gebruik van de Digital Access Index (DAI) een nieuw meetinstrument dat sinds 2002 gebruikt wordt om de toegang tot de

informatiemaatschappij in kaart te brengen. We beschikken alleen over cijfers van België en niet over aparte cijfers voor Vlaanderen. Het indexcijfer is uitgewerkt door de Internationale Telecommunicatie-Unie (ITU) en vormt het eerste universele indexcijfer om landen te rangschikken in functie van hun toegang tot informatie- en communicatietechnologieën. De DAI heeft betrekking op 178 landen. Het indexcijfer is opgebouwd rond vijf fundamentele factoren die een invloed uitoefenen op de capaciteiten van landen om toegang te hebben tot ICT: infrastructuur, economische toegankelijkheid, opvoeding, kwaliteit en gebruik. Acht variabelen bepalen de resultaten per land: het aantal abonnees op vaste telefoon en het aantal abonnees op mobiele telefoon, de prijs van de toegang tot internet in % van het bruto nationaal inkomen per inwoner, de alfabetiseringsgraad van de volwassenen, de internationale bandbreedte van internet per inwoner, het aantal abonnees op breedband en het aantal internetgebruikers⁷⁸.

Tabel B2.1: Toegang van de bevolking tot informatie- en communicatietechnologie
Digital Access Index – Landen met hoge toegang (DAI 0,70 of meer)

Rang	Land	Index
1	Zweden	0.85
2	Denemarken	0.83
3	IJsland	0.82
4	Korea (Rep.)	0.82
5	Noorwegen	0.79
6	Nederland	0.79
7	Hong Kong, China	0.79
8	Finland	0.79
9	Taiwan, China	0.79
10	Canada	0.78
11	Verenigde Staten	0.78
12	Verenigd Koninkrijk	0.77
13	Zwitserland	0.76
14	Singapore	0.75
15	Japan	0.75
16	Luxemburg	0.75
17	Oostenrijk	0.75
18	Duitsland	0.74
19	Australië	0.74
20	België	0.74
21	Nieuw Zeeland	0.72
22	Italië	0.72
23	Frankrijk	0.72
24	Slovenië	0.72
25	Israël	0.70

Bron: International Telecommunication Union (ITU)

Volgens de DAI 2002 wordt België op de twintigste plaats gerangschikt met een waarde van 0,74 en belandt het daarmee in de categorie "uitstekend niveau van toegang tot ICT" (de hoogst bereikbare score bedraagt 1,00). De Scandinavische landen zijn koplopers in de toegang tot ICT. De drie eerste plaatsen worden respectievelijk door

⁷⁸ De volledige cijfers zijn te raadplegen op de site van FOD Economie, KMO, Middenstand en Energie of via de site van het NIS: <http://statbel.fgov.be>, ga naar 'Statistieken – Handel en vervoer – Communicatie en audiovisuele media'.

Zweden (0,85), Denemarken (0,83) en IJsland (0,82) bekleed, buurland Nederland bevindt zich na Noorwegen op de zesde plaats.

2.3 ICT in het onderwijs: leerlingen per computer met internetaansluiting

De basis voor het verwerven van ICT-vaardigheden wordt gelegd in het initieel onderwijs. Het voorzien van voldoende en adequate infrastructuur is een noodzakelijke voorwaarde om ICT in de klaspraktijk te integreren en leerlingen basisvaardigheden en basisattitudes bij te brengen⁷⁹. Alleen al met oog op het voorkomen van de digitale kloof, is het belangrijk de toegang tot computers en informatie te garanderen in het onderwijs.

Tabel B2.2: Aantal leerlingen per pc voor het lager onderwijs en het secundair onderwijs

Schooljaar	Lager Onderwijs	Secundair Onderwijs
	LIn / pc ratio	LIn / pc ratio
1999-2000	9,4	7,6
2000-2001	7,7	6,7
2001-2002	Basisonderwijs (incl. kleuteronderwijs)	
	11	6,1
2002-2003	Basisonderwijs (incl. kleuteronderwijs)	
	10	5

Bron: Clarebout en Elen

Op basis van de evaluatie van het PC/KD project⁸⁰ beschikken we over gegevens met betrekking tot ICT-infrastructuur in het onderwijs. Gemiddeld is er in het basisonderwijs 1 pc per 10 leerlingen. In het secundair onderwijs liggen de ratio's hoger en wordt 1 pc door 5 leerlingen gedeeld.

Om de leerling/pc ratio ook kwalitatief te kunnen interpreteren, kijken we naar de kwaliteit van het pc-park. Sinds 2000 werd het computerpark in scholen geleidelijk gemoderniseerd. Het aantal computers met klassieke IBM-processor kent een daling, anno 2002 zijn de meeste computers in het Vlaams leerplichtonderwijs computers met een Pentium-processor⁸¹. Wat het type pc betreft, beschikken we alleen voor het schooljaar 2001-2002 over cijfers. In het basisonderwijs wordt één Pentium gedeeld door 15 leerlingen, in het secundair onderwijs is er een Pentium per 7,4 leerlingen beschikbaar. Over de ouderdom van de pc-infrastructuur zijn geen gegevens beschikbaar.

⁷⁹ MVG, Afdeling beleidscoördinatie Departement Onderwijs, *Beleidsvaluatie ICT in het onderwijs*, september 2003, p. 19. Dit document biedt een inschatting van de realisatiegraad van de doelstellingen die de Vlaamse regering op vlak van ICT in het onderwijs vooropstelde. Vergelijk www.ond.vlaanderen.be/ICT/beleid/default.htm.

⁸⁰ Het meerjaren-actieprogramma PC/KD werd in 1998 opgestart om het gebruik van informatie- en communicatietechnologie in het Vlaamse leerplichtonderwijs te bevorderen. Het PC/KD project had als opzet tegen eind 2002 in de hoogste jaren van het lager onderwijs en in het volledige secundair onderwijs een ratio te verkrijgen van 1 PC per 10 leerlingen. In 2001 werd de doelgroep uitgebreid naar het kleuteronderwijs en in 2002 naar de centra voor basiseducatie, de centra voor volwassenenonderwijs en het deeltijds kunstonderwijs. Met deze beleidsprioriteit van 1 pc per 10 leerlingen in het leerplichtonderwijs realiseert de Vlaamse overheid een aantal belangrijke Europese doelstellingen aangenomen tijdens de top van Lissabon en Barcelona. In 2003 wordt in alle onderwijsniveaus de PC/KD-doelstelling bereikt.

⁸¹ In 2002 zijn ongeveer 70% van de pc's in de basisscholen van het type Pentium. In het gewoon secundair onderwijs is circa 85% van de beschikbare pc's van het type Pentium (Clarebout en Elen, 2003).

Tabel B2.3: Aantal leerlingen per pc met internetaansluiting voor het lager onderwijs en het secundair onderwijs

Schooljaar	Lager Onderwijs	Secundair Onderwijs
	LIn/pc ratio	LIn/pc ratio
1999-2000	55,6	18,2
2000-2001	32,5	11,1
2001-2002	32,5	9,9
2002-2003	19	6,6

Bron: Clarebout en Elen

Kijken we naar het aantal computers met een internetaansluiting, dan zien we dat in het schooljaar 2002-2003 in het lager onderwijs één pc met internetaansluiting ter beschikking staat van 19 leerlingen en dat er in het secundair onderwijs één pc met internetaansluiting is voor 6,6 leerlingen. Vlaanderen behaalt hiermee de Europese doelstelling van één computer met internetaansluiting per 15 leerlingen in het secundair onderwijs maar niet in het lager onderwijs.

Hiermee kunnen we concluderen dat secundaire scholen beter zijn uitgerust dan de scholen uit het lager onderwijs.

Het cijfermateriaal m.b.t. de PC/KD-middelen levert een aantal interessante vaststellingen op⁸², maar zoals Clarebout en Elen opmerken, laten de resultaten niet toe een uitspraak te doen over de mate waarin leerlingen door onderwijsvernieuwing beter op de informatiemaatschappij voorbereid worden. Momenteel zijn nog geen gegevens beschikbaar over hoe de ICT-infrastructuur in het Vlaamse leerplichtonderwijs wordt gebruikt en wat de impact van ICT is op leerlingniveau (de pedagogische meerwaarde, de effecten van ICT-gebruik op de motivatie van leerlingen).

ICT-infrastructuurprogramma in de Basiseducatie

Voor het schooljaar 2002-2003 breidde de doelgroep van het actieprogramma PC/KD of ICT infrastructuurprogramma uit naar de permanente vorming en kreeg o.m. de basiseducatie een (eenmalige) subsidie voor het op punt stellen van de ICT-infrastructuur. We gaan hier kort in op het educatief gebruik van computers binnen de basiseducatie. De basiseducatie richt zich specifiek tot laaggeschoolde volwassenen met als doel de nodige kennis en vaardigheden bij te brengen in functie van zelfredzaamheid en zelfontplooiing. De cijfergegevens hebben betrekking op de periode van 1 juli 2002 tot 31 augustus 2004. De Vlaamse overheid investeerde 892.000 euro in de ICT-infrastructuur voor de basiseducatie. Ruim de helft van deze middelen werd besteed aan de aankoop van computers en vervolgens in veel kleinere proportie (14%) aan de uitbouw van een netwerk (de meeste centra beschikten reeds over een netwerk).

Wat de aard van het gebruik van ICT in de centra betreft, onderscheiden we het gebruik in het kader van leren over ICT, leren met ICT (hulpmiddel) in andere opleidingen en het leren door middel van ICT (leermiddel) in andere opleidingen.

- Leren over ICT.

⁸² Voor een volledig overzicht en een uitgebreidere bespreking verwijzen we naar de respectievelijke onderzoeksrapporten van Clarebout en Elen (zie bibliografie). Een samenvatting is te raadplegen op de website van het Departement Onderwijs: www.ond.vlaanderen.be/ict/infrastructuur/default.htm. De resultaten werden ook besproken in MVG, Afdeling beleidscoördinatie Departement Onderwijs, *Beleidsvaluatie ICT in het onderwijs*, september 2003.

Sinds september 2003 ging de modulaire opleiding ICT van start, twee derde van de centra programmeert ICT dagelijks, een derde wekelijks.

- Leren met behulp van ICT.

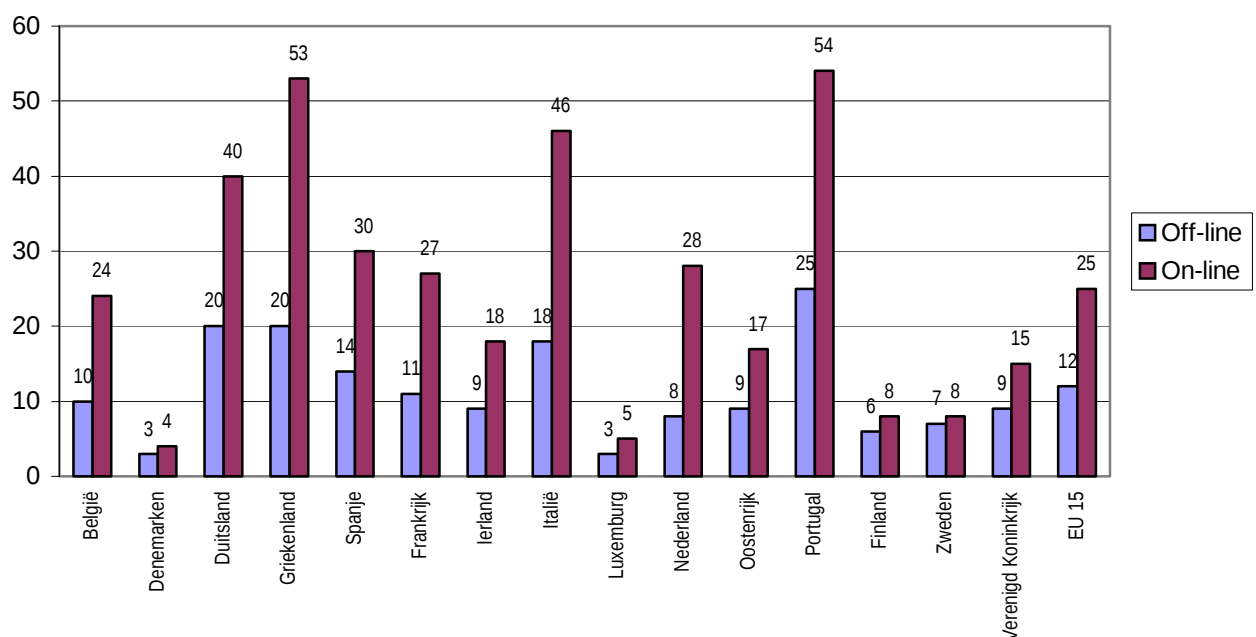
ICT wordt vooral (dagelijks) door lesgevers als hulpmiddel gebruikt voor het opzoeken van informatief lesmateriaal en in mindere mate (maandelijks) door de cursisten zelf.

- Leren door middel van ICT.

Het gebruik van ICT als leermiddel is bij de helft van de centra voor basiseducatie nog onbekend. Het gebruik van de computer voor het inoefenen van leerstof, voor differentiatie en voor verrijking komt in een derde van de centra wekelijks voor.

Met betrekking tot de integratie van ICT in het onderwijs verwijzen we ook naar het voortgangsrapport van de werkgroep 'ICT in education and training', namelijk het 'Work Programme Implementation of Education & Training 2010⁸³'. De werkgroep wijst eveneens op het feit dat de leerling/pc ratio als indicator misleidend kan zijn in termen van het monitoren van de educatieve kwaliteit ('meer computers betekent niet noodzakelijk betere educatieve resultaten'). De werkgroep pleit er dan ook voor een infrastructuurbeleid te koppelen aan een lange termijn beleid dat de integratie van ICT beoogt. Andere Vlaamse initiatieven op dit vlak worden beschreven bij de beleidsmaatregelen.

Figuur B2.7: Aantal leerlingen per computer in EU-scholen in 2001



Bron: eEurope 2002 Benchmarking, European youth into the digital age (Eurobarometer Flash 101,102)

⁸³ Europese Commissie, *Implementation of "Education & Training 2010". Work Programme*. Working Group "ICT in education and training. Progress Report". November 2003.

We ronden dit hoofdstuk af met een blik naar de Europese cijfers. Voor het vergelijken van de Vlaamse gegevens met andere landen van de Europese Unie, gebruiken we de gegevens van het eEurope 2002 Benchmarking rapport⁸⁴. We merken op dat het rapport alleen Belgische cijfers en geen Vlaamse cijfers bevat, bovendien beperken we ons hier tot de vergelijking van de verschillende onderwijsniveaus samen. Het gaat om cijfers m.b.t. het jaar 2001, actuele EU-cijfers ontbreken momenteel.

Algemeen kunnen we stellen dat België zich qua leerling/pc-ratio situeert in de middengroep samen met Spanje, Frankrijk, Ierland, Oostenrijk en het Verenigd Koninkrijk. Gemiddeld zijn er in EU-scholen 12 leerlingen per computer die niet aangesloten is op het internet en 25 leerlingen per computer met internetaansluiting. Er zijn echter opmerkelijke verschillen tussen de verschillende landen van de EU onderling namelijk van 3 tot 25 leerlingen per computer zonder internetaansluiting en 3 tot 50 leerlingen per computer die wel aangesloten is op het internet. Finland en Denemarken hebben het minste aantal leerlingen per computer terwijl Portugal en Griekenland het slechtste scoren op dit criterium.

3 Beleidsmaatregelen

3.1 Acties met betrekking tot ICT in het onderwijs

ICT-competenties voor het basisonderwijs

De onderwijsoverheid wordt steeds meer geconfronteerd met inhoudelijke vragen naar duidelijkheid en houvast inzake de ontwikkeling van ICT-vaardigheden bij kinderen in de basisschool. De geleidelijke professionalisering van het ICT-schoolbeleid door de invoering van de ICT-coördinatoren heeft deze problematiek nog actueler en urgenter gemaakt. Bovendien kunnen de verschillen tussen en binnen scholen op het vlak van ICT-gebruik leiden tot een bron van ongelijke kansen voor de kinderen. Om die reden heeft toenmalig minister Vanderpoorten de opdracht gegeven aan de Dienst voor Onderwijsontwikkeling (DVO) om ter ondersteuning van het onderwijsveld ICT-competenties te ontwikkelen die nuttig en haalbaar zijn op het einde van de basisschool en daar voorbeelden van good practice aan te koppelen. Daartoe werd een werkgroep met deskundigen samengesteld die een set competenties ontwikkelde. Ze zijn niet bindend voor het onderwijsveld, ze willen enkel ondersteuning en houvast geven. De klemtoon ligt niet op het vlak van instrumenteel-technische vaardigheden, wel op competenties die nauw aansluiten bij de visie op de eindtermen, zoals samenwerken, exploreren, omgaan met informatie, communiceren. ICT in het basisonderwijs wordt beschouwd als ondersteunend aan het leergebeuren. Het is een van de vele middelen die het onderwijs kunnen versterken. De werkgroep gaat ervan uit dat kinderen functionele ICT-vaardigheid kunnen verwerven al doende, als ICT zinvol geïntegreerd wordt binnen de dagelijkse onderwijsleersituaties.

⁸⁴ Voor meer gedetailleerde gegevens over ICT-infrastructuur in Europese scholen verwijzen we naar het eEurope Benchmarking rapport. Commissie van de Europese Gemeenschappen. eEurope 2002 Benchmarking. European youth in the digital age. Werkverslag. Brussel, 2001.

ICT kan een meerwaarde toevoegen, zoals de auteurs van de 'voorbeelden van goede ICT-integratie' getuigen. Die voorbeelden werden geplukt uit alle leergebieden en uit alle klasgroepen, ook uit de kleuterschool.

De teksten en praktijkvoorbeelden werden gebundeld in de publicatie "ICT-competenties in het basisonderwijs - Van ICT-integratie naar ICT-competentie" (DVO 2004).

Investeren in ICT-nascholing en opleiding (REN)

Sinds 2000 zijn in Vlaanderen 5 regionale expertisenetwerken actief die op grote schaal ICT-navorming aanbieden aan het onderwijspersoneel. De Vlaamse regering besliste in februari 2004 de vijf regionale expertisecentra (REN), samen te voegen tot één enkel expertisenetwerk dat REN Vlaanderen zal heten. Het doel van deze fusie is de ICT-nascholing die de centra aanbieden aan leerkrachten, directies en ICT-coördinatoren nauwer te laten aansluiten op de educatieve behoeften van de klaspraktijk. Het ondersteunen van leerkrachten in hun nieuwe rol is immers een belangrijk onderdeel van het ICT-beleid van de Vlaamse regering.

Het verstrekken van nascholing blijft ook na de fusie de hoofdplicht van REN Vlaanderen. Het grote verschil met vroeger is dat de inhoudelijke invulling van die nascholing na de fusie gestuurd zal worden door de vragen en de behoeften uit het onderwijsveld en niet langer door het nascholingsaanbod dat bij de regionale expertisecentra zelf op de plank ligt. Dankzij de samensmelting zal die nascholing ook beter geëvalueerd en sneller bijgestuurd kunnen worden. Door de diensten van de regionale expertisecentra te centraliseren, wordt het voor REN Vlaanderen immers makkelijker een zicht te krijgen op de reële behoefte aan ICT-nascholing van het onderwijspersoneel. Uit diverse bronnen blijkt dat de doelstelling 'leerkrachten ondersteunen in hun nieuwe rol' nog lang niet bereikt is en dat er een grote behoefte is aan nascholing.

Met de fusie ontstaat er één groot nascholingsnetwerk met vijf regionale antennes. Alle Vlaamse universitaire lerarenopleidingen en bijna alle lerarenopleidingen en nascholingsinitiatieven van de Hogescholen zijn betrokken bij REN Vlaanderen.

De REN zullen in de toekomst ook de didactische omgang met vrije software integreren in hun nascholingsaanbod

ICT-coördinatie en werkingsmiddelen

Sinds 1998 ontvangen de scholen middelen in het kader van ICT, bestemd voor hard- en software. De coördinatie rond het gebruik van deze ICT-middelen moest in 2002 gebeuren op basis van de gewone organieke personeelsomkadering. Reeds enige tijd was duidelijk dat de personeelsleden die in de scholen instaan voor deze ICT-coördinatie overbelast zijn en dat de enkele BPT-uren die sommigen hiervoor ter beschikking hebben, niet volstaan.

Daarom werden tijdens het schooljaar 2002-2003 voor het eerst middelen ter beschikking gesteld voor ICT-coördinatie. Voor het eerste schooljaar gebeurde dit onder de vorm van een tijdelijk project. Vanaf het schooljaar 2003-2004 werd dit verankerd in onderwijsdecreet XIV.

Aan (samenwerkende) scholen wordt personeelsomkadering toegekend, die alleen voor ICT-coördinatie kan worden aangewend. Naast de middelen voor personeel worden jaarlijks aan de scholen extra werkingsmiddelen toegekend voor de logistieke en materiële ondersteuning van ICT-coördinatoren. Bij het toekennen van de middelen

wordt uitgegaan van een 'rugzak' per leerling. Aangezien er naargelang het onderwijsniveau verschillende noden zijn, werd er bovendien een wegingsfactor ingebouwd. Voor de ICT-Coördinator wordt een takenprofiel voorzien.

3.2 Leermiddelenbeleid

In 2003 werd een aantal initiatieven ontplooid om meer en betere (meer kwaliteitsvolle) leermiddelen te voorzien voor scholen. Deze initiatieven waren ingegeven door (1) het gegeven dat de klassieke uitgeverijen weinig aangepaste educatieve software ontwikkelen, (2) door de bezorgdheid dat een gebrek aan digitale inhoud een rem zou zetten op de ICT-integratie in scholen en (3) de nood aan betaalbare ICT-oplossingen, waaronder licentievoorwaarden in het onderwijs. Er werden diverse sporen gevolgd.

Ten eerste werden raamovereenkomsten gesloten met diverse aanbieders van educatieve en andere software. Zo werden verschillende raamovereenkomsten gesloten waarbij gunsttarieven werden afgesproken met Microsoft. Ook met IBM en Corel werden afspraken geformaliseerd rond het gratis verspreiden van software. Bovendien was binnen DIVA een werkgroep actief die heeft onderhandeld met diverse softwareaanbieders.

Ten tweede werd het beschikbare aanbod aan educatieve software in het basisonderwijs verder bekendgemaakt via de programmamatrix, een databank met beschrijvingen van beschikbare educatieve software en freeware.

Ten derde werden initiatieven genomen om het brede gamma van vrije software en freeware te inventariseren, te beschrijven en te ontsluiten. Dit gebeurde in 2003 en 2004 met het freewareproject, een collectie educatieve programma's waarbij didactische lesfiches werden geschreven door een aantal leerkrachten. In 2005 krijgt dit initiatief een vervolg voor het secundair onderwijs. Bovendien werd begin 2004 een expertengroep in het leven geroepen die de minister moet adviseren over de mogelijkheden van open source software in het onderwijs. De expertengroep leverde eind 2004 een advies⁸⁵ voor een verantwoorde invoering van Vrije Software in het onderwijs.

Tenslotte werden in 2003 een aantal projecten ondersteund die specifiek de ontwikkeling van educatief lesmateriaal beogen: Anywise, Klascement, TOSO/TOBO en Onderstroom.

3.3 ICT-competenties in de basiseducatie

Opleidingen basiseducatie hebben als doel volwassen cursisten de elementaire competenties te laten verwerven die nodig zijn voor het maatschappelijk functioneren en voor het volgen van verdere opleiding of vorming. In het kader van de modularisering van de basiseducatie werd in het voorjaar 2003 het opleidingsprofiel voor ICT goedgekeurd. In de opleiding ICT leren cursisten welke technologische mogelijkheden er bestaan om zo tot gefundeerde keuzes te kunnen komen. Mensen moeten in de gelegenheid gesteld worden om hun drempelvrees voor relevante technologie te overwinnen. De opleiding ICT brengt de cursist de kennis en vaardigheden bij om hem voor te bereiden op reële taken met de computer. Kunnen omgaan met de nieuwe technologie impliceert niet alleen technologische kennis en vaardigheden, maar ook kennis, vaardigheden en attitudes om met informatie om te gaan, ze te evalueren en tot

⁸⁵ Zie <http://vrijesoftware.klascement.net>

kennis te verwerken. Daartoe behoren ook communicatieve en sociale vaardigheden om de informatie te kunnen delen en overdragen. De attitudes zijn moduleoverschrijdend en hebben vooral betrekking op het opbouwen van een verhoogd zelfvertrouwen, het ontwikkelen van een kritische ingesteldheid, het ontplooiën van zin voor initiatief en het werken op een systematische en nauwkeurige manier. Door doelen te formuleren op al deze terreinen wil de opleiding ICT tegemoet komen aan het maatschappelijke probleem van "digibetisme" en de kloof dichten tussen mensen die wel en niet mee kunnen met de snelle technologische evolutie. De opleiding ICT in modulaire vorm is sinds 1 september 2003 van start gegaan. Het huidige modulaire ICT-traject moet meer aangepast worden aan de noden van de doelgroep.

3.4 Actie 'Basisvaardigheden ICT' in 2003

Het Actieplan LLL-ICT was in 2003 vooral gericht op de voortzetting en uitbreiding van het project Basisvaardigheden ICT enerzijds, en de verdere implementatie en integratie van 'Blended Leren' binnen het opleidingsgebeuren van de VDAB anderzijds.

'Basisvaardigheden ICT' staan uiteraard centraal omwille van hun betekenis op vlak van de persoonlijke vaardigheden en/of binnen de context van de evoluerende werkomgeving. Daarnaast vormen 'basisvaardigheden ICT' echter ook een randvoorwaarde voor werkzoekenden en werknemers om gebruik te maken van de online services van de VDAB en/of de nieuwe vormen van ICT gebaseerd leren. Het succes van de acties in dit verband drukt zich uit in een dalend aantal werkzoekenden dat niet beschikt over deze vaardigheden (circa 42 % in september 2003 i.p.v. 50 % in februari 2001).

Dit succes werd versterkt door de samenwerking met externe partners die heeft bijgedragen tot een groter bereik van het project 'Basisvaardigheden ICT' in 2003 en de pilootprojecten die werden gerealiseerd in samenwerking met de sector Hout, Zee- en Kusthavens en de Uitzendsector.

De opleiding 'Aangename kennismaking met de computer' in 2003

Op 5 maart 2001 ging het project *Aangename kennismaking met de computer* van start. Dit project spitst zich toe op het verwerven van ICT-basisvaardigheden op het niveau van de persoonlijke vaardigheden. Op dat niveau horen ook bepaalde sleutelkwalificaties zoals lezen, schrijven en rekenen thuis.

In het kader van dit project worden mobiele computernetwerken, of zogenaamde *leermobielen* ingezet voor opleiding op diverse locaties (zowel binnen als buiten de VDAB). Hiermee wil men de instapdrempel tot een absoluut minimum herleiden. Deze formule biedt immers de mogelijkheid om een flexibele organisatievorm te ontwikkelen, zowel wat betreft de samenstelling van de deelnemersgroepen, als de locatie en het tijdstip waarop de opleiding plaatsvindt. Dit veronderstelt uiteraard een directe samenwerking met verenigingen en andere lokale organisaties.

In 2004 werden via dit doe-project 8.888 cursisten bereikt, waarvan 62,7% vrouwen en 60,5 % laag geschoolden. Bijna 11,8 % van de deelnemers was van allochtone afkomst (niet-EU), en 52,44 % was in trajectbegeleiding.

3.5 Aanwenden van ICT binnen het Sociaal-Cultureel Volwassenenwerk

SoCiuS, het steunpunt voor sociaal-cultureel volwassenenwerk, heeft zich voor de beleidsperiode 2001-2005 een aantal doelstellingen rond ICT vooropgesteld. Ten eerste moeten sociaal-culturele organisaties ICT aanwenden in het beleid en beheer van de eigen organisatie; ook moeten ze ICT-opleidingen opnemen in hun vormingsaanbod en tenslotte moet men ICT gebruiken in de leerprocessen die georganiseerd worden. In 2003 resulteerde dit in acties als het opzetten van een on line-forum voor en van webbeheerders in sociaal-culturele organisaties; het organiseren van een demonstratiedag rond gratis software; het opzetten van een werkgroep ICT om de (nieuwe) volkshogescholen te ondersteunen bij het opzetten van een gemeenschappelijk databeheerssysteem met bijhorende dynamische website; het (verder) opvolgen en ondersteunen van een circuit van lesgevers Internet; het ontwikkelen van curricula en lesmateriaal voor internetcursussen en het voorbereiden van proefprojecten in het sociaal-cultureel volwassenenwerk rond ICT als (derde) educatieve pijler, naast groepswerk en individueel leren.

Circuit lesgevers Internet

Het 'Circuit lesgevers Internet' (zie ook hierboven) beoogt de elementaire kennis over het internet te verspreiden door lesgevers ter beschikking te stellen van erkende sociaal-culturele verenigingen en diensten, vormingsinstellingen, cultuurcentra en openbare bibliotheken. De Afdeling Volksontwikkeling en Bibliotheekwerk voorziet in een financiële tussenkomst voor introductiesessies van minimum 2 uur met minstens 6 deelnemers. SoCiuS coördineert het project en staat in voor het recruter en bijscholen van de lesgevers. Het project is gestart in april 1999 om tegemoet te komen aan de behoefte aan laagdrempelige initiaties, die eerder gericht zijn op gebruiksmogelijkheden en toepassingen dan op de technische aspecten van het internet. In 2003 werden 538 sessies gesubsidieerd (totaal bedrag 80.022 euro) en 4.985 deelnemers bereikt.

SoCiuS biedt daarnaast de on line-cursussen 'Kennismaken met het Internet' en 'Surfen met Internet Explorer' aan.

Vorbereiding proefprojecten

In het kader van het onderzoek naar en experimenteren met ICT als derde (aanvullende) pijler in het sociaal-cultureel volwassenenwerk, heeft SoCiuS in 2003 een aangepaste versie van het leerplatform www.smartschool.be ontwikkeld. Dit leerplatform stelt organisaties in staat praktische ervaring op te doen met een geïntegreerde elektronische leeromgeving. Als onderdeel daarvan heeft SoCiuS ook een 'bouwdoos' gemaakt die organisaties toelaat zonder al te grote tijdsinvestering en specifieke technische kennis een interactief on line-cursuspakket te maken. De mogelijkheden van het leerplatform en de bouwdoos werden in december 2003 op een workshop toegelicht. Deze workshop werd in februari 2004 herhaald. Op beide workshops samen werden 44 organisaties bereikt. Twee organisaties hebben zich aangemeld voor een door SoCiuS te begeleiden proefproject. Het is de bedoeling dat ook SoCiuS zelf gebruik maakt van het leerplatform en de bouwdoos om sociaal-culturele werkers (na)vorming aan te bieden over uiteenlopende onderwerpen. In het najaar van 2003 ontwikkelde een projectgroep van studenten Sociale Pedagogiek van de KU Leuven met het oog daarop een online-cursus 'beleidsplanning'

3.6 Digitaal Actieplan Vlaanderen

Het ontwikkelen van een Digitaal Actieplan Vlaanderen werd gestimuleerd door het Vlaams regeerakkoord (1999-2004) alsook door meerdere beleidsnota's van Vlaamse ministers. Tijdens het eerste jaar van de legislatuur hebben de verschillende ministers binnen hun bevoegdheidsdomein belangrijke beslissingen genomen op het gebied van ICT. De losstaande initiatieven moeten echter meer deel uit gaan maken van een groter domeinoverschrijdend geheel. Dit is nodig om in de eerste plaats voldoende aandacht te kunnen besteden aan het ontwikkelen van ICT-basisvaardigheden voor iedereen vooraleer ICT als educatief middel volledig geïntroduceerd kan worden.

Er worden in het actieplan zes doelstellingen geformuleerd, die gedistilleerd zijn uit zowel de regeringsverklaring als uit de nota's en brieven van de verschillende ministers. Het betreft de volgende: het bevorderen van de sterke punten en het wegnemen van hinderpalen van de informatiemaatschappij; het aanbieden van noodzakelijke randvoorwaarden voor de ontwikkeling van een stevige ICT-basis in Vlaanderen; het aantrekkelijker maken van investeringen in kennisinfrastructuur en innovatieve ontwikkelingen en het verbreden en verdiepen van de ICT-basis in Vlaanderen om de concurrentiekracht van de ondernemingen te versterken; het stimuleren en laten ontplooiën van ICT-vaardigheden van zowel jongeren, werknemers als alle burgers; voorzien in een laagdrempelige ICT-toegang voor alle maatschappelijke geledingen en tevens waken over voldoende kwaliteitsvolle inhoud; een volwaardige e-government op te bouwen, o.a. door te voorzien in geïntegreerde overheidsloketten. Eén vierde van alle overheidsdiensten zou tegen 2002 via het internet toegankelijk moeten zijn.

Om deze doelstellingen op Vlaams niveau te kunnen bereiken, werkt de Vlaamse regering samen met haar ministers aan drie actiepunten die overeenkomen met de Europese punten van eEurope: investeren in mensen, vaardigheden en attitudes; het gebruik van internettechnologie aanmoedigen; een gemakkelijk, snel en veilig internet. Het sleutelwoord voor de kans van slagen van eFl@nders is samenwerking. Voor een overzicht van afgeronde en lopende initiatieven op het gebied van ICT in het kader van het Digitaal Actieplan Vlaanderen, verwijzen we naar de website van eFl@nders (www.eflanders.be onder de titel 'inventaris')⁸⁶.

⁸⁶ Bij het ter perse gaan van deze publicatie vernemen we dat de Vlaamse Regering op 22/7/2005 het Digitaal Actieplan Vlaanderen goedkeurde. Met deze nieuwe impuls van het actieplan wil de Vlaamse Overheid enerzijds Vlaanderen verder uitbouwen als een vooruitstrevende informatiemaatschappij en anderzijds de digitale kloof in Vlaanderen overbruggen. De zeven krachtlijnen en prioriteiten van de Vlaamse Regering zijn: Een Vlaamse vertaling van het Europese i2010 actieplan; Innovatie als hefboom voor ICT, met bijzondere aandacht voor KMO's; Verdere digitalisering informatiekanaal, inhoud en diensten; E-vaardigheden als hefboom voor werkgelegenheid en brug over de digitale kloof; Een betere overheidsdienstverlening door ICT (e-government); Digitale toepassingen ter verbetering van de levenskwaliteit, Een geïntegreerd beleid inzake digitalisering.

4 Conclusie

In dit hoofdstuk gingen we na in welke mate de Vlaamse inwoners over voldoende ICT-vaardigheden beschikken, vaardigheden die niet alleen noodzakelijk geworden zijn in een meer gedigitaliseerde maatschappij maar die ook een doel en middel vormen om levenslang en levensbreed leren te bevorderen. Omdat we nog niet over de nodige indicatoren beschikken om de mate van ICT-geletterdheid te meten, bekeken we het aandeel van pc- en internetgebruik bij volwassenen: 55% van alle Vlaamse inwoners gebruikt regelmatig een pc, 46% van deze mensen gebruikt ook internet. Bij de werkenden ligt het pc- en internetgebruik hoger, 76% van de werkenden gebruikt regelmatig pc, waarvan 62% ook nog eens geregeld internet gebruikt. Hiermee wordt enkel bij de werkenden de streefnorm van 75 % conform het Pact van Vilvoorde behaald. Vaststelling daarbij is dat het pc- en internetgebruik stijgen in functie van het opleidingsniveau en dalen naargelang men ouder wordt. Omdat de basis voor ICT-vaardigheden mee gevormd wordt in het basis- en secundair onderwijs, bekeken we daar de aanwezigheid van infrastructuur. In het basisonderwijs is één pc met internetaansluiting ter beschikking van 32,5 leerlingen, in het secundair onderwijs delen 10 leerlingen een pc met internetaansluiting. De cijfers over infrastructuur laten echter niet toe het gebruik en de kennis van ICT bij leerlingen in het Vlaamse onderwijs te beoordelen. De noodzaak werk te maken van de nodige indicatoren voor het meten van ICT-geletterdheid dringt zich meer dan ooit op.

B3. Het aantal jongeren dat de school verlaat zonder voldoende startkwalificaties voor de arbeidsmarkt en voor de samenleving daalt.

1 Beleidscontext

Het onderwijs moet trachten een zo groot mogelijk aantal jongeren optimaal voor te bereiden op het participeren aan de samenleving en in de arbeidsmarkt. Belangrijke doelstellingen voor het Vlaamse onderwijsbeleid zijn bijgevolg het verstrekken van de nodige startkwalificaties en het creëren van gelijke kansen. Het vaststellen van een minimumvereiste inzake de kwalificaties waarover een jongere dient te beschikken wanneer hij of zij het onderwijssysteem verlaat, is van groot belang.

Vlaanderen heeft zichzelf via het Pact van Vilvoorde een doelstelling met betrekking tot de ongekwalificeerde uitstroom vooropgesteld: "het aantal jongeren dat de school verlaat zonder voldoende startkwalificatie voor de arbeidsmarkt en de samenleving, is tegen 2010 minstens gehalveerd". In het kader van de opvolging van het Pact van Vilvoorde wordt deze doelstelling geoperationaliseerd als het aandeel schoolverlaters (23-jarigen) die de 3^{de} graad secundair onderwijs niet hebben voltooid (vroegtijdig verlaten of mislukt).

Vermits de opvolging van ongekwalificeerde schoolverlaters volgens de operationalisering binnen het Pact van Vilvoorde niet internationaal kan vergeleken worden, verkiezen we hier in te gaan op het cijfermateriaal gekoppeld aan twee Europese doelstellingen. Op internationaal niveau vormt het bestrijden van de ongekwalificeerde uitstroom immers ook een beleidsprioriteit. Op 5 mei 2003 verbond de Europese Unie twee benchmarks aan de behaalde startkwalificatie. De eerste en belangrijkste benchmark schrijft voor dat tegen 2010 voor de EU-lidstaten het gemiddeld percentage vroegtijdige schoolverlaters, meer bepaald het percentage van de 18-24-jarige bevolking met maximaal een diploma lager secundair onderwijs dat niet meer aan onderwijs of vorming deelneemt, maximaal 10% bedraagt⁸⁷. De tweede komt voor in het kader van de scholingsgraad en luidt dat in Europa tegen 2010 gemiddeld 85% van de 22-jarigen hoger secundair onderwijs moet voltooid hebben.

Bij wijze van inleiding situeren we het begrip ongekwalificeerde uitstroom in relatie tot het begrip scholingsgraad.

De cijfers met betrekking tot de scholingsgraad geven het percentage van de bevolking weer dat een bepaald onderwijsniveau succesvol afgerond heeft. In 2001 had 61% van de Vlaamse bevolking (25 tot 64 jaar) minstens hoger secundair onderwijs voltooid. Geleidelijk aan groeit het percentage volwassenen met een dergelijke kwalificatie. Ter vergelijking: in 1990 beschikte 61% van diezelfde 25- tot 64-jarigen maximaal over een diploma lager secundair onderwijs. Het Vlaams Gewest heeft een aandeel laaggeschoolden, met name personen die het scholingsniveau hoger secundair onderwijs niet hebben bereikt, dat toch iets groter is dan het Europese gemiddelde. Het aandeel

⁸⁷ Ter vervollediging: de doelstelling uit het *Lissabonproces* tot 2004 met betrekking tot de ongekwalificeerde uitstroom roept op tot halvering tegen 2010 van het aantal 18-24-jarigen dat alleen lager secundair onderwijs heeft gevolgd en geen onderwijs of opleiding krijgt. In de geïntegreerde richtsnoeren 2005-2008 wordt de benchmark van 10% opgenomen.

hoger geschoolden, zowel gediplomeerden hoger niet-universitair als universitair onderwijs, is tegelijkertijd hoger dan Europees gemiddeld⁸⁸.

Toch stromen in Vlaanderen nog veel jongeren uit het leerplichtonderwijs zonder voldoende startkwalificaties voor de arbeidsmarkt en voor de samenleving. "Vroegtijdige schoolverlaters" of "ongekwalificeerde uitstromers" worden in Europese context gedefinieerd als jongeren die het onderwijssysteem hebben verlaten zonder een diploma of getuigschrift van het hoger secundair onderwijs te hebben behaald en bovendien geen verdere opleiding meer volgen. Het niveau "diploma of getuigschrift van het hoger secundair onderwijs" wordt ook wel als ISCED 3-niveau omschreven⁸⁹.

De Vlaamse overheid erkent het probleem van de vroegtijdige schoolverlaters en tracht via een aantal beleidsmaatregelen de ongekwalificeerde uitstroom terug te dringen. Het behalen van een diploma of getuigschrift van het niveau hoger secundair onderwijs wordt als minimumvereiste en startkwalificatie beschouwd om over goed ontwikkelde leerattitudes en leervaardigheden te beschikken voor levenslang leren en derhalve voor volwaardige participatie aan de kennissamenleving⁹⁰. Vele studies tonen aan dat een jongere die uitstroomt zonder een voldoende startkwalificatie in vele levensdomeinen minder kansen krijgt en vaker in een situatie van kansarmoede belandt. Bovendien zullen deze jongeren vaak, als gevolg van de minder aangename schoolervaringen, minder geneigd zijn bij te leren⁹¹. Ongekwalificeerde uitstroom staat verder in sterk verband met de sociaal-economische achtergrondkenmerken. Bij wijze van voorbeeld: jongeren wier vader maximaal een diploma lager secundair onderwijs heeft, hebben tweemaal meer kans zonder voldoende startkwalificatie uit te stromen dan jongeren wier vader een diploma hoger secundair onderwijs op zak heeft. Jongeren met een niet-actieve moeder hebben eveneens dubbel zoveel kans om ongekwalificeerd het secundair onderwijs te verlaten⁹².

Uit de beleidsnota Onderwijs en Vorming 2004-2009 blijkt de onverminderde aandacht voor het tegengaan van de ongekwalificeerde uitstroom. Vier speerpunten voor gelijke onderwijskansen worden geïdentificeerd: een betere aansluiting tussen onderwijs en arbeidsmarkt, een nieuw financieringssysteem voor het onderwijs, het beleidsvoerend vermogen van de scholen versterken en de professionaliteit van de leerkrachten ondersteunen. Vooral in het eerste speerpunt, door een betere integratie van leren en werken, worden kansen gezien om de ongekwalificeerde uitstroom terug te dringen, hoewel een bredere, comprehensieve aanpak voor het probleem specifieke maatregelen dient te omkaderen.

⁸⁸ Voor een uitgebreide analyse van de scholingsgraad van de Vlaamse bevolking zie *Vlaamse onderwijsindicatoren in Europees perspectief*. Editie 2003, p. 32-39.

⁸⁹ ISCED staat voor "International Standard Classification of Education". Het systeem werd in de jaren '70 door UNESCO ontwikkeld om statistische gegevens van diverse onderwijssystemen te kunnen presenteren en vergelijken.

⁹⁰ Het verband tussen ongekwalificeerde uitstroom en levenslang leren wordt o.m. aangekaart in het onderzoek van H. Baert, D. Van Damme, W. Kusters en J. Scheeren, *Uitgangspunten en contouren voor een samenhangend van levenslang leren in Vlaanderen in Vlaanderen*, PBO97/31, Leuven-Gent, 2000, p. 236-239.

⁹¹ Recente studies met betrekking tot ongekwalificeerde uitstroom zijn: D.J. Hermans, M.-C. Opdenakker & J. Van Damme, *Ongelijke kansen in het secundair onderwijs in Vlaanderen. Een longitudinale analyse van de interactie-effecten van geslacht, etniciteit en socio-economische status op de bereikte onderwijspositie met aandacht voor het effect van de school: een vervolg*, LOA-rapport nr. 17, 2003; G. Van Landeghem en J. Van Damme, *Indicatoren van de ongekwalificeerde uitstroom. Een bijdrage tot de discussie en een aantal nieuwe schattingen*, 2004; G. Van Landeghem en J. Van Damme, *De ongekwalificeerde uitstroom: een geactualiseerde schatting*, 2004.

Bij de DIVA-publicatie LLL van 2003 werd een addendum voorzien dat de problematiek van de ongekwalificeerde uitstroom en de aansluiting onderwijs-arbeidsmarkt diepgaand analyseert: H. Creten en N. Matheus, *Ongekwalificeerde uitstroom, aansluiting onderwijs-arbeidsmarkt en varia*, raadpleegbaar via <http://diva.vlaanderen.be>, kies "projecten" en "jaarboek LLL".

⁹² I. Nicaise, S. Groenez en I. Van den Brande, *Cijferboek sociale ongelijkheid in het Vlaamse onderwijs. Een verkennend onderzoek op de Panelstudie van de Belgische huishoudens*, LOA-rapport nr. 10, 2003, p. 174-178.

2 Indicatoren

Het begrip ongekwalificeerde uitstroom wordt in de literatuur en in onderzoeken op verschillende manieren behandeld. In de hiermee gepaard gaande massa van bestaande indicatoren afhankelijk van de gehanteerde definitie, werden twee indicatoren op Europees niveau geselecteerd, de eerste in het kader van de ongekwalificeerde uitstroom, de tweede met betrekking tot de scholingsgraad van jongeren. Er werd geopteerd voor deze indicatoren omwille van de internationale vergelijkbaarheid ervan. Op Vlaams niveau worden nog andere indicatoren inzake ongekwalificeerde uitstroom aangewend. Voor de volledigheid worden de cijfers met betrekking tot deze Vlaamse indicatoren in bijlage 1 achteraan deze sectie weergegeven.

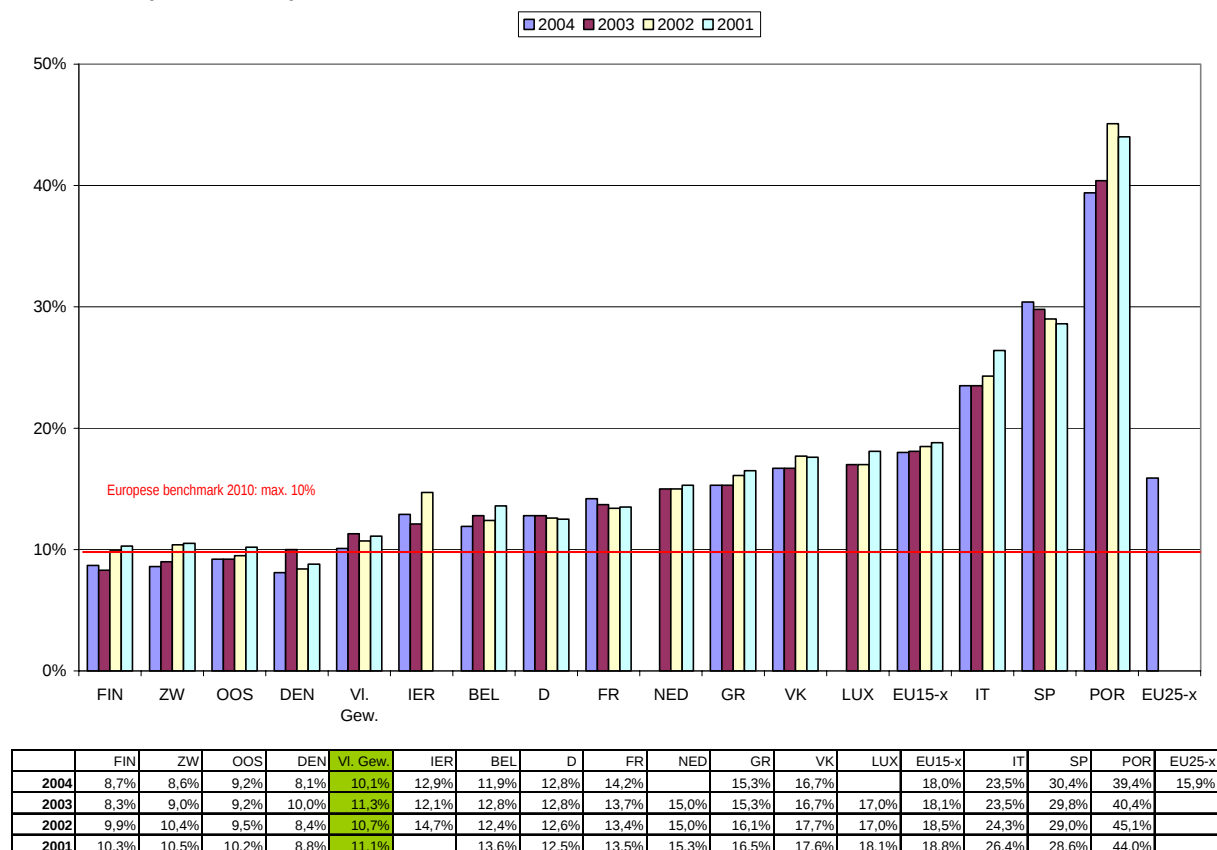
De indicator met betrekking tot de aansluiting onderwijs-arbeidsmarkt wordt belicht via volgende variabelen: de opvolgingscijfers van de schoolverlaters volgens studieniveau en de intrede-inactiviteit.

2.1 Percentage 18-24 jarigen met maximaal een getuigschrift lager secundair onderwijs en dat geen onderwijs/opleiding meer volgt⁹³

De ongekwalificeerde uitstroom als indicator wordt op Europees niveau geoperationaliseerd als het percentage 18-24 jarigen met maximaal een getuigschrift lager secundair onderwijs (= maximaal getuigschrift 2^{de} graad secundair onderwijs in Vlaanderen) dat geen onderwijs/opleiding meer volgt. Bron voor deze indicator is de *Labour Force Survey* (LFS), in België overeenstemmend met de *Enquête naar de Arbeidskrachten* (EAK) uitgevoerd door het Nationaal Instituut voor de Statistiek (NIS). De cijfers voor Vlaanderen hebben betrekking op het Vlaams Gewest. Ongekwalificeerde uitstroom vormt één van de onderdelen die sinds de Top van Lissabon opgevolgd wordt.

⁹³ In Europese context wordt de leeftijdsgroep bepaald op 18- tot 24-jarigen. De OESO gebruikt in haar vergelijkingen cijfers met betrekking tot 20- tot 24-jarigen. Zie ook *Vlaamse onderwijsindicatoren in Europees perspectief*. Editie 2003, p. 234-235.

Figuur B3.1: Percentage vroegtijdige schoolverlaters, i.e. percentage van de 18-24-jarige bevolking met maximaal een diploma lager secundair onderwijs dat niet meer aan onderwijs of vorming deelneemt (2001-2004)



Noot: De landen werden gerangschikt in stijgende volgorde van percentage vroegtijdige schoolverlaters voor 2003 (volledige reeks). Voor volgende landen is er een tijdsbreuk tussen 2002 en 2003: Denemarken, Griekenland, Ierland, Finland, Oostenrijk en Zweden. Voor België en Portugal situeert de tijdsbreuk zich tussen 2003 en 2004.

Noot: Provisionele waarden voor 2004: Duitsland, Griekenland, Ierland, Italië, Verenigd Koninkrijk; 2003: Luxemburg en Nederland.

Bron: Labour Force Survey, tweede kwartaalcijfers. Eurostat-berekening via download van 24.02.2005. De Eurostat-cijfers zijn aan wijzigingen onderhevig.

Uit figuur B3.1 blijkt dat Vlaanderen in 2003 met 11,3% net tot de top 5 van best presterende landen behoorde na Finland, Zweden, Oostenrijk en Denemarken. Het Europees gemiddelde voor de 15 lidstaten bedroeg 18,1% in dat jaar. De goede prestatie van Vlaanderen en ook België kan wellicht verklaard worden door de Belgische leerplicht tot 18 jaar. Zuid-Europese landen vertonen opvallend hogere cijfers qua ongekwalificeerde uitstroom. In vrijwel alle landen blijkt het percentage 18-24-jarigen dat geen diploma van het niveau hoger secundair onderwijs heeft behaald én dat het onderwijs verlaten heeft, vrij stabiel⁹⁴.

In 2004 telde Vlaanderen 10,1% vroegtijdige schoolverlaters. Vanaf 2004 werden in België (in de meeste andere EU-lidstaten vanaf 2003), nieuwe onderwijsvariabelen

⁹⁴ De in figuur B3.1 gepresenteerde cijfers betreffen tweede kwartaalcijfers van de Labour Force Survey die door Eurostat aangewend worden voor de opvolging van het Doelstellingenproces van de onderwijs- en opleidingsstelsels. Deze cijfers geven steeds een gunstiger resultaat dan gegevens die betrekking hebben op het gehele jaar omdat de invloed van de vakantiemaanden juli en augustus, waarin vele onderwijs- en opleidingsinstellingen geen onderwijs aanbieden, niet in de cijfers terug te vinden is. Op Vlaams niveau worden vaak jaarcijfers gebruikt, bijvoorbeeld in het kader van de opvolging van de Europese Werkgelegenheidsrichtsnoeren. Voor 2003 bedraagt het Vlaamse cijfer op jaarbasis 12,5%, voor België 14,3%. Een volledig overzicht van de Belgische en gewestelijke cijfergegevens op jaarbasis en voor het tweede kwartaal is downloadbaar via www2.vlaanderen.be/ned/sites/werk/index.html, onderdeel "beleids ondersteuning" en vervolgens "Europees beleid en monitoring".

ingevoerd in de LFS. De algemene vraag naar het volgen van onderwijs en opleiding werd opgesplitst in twee aparte vragen: één met betrekking tot het regulier onderwijs en één met betrekking tot andere opleidingen. Omdat respondenten aldus extra attent worden gemaakt op deze "andere" opleidingen, steeg de onderwijs- en opleidingsdeelname. De geconstateerde daling van de proportie vroegtijdige schoolverlaters kan daaraan (minstens) gedeeltelijk worden toegeschreven.

We merken hierbij op dat Eurostat inmiddels besliste dat in de nabije toekomst enkel de verdere deelname aan het *regulier* onderwijs in rekening zal worden gebracht bij berekening van deze indicator. De uitgestroomde jongeren zonder diploma hoger secundair onderwijs, die een opleiding *buiten het regulier onderwijs* volgen, zullen voortaan als ongekwalificeerde uitstromers geteld worden terwijl dit tot op heden niet het geval was. Deze wijziging zal opnieuw een breuk in de cijferreeksen veroorzaken. De aanpassing doet de proportie vroegtijdige schoolverlaters immers licht stijgen: voor het Vlaamse Gewest tot 10,7% in 2004 en voor België tot 12,5% (EU-15 & EU-25-gemiddelden nog niet beschikbaar).

Aanvulling: Cijfers ongekwalificeerde uitstroom volgens andere operationaliseringen op Vlaams niveau

1. *Percentage vroegtijdige schoolverlaters, i.e. percentage uitstromers zonder diploma secundair onderwijs (ASO, KSO, TSO) of studiegetuigschrift van het tweede leerjaar van de derde graad voltijds gewoon beroepsonderwijs (BSO)*

In opdracht van de Vlaamse overheid werd door het HIVA een "Vlaamse definitie" van de ongekwalificeerde uitstroom opgetekend die toelaat het begrip fijnmaziger te omschrijven en op te volgen⁹⁵. De "Vlaamse definitie" verdeelt de ongekwalificeerde schoolverlaters in drie trappen. Tot de ongekwalificeerde schoolverlaters behoren volgens deze definitie alle leerlingen vanaf 18 jaar die niet in het bezit zijn van:

Strengere definitie van diploma en/of getuigschrift (trap 1):

Diploma en/of studiegetuigschrift van het tweede leerjaar van de derde graad secundair onderwijs

Gematigde definitie van diploma en/of getuigschrift (trap 2):

- Getuigschrift van het derde jaar in de tweede graad van het BSO
- Kwalificatiegetuigschrift van het DBSO
- Attest vijfde jaar BuSO opleidingsvorm 3
- Getuigschrift van de leertijd van het VIZO

Ruime definitie van diploma en/of getuigschrift (trap 3):

Getuigschrift van de tweede graad TSO/BSO.

In de Beleidsnota Onderwijs en Vorming 2004-2009 (p. 13-14) wordt gesteld dat deze definitie toelaat het begrip "ongekwalificeerde uitstroom" te verfijnen.

"In de definities die over ongekwalificeerdheid circuleren, maakt men meestal geen onderscheid tussen ongekwalificeerd en laaggekwalificeerd. Dit onderscheid is nochtans zeer relevant. In een onderzoek dat het departement Onderwijs door het Hoger Instituut voor de Arbeid (HIVA) liet uitvoeren, werd een getrapte definitie van ongekwalificeerde uitstroom gebruikt, die daarvoor een goede basis levert. Drie niveaus van

⁹⁵ Definitie bepaald in: M. Douterlungne, V. Van de Velde, I. Rubbrecht., K. Van Valckenborgh., L. Lauwereys, I. Nicaise en J. Van Damme, *Ongekwalificeerd: zonder paspoort? Een onderzoek naar de omvang, karakteristieken en aanpak van de ongekwalificeerde onderwijsverlaters*, 2001, HIVA-K.U.Leuven, Leuven.

gekwalficeerdheid lopen van ongekwalificeerd (trap 3) naar laaggekwalificeerd (trap 1 en 2)."

Bekijken we de cijfers op basis van de zogenaamde "Vlaamse definitie" met betrekking tot de ongekwalificeerde uitstroom dan ziet de situatie er in Vlaanderen enigszins anders uit dan volgens de cijfers op basis van de Enquête naar de Arbeidskrachten.

Deze gegevens zijn omwille van de aard van herkomst onvergelijkbaar met de gegevens van de indicator in Europees verband. Immers, onderstaande gegevens zijn gebaseerd op de gegevens van de bestaande administratieve databanken terwijl de structurele indicator die in Europees verband wordt gehanteerd beroep doet op de steekproefgegevens van de *Labour Force Survey*⁹⁶.

De relatie met de Europese operationalisering is niet zo eenvoudig. De definitie die ten grondslag ligt aan de Europese benchmark is alleszins strenger dan de derde trap van de HIVA-definitie.

Tabel B3.1: Evolutie van de ongekwalificeerde uitstroom bepaald als percentage vroegtijdige schoolverlaters, i.e. percentage uitstromers zonder diploma secundair onderwijs (ASO, KSO, TSO) of studiegetuigschrift van het tweede leerjaar van de derde graad voltijds gewoon beroepsonderwijs (BSO) (HIVA-definitie trap 1)

	1998	1999	2000	2001
	Totaal	Totaal	Totaal	Totaal
Diploma secundair onderwijs (ASO, KSO, TSO) of studiegetuigschrift voltijds gewoon beroepsonderwijs (BSO) in het tweede leerjaar van de derde graad (Trap 1)	17,4	17,8	18,6	18,2
Verruimde (nieuwe) indicator: idem met inbegrip van getuigschrift van de leertijd van het VIZO ⁹⁷	nb	nb	nb	15,7

Noot: De indicator voor ongekwalificeerde uitstroom is de verhouding van de ongekwalificeerde uitstroom over de totale uitstroom. De totale uitstroom is de som van de gekwalificeerde en ongekwalificeerde uitstroom, de emigratiestroom en de overlijdens.

Bron: Gegevens LOA-rapporten 18 en 19

Het cijfer van de *HIVA-indicator* volgens trap 1 voor 2001 bedraagt 18,2%. Het cijfer van de ongekwalificeerde uitstroom volgens deze indicator is over de jaren heen min of meer constant. De licht stijgende trend tot 2000 zet niet door in 2001.

De HIVA-indicator volgens trap 1 legt de lat hoog. Enkel wie een diploma van secundair onderwijs (ASO, KSO, TSO) of een studiegetuigschrift van voltijds gewoon beroepsonderwijs (BSO) behaalt in het tweede leerjaar van de derde graad telt mee als gekwalificeerd. Daarom werd door het Steunpunt Loopbanen een nieuwe *verruimde* indicator berekend die ook de getuigschriften van de VIZO-leertijd meetelt. Wordt een *met succes afgewerkte leerovereenkomst* ook als een geldige kwalificatie beschouwd, dan bedraagt de laag- tot ongekwalificeerde uitstroom nog 15,7% in 2001. Van de *jongens* verliet in 2001 18,7% het onderwijs on- of laaggekwalificeerd. Bij de meisjes was dat 12,5%.

⁹⁶ Voor een diepgaande vergelijking tussen de twee verschillende benaderingen zie Van Landeghem, G. & Van Damme, J., *Indicatoren van de ongekwalificeerde uitstroom. Een bijdrage tot de discussie en een aantal nieuwe schattingen*, 2004, p. 25-28.

⁹⁷ Een verdere verruiming van de indicator kon nog niet volledig behandeld worden. Immers, de tellingen van de getuigschriften BuSO opleidingsvorm 3 of van de kwalificatiegetuigschriften DBSO zijn niet volledig betrouwbaar.

2. Aandeel 23-jarigen die derde graad secundair onderwijs niet succesvol hebben voltooid (vroegtijdig verlaten of mislukt)

Voor opvolging van de ongekwalificeerde uitstroom wordt op Vlaams niveau tevens volgende indicator gehanteerd: *het aandeel schoolverlaters (23-jarigen) die de derde graad secundair onderwijs niet hebben voltooid (vroegtijdig verlaten of mislukt)* becijferd op basis van een survey bij een representatieve steekproef, met name het SONAR-onderzoek⁹⁸. Het betreft een driejaarlijkse toevalssteekproef bij een 3000-tal 23-jarigen. De respectieve geboortecohortes worden opnieuw worden bevraagd als ze 26 zijn en nog een derde keer op 29 jaar. Voor monitoring van de ongekwalificeerde uitstroom in het kader van het Pact van Vilvoorde⁹⁹ werd geopteerd voor deze indicator.

Bij het bepalen van het aandeel jongeren dat ongekwalificeerd is voor de arbeidsmarkt op het moment dat ze het leerplichtonderwijs verlaten, volgens de HIVA-indicator op basis van de administratieve databanken, wordt geen rekening gehouden met degenen die alsnog een getuigschrift/diploma secundair onderwijs verwerven via de centrale examencommissie of het tweedekansonderwijs. De gegevens uit de SONAR-databanken laten toe dat aandeel op Vlaams niveau op wat oudere leeftijd in te schatten. Omdat het een specifiek Vlaamse survey betreft, zijn deze gegevens niet internationaal vergelijkbaar.

Tabel B3.2: Aandeel Vlaamse 23-jarigen die de derde graad secundair onderwijs niet hebben voltooid, in %

Voldoen niet aan definitie Gekwalificeerden	
<i>Tov. de 23 -jarigen</i>	<i>(Geen diploma 3de graad voltijds secundair onderwijs)</i>
<i>Geboren in 1976</i>	17,4%
<i>bevraging 1999-2000</i>	
<i>Geboren in 1978</i>	17,3%
<i>bevraging 2001-2002</i>	

Noot: Gewogen gegevens (geslacht, regio, onderwijsniveau)
Bron: SONAR-databank

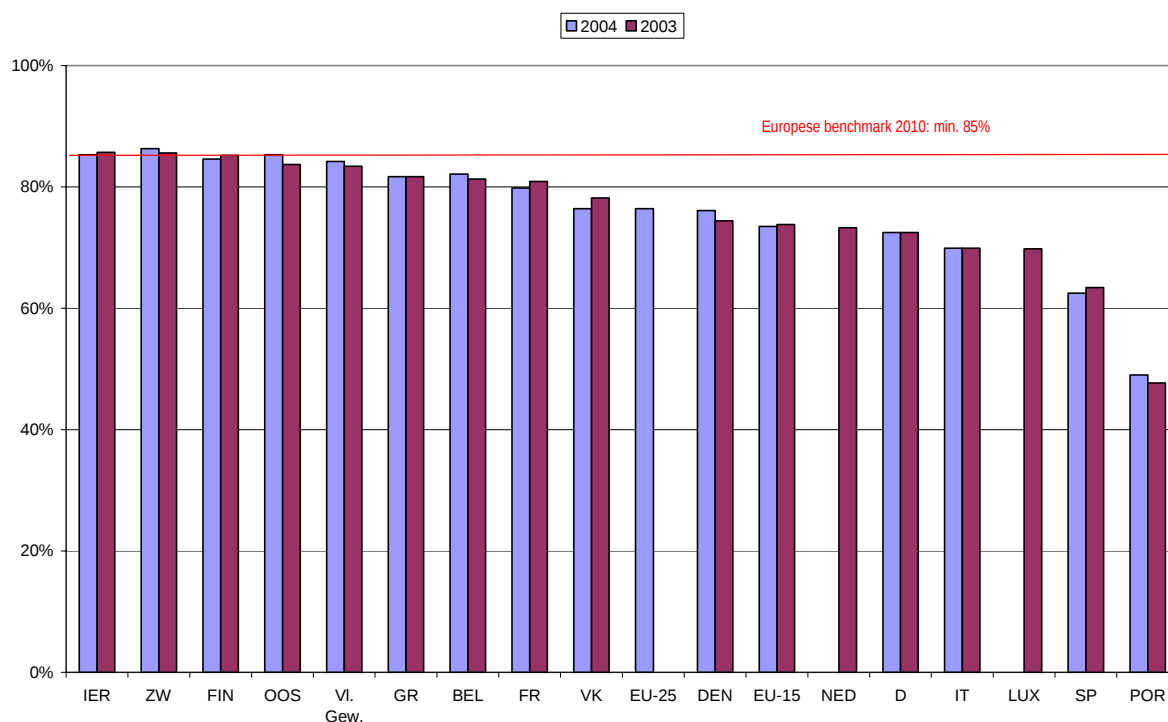
Uit de twee metingen blijkt dat ongeveer 17% van de 23-jarigen niet in het bezit van een diploma of getuigschrift van het voltijds gewoon secundair onderwijs zijn. Dit cijfer behelst echter ook jongeren die niet over een getuigschrift van de 3^{de} graad voltijds secundair onderwijs beschikken maar wel over een getuigschrift van het 3^{de} jaar in de 2^{de} graad van het BSO, kwalificatiegetuigschrift DBSO, een getuigschrift leertijd VIZO of een attest 5^{de} jaar BuSO (opleidingsvorm 3).

⁹⁸ SONAR is een onderzoekseenheid die deel uitmaakt van Unit B van het *Steunpunt Loopbanen doorheen Onderwijs naar Arbeidsmarkt* (LOA). SONAR brengt de overgang van onderwijs naar arbeidsmarkt in kaart door op regelmatige tijdstippen grootscheepse surveys te organiseren van gelijkaardige geboortecohortes van 23-jarigen en een herbevraging ervan op latere leeftijd. De hier gepresenteerde resultaten hebben betrekking op de SONAR-cohorte C76(23), bevraagd in 1999. Voor meer info over SONAR zie www.steunpuntloopbanen.be.

⁹⁹ Vanaf 2005 is een herziene versie van het Pact van Vilvoorde in voorbereiding. In dit rapport wordt nog verwezen naar de doelstellingen zoals geformuleerd in november 2001. Zie Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Administratie Planning en Statistiek, *Het Pact van Vilvoorde in concrete cijfers. De opvolging van de 21 doelstellingen. Versie 1 maart 2004*, Brussel, 2004, p. 11.

2.2 Percentage 20-24-jarigen dat minimaal hoger secundair onderwijs heeft voltooid

Figuur B3.2: Percentage 20-24-jarigen dat minimaal hoger secundair onderwijs heeft voltooid - internationale vergelijking, 2003-2004, in %



	IER	ZW	FIN	OOS	VI. Gew.	GR	BEL	FR	VK	EU-25	DEN	EU-15	NED	D	IT	LUX	SP	POR
2004	85,3%	86,3%	84,6%	85,3%	84,2%	81,7%	82,1%	79,8%	76,4%	76,4%	76,1%	73,5%		72,5%	69,9%		62,5%	49,0%
2003	85,7%	85,6%	85,2%	83,7%	83,4%	81,7%	81,3%	80,9%	78,2%		74,4%	73,5%	73,3%	72,5%	69,9%	69,8%	63,4%	47,7%

Noot: De landen werden gerangschikt in dalende volgorde van percentage 20-24-jarigen dat minimaal secundair onderwijs heeft voltooid voor 2003 (volledige reeks).

Noot: Provisionele waarden voor 2004: EU15, EU-25, Duitsland, Griekenland, Ierland, Italië; 2003: Luxemburg en Nederland.

Bron: Labour Force Survey, tweede kwartaalcijfers. Eurostat, New Cronos Database, via download van 24.02.2005. De Eurostat-cijfers zijn aan wijzigingen onderhevig.

Aan de hand van de scholingsgraad bij jongeren kunnen we nagaan in welke mate waarin de leeftijdsgroep voldoende startkwalificaties heeft verworven. De operationalisering binnen Europese context bestaat uit het percentage 20- tot 24-jarigen dat minstens een diploma hoger secundair onderwijs heeft.

De scholingsgraad 'Hoger secundair onderwijs' (ISCED 3) komt in Vlaanderen overeen met het diploma secundair onderwijs, de studiegetuigschriften na het tweede leerjaar van de derde graad beroepssecundair onderwijs en na beëindiging van het deeltijds beroepssecundair onderwijs. Tevens worden de diploma's, getuigschriften en brevetten in het secundair onderwijs voor sociale promotie opgenomen. Ook de eindexamens in de leertijd van het VIZO tellen mee. In 2003 geeft dit voor Vlaanderen 83,4% en in 2004 84,2%.

Zoals hoger vermeld, bepaalde de Europese Unie in 2003 een benchmark in verband met de scholingsgraad van jongeren: tegen 2010 moet gemiddeld 85% van de 22-jarigen hoger secundair onderwijs voltooid hebben. De groep van 22-jarige respondenten is in de Labour Force Survey in Vlaanderen en ook in andere lidstaten eerder beperkt en dus onderhevig aan steekproeftoeval. Daarom opteerde de Europese Commissie in het kader

van het Progress Report 2005 om deze indicator op te volgen voor de ruimere leeftijdsgroep 20-24-jarigen. De Europese structurele indicator "Youth education attainment level" wordt eveneens bepaald door de scholingsgraad van de groep jongeren van 20 tot en met 24 jaar¹⁰⁰.

De volledige reeks voor het jaar 2003 stelt ons in staat de situatie in Vlaanderen te vergelijken in Europees perspectief. Wat betreft deze indicator behoorde het Vlaams Gewest met 83,4% in 2003 nog net tot de top vijf na Ierland, Zweden, Finland en Oostenrijk. Nederland, Duitsland, Italië, Luxemburg en Spanje hebben een lager percentage 20- tot 24-jarigen die een ISCED3-niveau behaald hebben dan de EU15-gemiddelde. Portugal is het zwakke broertje in de rij. In 2003 bedroeg het gemiddelde cijfer voor de EU-15 73,8% en in 2004 bedroeg het cijfer voor de EU-25 76,4%. Heel wat landen dienen bijgevolg nog de nodige inspanningen te doen om het Europese gemiddelde tegen 2010 naar 85% te brengen.

2.3 Aansluiting onderwijs en arbeidsmarkt

In het kader van het verschaffen van de nodige startkwalificaties aan jongeren, wordt tot slot de aansluiting tussen onderwijs en arbeidsmarkt belicht. Deze overgang van school naar werk is doorheen de jaren langer en complexer geworden¹⁰¹. Deze indicator wordt belicht vanuit twee bronnen: het schoolverlatersonderzoek van de VDAB en SONAR.

Het schoolverlatersonderzoek van de VDAB wordt jaarlijks afgenomen en sinds het schooljaar 2001-2002 kan een koppeling gemaakt worden met gegevens van het departement Onderwijs zodat alle schoolverlaters in beeld worden gebracht. Vanaf het schooljaar 2002-2003 konden ook de middenstandopleidingen in de studie opgenomen worden. Door bijkomend de opvolgingsperiode van de schoolverlaters te synchroniseren met de registratiemomenten in het onderwijs, konden ook die schoolverlaters betrokken worden die voor het einde van het schooljaar de school verlaten.

¹⁰⁰ Voor de cijfers met betrekking tot de 22-jarigen verwijzen we naar Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs, *Vlaamse onderwijsindicatoren in Europees perspectief. Editie 2003*, p.36-37. Uit de cijfers voor 2000 blijkt dat in het Vlaams Gewest 86,9% van de 22-jarigen minimaal het hoger onderwijs voltooid heeft. De cijfers voor de 20- tot 24-jarigen liggen ietwat lager dan deze voor de 22-jarigen.

¹⁰¹ Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, DIVA, *Levenslang en levensbreed leren in Vlaanderen. Gegevens, ontwikkelingen en beleidsmaatregelen*, Brussel, 2003, p. 22-27; p. 339-361.

Tabel B3.3: Opvolgingscijfers schoolverlaters volgens studieniveau, 2003-2004

Totaal	Schoolverlaters	Nog werkzoekend na 1 jaar		
	Aantal	Aantal	t.o.v. totaal	% zonder werkervaring
Studieniveau				
Max. sec. onderwijs van de 1e graad	1.721	428	24,9%	11,9%
Middenstandsonderwijs	1.931	167	8,6%	2,3%
Deeltijds Beroepssec. onderwijs	2.435	864	35,5%	10,0%
Algemeen sec. onderwijs van de 2e graad	357	57	16,0%	9,5%
Beroepssec. onderwijs van de 2e graad	3.584	1.275	35,6%	13,8%
Technisch sec. onderwijs van de 2e graad	1.155	304	26,3%	13,8%
Kunstsec. onderwijs van de 2e graad	126	36	28,6%	16,7%
Algemeen sec. onderwijs van de 3e graad	4.743	832	17,5%	10,2%
Beroepssec. onderwijs van de 3e & 4e graad	15.275	2.144	14,0%	5,4%
Technisch sec. onderwijs van de 3e graad	12.139	1.731	14,3%	7,0%
Kunstsec. onderwijs van de 3e graad	622	157	25,2%	14,1%
Hoger onderwijs van 1 cyclus	16.357	1.691	10,3%	5,8%
Hoger onderwijs van 2 cycli	4.374	711	16,3%	11,0%
Universitair onderwijs	10.762	1.320	12,3%	8,2%
Totaal	75.581	11.717	15,5 %	7,6 %

Bron: VDAB, *Werkzoekende schoolverlaters in Vlaanderen. 20ste longitudinale studie 2003-2004*, 2005, p. 48.

De gegevens met betrekking tot het schooljaar 2003-2004 leveren volgende bevindingen op¹⁰².

Nooit voordien schreven zich proportioneel zoveel schoolverlaters in als werkzoekende bij de VDAB. Aanleiding is enerzijds de zwakke conjunctuur en anderzijds de on line toepassingen die VDAB ter beschikking stelt van schoolverlaters in functie van hun overgang naar de arbeidsmarkt. Schoolverlaters kunnen zich immers via het internet inschrijven als werkzoekende, ze kunnen via deze weg daarenboven onmiddellijk beschikken over een databank met duizenden vacatures.

Uit tabel B3.3 blijkt dat in 2003-2004 volgende groepen schoolverlaters minst makkelijk de overgang naar de arbeidsmarkt maken: uitstromers uit het deeltijds beroepssecundair onderwijs en uit het beroepssecundair onderwijs van de tweede graad. Telkens ongeveer 35% van deze uitstromers is na één jaar nog werkzoekend.

De overgang naar de arbeidsmarkt blijkt tevens moeilijk voor volgende groepen uitstromers: ongeveer een kwart van de uitstromers uit het technisch of kunstsecundair onderwijs van de tweede graad en ook uit het kunstsecundair onderwijs van de derde graad en een kwart van de jongeren met maximaal een getuigschrift secundair onderwijs van de eerste graad zijn nog werkzoekend na 1 jaar.

In 2003-2004 bood 24,9% van de uitstromende jongeren zich aan op de arbeidsmarkt zonder enige vorm van kwalificatie (maximaal een getuigschrift secundair onderwijs van de eerste graad). Voor deze jongeren is de overgang naar de arbeidsmarkt niet evident en zijn de perspectieven niet erg rooskleurig. De 11,9% onder hen die na 1 jaar nog niet gewerkt heeft, maakt veel kans in langdurige werkloosheid terecht te komen.

Inclusief de zonet vermelde schoolverlaters, zette in 2003-2004 zowat 9% van de schoolverlaters de eerste stappen op de arbeidsmarkt met maximaal een getuigschrift secundair onderwijs van de tweede graad. Veelal gebeurt dit op het ogenblik dat zij meerderjarig worden en dus niet meer leerplichtig zijn. Het spreekt vanzelf dat het afhaken na een onvolledig parcours zijn gevolgen heeft voor het vinden van een job. De concurrentie van collega's die hun studies wel afmaakten en dus kennis en vaardigheden bezitten die deze groep niet heeft, speelt bovendien sterker in periodes van een zwakke economische conjunctuur.

In 2003-2004 verliet zowat 6% van de jongeren de school- of opleidingsbanken vanuit het deeltijds beroepssecundair onderwijs of de leertijd van het VIZO. Uit de

¹⁰² VDAB, *Werkzoekende schoolverlaters in Vlaanderen. 20ste longitudinale studie 2003-2004*, 2005, p. 46-47.

tewerkstellingscijfers blijkt dat jongeren die uitstromen uit de leertijd goede arbeidsmarktperspectieven hebben. Met slechts 8,6% werkzoekenden na 1 jaar scoort deze opleidingsvorm tijdens deze opvolgingsperiode het best wat betreft werkgelegenheidsperspectieven. We moeten hier wel rekening houden met het feit dat de middenstandsopleiding een zeer specifieke vorm van onderwijs betreft waarbij een volwaardige alternering tussen leren en werken vereist is om in het systeem te kunnen stappen.

Bekijken we alle laaggeschoolde schoolverlaters (totaal = ongeveer 15% ten opzichte van alle schoolverlaters) naar geslacht, dan blijkt van alle mannelijke schoolverlaters liefst 19,4% laaggeschoold te zijn tegenover 10,7% bij de vrouwen¹⁰³. Ook andere onderzoeksresultaten wijzen erop dat jongens als specifieke doelgroep kunnen benaderd worden inzake ongekwalificeerde uitstroom en onderwijs in het algemeen¹⁰⁴.

Jongeren die uitstromen uit het tweede jaar van de derde graad secundair onderwijs hebben betere troeven in handen voor een goede start op de arbeidsmarkt. Hoewel het secundair onderwijs van de derde en vierde graad globaal goed presteert, zijn er uiteraard studierichtingen die meer arbeidsmarktgericht zijn dan andere. Het schoolverlatersonderzoek biedt een uitgebreid overzicht van de verschillende richtingen en hun tewerkstellingsperspectieven.

De studiekeuze op het niveau secundair onderwijs is vaak genderbepaald. Traditionele mannen- en vrouwenrichtingen komen nog steeds voor. Uit de VDAB-cijfers komt naar voor dat vrouwen die toch kiezen voor een traditionele mannenrichting op dit niveau vaak minder goed doorstromen naar de arbeidsmarkt.

Zoals hoger gesteld, blijven veel schoolverlaters afkomstig uit het secundair kunstonderwijs langer werkzoekend dan andere schoolverlaters die uitstromen uit het tweede jaar van de derde graad secundair onderwijs.

In de hier beschouwde opvolgingsperiode blijven meer hogegeschoolden werkzoekend dan tijdens voorgaande opvolgingsperiodes. Toch kan gesteld worden dat wie kiest voor het hoger onderwijs en deze studies ook afrondt de toekomst met vertrouwen tegemoet kan zien. Van de houders van een diploma hoger onderwijs van 1 cyclus bleef in 2003-2004 10,3% na één jaar werkzoekend. Bij de afgestudeerden hoger onderwijs 2 cycli en universitair onderwijs is dit respectievelijk 16,3% en 12,3%.

In functie van een jaarlijkse opvolging van de overgang onderwijs-arbeidsmarkt is SONAR niet de meest geschikte bron. Toch geven we ter vergelijking ook enkele interessante analyses uit het SONAR-onderzoek betreffende de overgang onderwijs-arbeidsmarkt mee¹⁰⁵.

Het onderzoek berekent onder meer de *intrede-inactiviteit* als belangrijke kwantitatieve indicator om de overgang van school naar werk te karakteriseren. De intrrede-inactiviteit staat voor de periode tussen het einde van de studies en het begin van de eerste significante job. Diverse vormen van inactiviteit worden in rekening gebracht (o.m. thuis zonder inkomen, ziekte of invaliditeit).

De hier besproken analyses van de intrrede-inactiviteit bij jongeren die het initieel beroepsonderwijs verlaten worden opgesplitst in twee afzonderlijke analyses: schatting

¹⁰³ Cijfers naar geslacht na te lezen in VDAB, *Werkzoekende schoolverlaters in Vlaanderen. 20^{ste} longitudinale studie 2003-2004*, 2005, p. 48.

¹⁰⁴ I. Nicaise, S. Groenez en I. Van den Brande, *Cijferboek sociale ongelijkheid in het Vlaamse onderwijs. Een verkennend onderzoek op de Panelstudie van de Belgische huishoudens*, LOA-rapport nr. 10, 2003, p. 57.

¹⁰⁵ Noot: SONAR volgt cohortes van jongeren die in een bepaald jaar geboren zijn maar niet allemaal op hetzelfde moment instromen op de arbeidsmarkt. De timing van de enquêtes laat wel toe om zogenaamde synthetische cohortes van schoolverlaters (of arbeidsmarktintreders) te construeren, dit zijn cohortes van schoolverlaters van verschillende onderwijsniveaus die de intrrede op de arbeidsmarkt in eenzelfde jaar realiseerden.

van de kans op onmiddellijke tewerkstelling na het verlaten van het onderwijs (= 0 maanden inactiviteit) en schatting van de uitstroom uit de inactiviteit. In een eerste model wordt uitsluitend rekening gehouden met het afstudeerniveau van de onderwijsverlaters. In een tweede model worden ook achtergrondkenmerken van de leerling (geslacht, thuistaal, sociale achtergrond en schoolcarrière) opgenomen. Om eventuele conjuncturele en o.m. regionale verschillen uit te schakelen worden in een derde model nog andere controles uitgevoerd¹⁰⁶.

Gekwalificeerden uit het deeltijds onderwijs hebben meest kans op onmiddellijke tewerkstelling na het schoolverlaten, houders van het getuigschrift van de VIZO-leertijd in het bijzonder. Het valt op dat jongeren die het 7^{de} leerjaar BSO succesvol afronden of afgestudeerden van het 6^{de} of 7^{de} leerjaar TSO niet significant sneller werk vonden dan de ongekwalificeerde onderwijsverlaters. Rekening houdend met de tweede analyse, de uitstroomkans uit de inactiviteit, blijkt dat elke groep met een kwalificatie uit het initieel beroepsonderwijs significant sneller uit de inactiviteit stroomt dan de ongekwalificeerde schoolverlaters. Ook hier valt het uitstekende resultaat van de afgestudeerden van de leertijd op.

Toevoeging van achtergrondkenmerken en schoolcarrière wijzigt de voorgaande conclusies niet. Wel stellen we vast dat de uitstroomkans uit de inactiviteit van schoolverlaters met het kwalificatiegetuigschrift DBSO niet langer significant verschilt van deze van de ongekwalificeerde schoolverlaters. Afgestudeerden uit het voltijds technisch onderwijs hebben volgens de analyseresultaten de minste kans op onmiddellijke tewerkstelling maar zij stromen nadien wel het snelst uit de inactiviteit. Twee groepen, namelijk mannen en onderwijsverlaters met Nederlands als voertaal thuis, scoren opvallend sterk zowel wat betreft kans op onmiddellijke tewerkstelling na het verlaten van het onderwijs als wat betreft de uitstroomkans uit de inactiviteit. Wat de sociale achtergrond en de schoolloopbaan van de respondent betreft, worden geen significante effecten gevonden in het tweede model. De resultaten blijven overeind na controles voor verschillen tussen intredecohortes en databanken (model 3). In model 3 werd tevens het effect van werkervaring (via stage of echte werkervaring zoals een vakantiejob) bestudeerd. Elk type van werkervaring tijdens de schoolloopbaan blijkt positief samen te hangen met vooral een verhoogde kans op snelle uitstroom uit de inactiviteit.

¹⁰⁶ V. Vandevelde, H. Creten, D. Verhaest, *Hoe succesvol zijn vroegtijdige schoolverlaters bij hun eerste stappen op de arbeidsmarkt en kunnen ze zich ook handhaven?*, in SONAR, *Hoe maken Vlaamse jongeren de overgang van school naar werk? Thematische analyses, Eindrapport PBO 98*, 2003, p. 41-63. Bijkomend wordt de arbeidsmarktintrede bekeken volgens kwalitatieve indicatoren (arbeidscontract en aansluiting jobniveau bij genoten opleiding).

3 Beleidsmaatregelen

3.1 Aandacht voor alternerend leren: meersporig beleid maar afstemming vergroten

Alternerend leren en werken is mogelijk in de leertijd (VIZO), in het deeltijds beroepssecundair onderwijs (DBSO) en in de erkende Centra voor Deeltijdse Vorming. De drie systemen hebben een eigen regelgeving en betoelagingsstelsel dat afgestemd is op de eigenheid van werking en beleid in de betreffende sector (economie, onderwijs). De mogelijkheid tot alternerend leren bestaat ook in het BuSO opleidingsvorm 3 (de zogenaamde "facultatieve integratiefase").

Alternerend leren en werken biedt een oplossing voor jongeren die schoolmoe zijn of voor hen die niet tot 18 jaar voltijds op de schoolbanken willen zitten. Toch dient er nog heel wat gesleuteld te worden aan deze manier van opleiden.

De meest in het oog springende knelpunten zijn het negatieve imago van deze onderwijsvormen (de laatste fase in de waterval, de opvallende instroom van jongeren uit kansarme milieus) en het niet optimaal invullen van de arbeidscomponent. De ondoorzichtige structuur van het aanbod en ingewikkelde regelgeving belemmeren een vlotte toeleiding en doorstroming van jongeren. Er is nood aan samenwerking tussen de aanbieders van alternerend leren en een meer intense samenwerking met de arbeidsmarkt. Zowel vanuit maatschappelijk-cultureel als vanuit inhoudelijk en economisch oogpunt kan het beroepsgericht onderwijs veel winnen bij een sterkere binding van het schoolse leren met de praktijk- en werkervaringen, o.m. door meer vormen van deeltijds leren, alternerend leren, praktijkleren, werkplekleren, goed omkaderde stages en leerbedrijven. Directe ervaring van leerlingen met beroepssituaties is heel belangrijk. Of leerlingen al dan niet leren op de werkplek wordt door heel wat factoren beïnvloed. Naast de kenmerken van de leerlingen zelf (motivatie, leervermogen,...) zijn ook een aantal factoren verbonden aan de arbeidssituatie waarin leerlingen tewerkgesteld zijn van belang voor een succesvolle beëindiging van de opleiding, zoals het realiteitsgehalte van de werkactiviteiten, het ontwikkelingsgerichte karakter van de werkactiviteiten, de kwaliteit van de begeleiding ter plaatse,...

De SERV lanceerde in augustus 2003 een platformtekst om een nieuwe impuls te geven aan *alternerend leren*. Daaruit blijkt het engagement van verschillende partners.

In januari 2005 werd het *Werkgelegenheidsakkoord 2005-2006* afgesloten tussen de Vlaamse Regering en de Vlaamse sociale partners. Hierin werd een groeipad opgenomen voor het realiseren van de sluitende aanpak in het kader van alternerend leren, met als objectief het aanbieden van een voltijdse activiteit aan alle deeltijds leerplichtigen, indien mogelijk met werk, waar dat niet onmiddellijk mogelijk is met voortrajecten. Daarbij ligt de nadruk op de trajectmatige benadering. De opleidingscentra staan in voor de trajectbegeleiding, zijn bijgevolg verantwoordelijk voor de band met de reguliere arbeidsmarktactoren en bouwen een netwerk uit. Het aanbieden van meer werkervaringsmogelijkheden in de private, publieke en social profitsectoren moet toelaten dat jongeren uit de diverse onderwijsvormen concrete ervaringen opdoen met het oog op een vlottere instap in de arbeidsmarkt naar het onderwijs.

De Vlaamse Regering wil tijdens de regeerperiode 2004-2009 de systemen die leren en werken combineren opwaarderen tot een hefboom om de ongekwalificeerde uitstroom

terug te dringen en om alle jongeren succeservaringen te geven. Twee manieren worden hiertoe aangewend:

- Systemen van leren en werken moeten een volwaardig alternatief worden voor voltijds onderwijs en een belangrijk middel om startkwalificaties voor de arbeidsmarkt en de maatschappij te verzekeren, ook aan jongeren die de schoolbanken ontgroeid zijn.
- De verschillende systemen moeten op elkaar worden afgestemd: een complementair aanbod, in een eenduidig en transparant regelgevend kader, met een goed statuut voor de lerende.

De combinatie van de bevoegdheden onderwijs en werk biedt momenteel een unieke opportuniteit om tot een afstemming in engagement te komen tussen de actoren van het onderwijs en van de arbeidsmarkt. Uitgangspunten hierbij zijn:

een voltijds engagement;
meersporigheid behouden maar afstemming vergroten;
vertrekken van leertrajecten eerder dan vanuit structuren;
iedere leerling een kwalificatie trachten te bezorgen.

Daarnaast worden ook de mogelijkheden van de combinatie van leren en werken binnen het voltijds onderwijs nagegaan (BuSO OV3¹⁰⁷, specialisatiejaren BSO, enz.).

Omdat een voltijds engagement een vereiste zal zijn binnen de systemen die leren en werken combineren, wordt vanaf heden niet langer gesproken over deeltijds leren, maar wel over '*leren en werken*', en dus over Centra voor Leren en Werken (CLW's).

3.2 Maatregelen in drie deeltijdse leersystemen

Deeltijds Beroepssecundair Onderwijs (DBSO) aangeboden in de Centra voor Deeltijds Onderwijs (CDO's)

In afwachting van een meer gestructureerde afstemming tussen de verschillende aanbieders, werd de voorbije jaren voor het DBSO een systeem uitgewerkt waarbij een meer gegarandeerde invulling wordt gevraagd voor de dagen die de leerlingen niet in het centrum verblijven. Het luik tewerkstelling/werkervaring kan op diverse manieren worden ingevuld, dus niet noodzakelijk door betaalde arbeid.

Om de aansluiting met het voltijds onderwijs opnieuw mogelijk te maken, werd door aanpassing van de regelgeving een opening gecreëerd¹⁰⁸. Vanaf het schooljaar 2004-2005 kunnen de leerlingen onder bepaalde voorwaarden het getuigschrift tweede graad secundair onderwijs behalen. Te vervullen voorwaarden zijn o.m. een voldoende lange onafgebroken invulling van de drie dagen buiten onderwijs (werkervaring maar ook brugprojecten of voortrajecten zijn hier mogelijk). Degenen die dit getuigschrift niet behalen, krijgen een attest van verworven competenties. Omdat de studiebekräftiging via het getuigschrift gelijkwaardig is met die van het voltijdse onderwijs, is verdere doorstroming mogelijk.

¹⁰⁷ Binnen de opleidingsvorm 3 van het buitengewoon secundair onderwijs (BuSO) bestaat de mogelijkheid om na het behalen van het kwalificatiegetuigschrift een jaar een alternerende beroepsopleiding (ABO) te volgen. Deze alternerende beroepsopleiding is bedoeld om BuSO-leerlingen de kans te geven ervaring op te doen op de werkvloer en zo de stap naar de arbeidsmarkt te vergemakkelijken.

Uit de tewerkstellingsgegevens van 2002 blijkt dat leerlingen die na het BuSO een alternerende beroepsopleiding volgden, hun kansen op de arbeidsmarkt aanzienlijk verhoogden. Van deze leerlingen was 73% binnen het jaar aan het werk, 10% meer dan de leerlingen die een kwalificatiegetuigschrift behaalden in het BuSO-opleidingsvorm 3 zonder een aanvullend ABO-jaar te hebben gevolgd.

¹⁰⁸ Aanpassing van het Besluit van de Vlaamse regering houdende inrichting van het deeltijds beroepssecundair onderwijs van 31.07.1990 (B.S. 14.05.2004).

Ook in het kader van de ondernemingsconferentie (afgesloten op 9 december 2003) werden een aantal acties ondernomen met betrekking tot het alternerend leren in het DBSO. De actie beoogt een kwantitatieve en kwalitatieve groei van het aantal "werkervaringsplaatsen", ook binnen de openbare besturen.

De VLOR bracht begin 2004 een advies uit met constructieve voorstellen voor de toekomst van het DBSO naar aanleiding van het 20-jarig bestaan van het DBSO.

Centra voor Deeltijdse Vorming (CDV's)

De centra voor deeltijdse vorming, sinds 1 september 2003 opnieuw onder de minister van Onderwijs en Vorming ressorterend, kunnen een belangrijke rol vervullen voor de moeilijke doelgroep (de restgroep die geen invulling vindt): veel jongeren hebben immers nood aan voortrajecten die hen helpen om de nodige attitudes te leren, of die hen helpen in een bepaalde problematiek.

De bedoeling moet uiteindelijk zijn deze leerlingen de nodige vaardigheden bij te brengen die hen op weg moeten helpen naar een volwaardige invulling van de drie dagen buiten het centrum.

Leertijd (VIZO)

In 2002 werd gewerkt aan het actieplan *Vlaanderen Optimaliseert LeerTijd (VOLT)*. Dit strategisch actieplan bevat een achttal actiepunten die de aantrekkelijkheid van de leertijd moeten vergroten:

1. het uitwerken van een optimaal begeleidingsplan voor de leerjongere en patroon;
2. kwaliteit moet de rode draad zijn doorheen alle hervormingsvoorstellen;
3. maatwerk en niveaudifferentiatie via een beter aangepast leertraject;
4. een opwaardering van de certificaten en diploma's;
5. het nijverheids- en sectorgehalte verhogen;
6. het productaanbod permanent actualiseren;
7. de productbekendheid verhogen;
8. hertekening van de organisatiestructuur van de leertijd.

In 2003 en 2004 werd verder gewerkt aan een reeks actiepunten van dit strategisch plan. Voorbeelden zijn:

- opmaken van de functiebeschrijvingen van diverse leertijdactoren;
- verder uittesten van intake en screeninginstrumentarium;
- werken aan de uitbouw van de sectorconvenants, waarbinnen leertijd één element is;
- verbetering van de begeleiding en evaluatie van leerjongeren via nieuwe instrumenten.

Er werd onder meer nieuw elektronisch didactisch materiaal gemaakt voor de cursus maatschappijgerichte vorming, waarmee ook binnen de leertijd ICT-gebruik extra wordt gestimuleerd. Verder wordt aandacht besteed aan differentiatie van het aanbod met als doel leerlingen naast een verplicht pakket leerstof ook extra's aan te bieden en hen meer te motiveren door keuzeopties te organiseren.

In 2003 werd via ESF-middelen het leertijdloket gebouwd. Het leertijdloket heeft tot doel:

1. informatie geven over de leertijd en de stageovereenkomsten;
2. promotie maken voor leertijd en stageovereenkomsten;
3. kandidaat-leerlingen, kandidaat-cursisten en kandidaat-ondernemers-opleiders werven.

3.3 Modularisering

Vanaf het schooljaar 2000-2001 wordt in het Vlaams leerplichtonderwijs geëxperimenteerd met een modulaire opleidingsstructuur. Dit experiment vindt plaats in 44 scholen die hun opleidingen in experimentele vorm modulair aanbieden.

Volgende doelstellingen liggen aan de modularisering ten gronde:

- verbeteren van de transparantie van het onderwijsaanbod;
- verhogen van de succeservaring bij de leerling/cursist;
- tegengaan van ongekwalificeerde uitstroom;
- bekomen van een grotere flexibiliteit;
- stimuleren tot een leven lang leren.

Concreet beoogt het project modularisering leerlingen uit beroepsgerichte opleidingen (BSO, DBSO, BuSO OV3) de kans te geven om een leerweg met meer succes te doorlopen. Elke module van een leertraject wordt immers bekrachtigd met een deelcertificaat. Dit kan motivatieverhogend werken voor alle deelnemers. Op deze manier hoopt men de ongekwalificeerde uitstroom te kunnen terugdringen. De inhoud van de modules worden afgeleid van beroepsprofielen, aangereikt door de sociale partners. Op die manier herkent het werkveld de relatie tussen opleiding en gevraagde kwalificaties. Tot nog toe worden volgende studiegebieden in modulaire vorm aangeboden: auto, bouw, grafische technieken, handel, hout, kleding, koeling en warmte, lichaamsverzorging, mechanica-elektriciteit, personenzorg, textiel en voeding.

Een onderwijskundig wetenschappelijk onderzoek zal nagaan in welke mate de modulaire opleidingsstructuur de gestelde doelen bereikt (OBPWO 02.03).

3.4 Accent op talent

De commissie *Een nieuw perspectief voor technische en technologische beroepen en opleidingen* van de Koning Boudewijnstichting kreeg begin 2001 als opdracht het formuleren van voorstellen voor de herwaardering van technische en technologische opleidingen en beroepen. In de commissie zetelen een aantal sleutelfiguren uit het onderwijs en de sociaal-economische wereld. Het eerste rapport werd in november 2002 gepubliceerd met als titel *Accent op talent. Een geïntegreerde visie op leren en werken*¹⁰⁹. De commissie pleit voor een totaalconcept van onderwijs en vorming waarin alle competenties en talenten van lerenden als evenwaardig worden beschouwd. In het eindrapport *Accent op talent. Een agenda voor vernieuwing* reikt de commissie principes aan om haar gedachtegoed op grotere schaal te realiseren, in de eerste plaats gericht aan al wie verantwoordelijk is voor het onderwijs- en vormingsbeleid en het ondernemings- en werkgelegenheidsbeleid in Vlaanderen.

Accent op talent bracht een vernieuwingsbeweging op gang. Het innovatieve project vertrekt van drie pijlers: (1) anders leren (bijvoorbeeld meer modulair onderwijs, afzwakken beschotten tussen ASO/BSO/KSO/TSO en levenslang leren), (2) anders kiezen (bijvoorbeeld betere studieoriëntering) en (3) anders werken (bijvoorbeeld organisatievernieuwing in bedrijven) die een vierde krachtlijn nodig maken: anders sturen (meer autonomie voor scholen). In ruim vijftig scholen, de zogenaamde voortrekkersscholen, zijn zestien vernieuwingsprojecten opgestart die de concepten van Accent op talent toetsen op haalbaarheid en mogelijke implementatie.

¹⁰⁹ Voor een gedetailleerde projectbeschrijving alsook alle beschikbare documenten en publicaties terzake verwijzen we naar de website van de Koning Boudewijnstichting: www.kbs-frb.be.

De ervaringen van de voortrekkersscholen, de voorstellen van de SERV en andere concrete ideeën met betrekking tot de concepten van Accent op talent zullen stof aanleveren voor de redactie van een witboek als beleidsinstrument voor de Vlaamse regering.

Naar analogie met de voortrekkersscholen uit Accent op Talent werd in 2004 in het kader van de Vlaamse programmatie van het Europees Sociaal Fonds (ESF) een oproep gedaan worden naar "voortrekkersbedrijven" die zich engageren om in een nauwe samenwerking met technische scholen via "anders werken" te bouwen aan de herwaardering van technische beroepen met een tekort aan beroepsbeoefenaars.

3.5 Op weg naar kosteloosheid van het basisonderwijs en kostenbeheersing in het secundair onderwijs

Kansarmoede is het resultaat van verschillende factoren en uit zich in verschillende domeinen. Daarom is een geïntegreerd beleid op het niveau van de Vlaamse regering noodzakelijk, en is het nodig dat ook het onderwijsbeleid vertrekt van een structurele visie op kansarmoede die de aandacht voor de materiële factoren verbindt met de aandacht voor socio-culturele factoren (leerproblemen, betrokkenheid en participatie, opleiding en nascholing van leerkrachten, ...).

De voorbije jaren werd getracht aan bepaalde materiële factoren tegemoet te komen. Immers, hoewel het basisonderwijs in principe kosteloos moet zijn, bleek uit onderzoeken¹¹⁰ dat ouders heel wat kosten maken voor hun schoolgaande kinderen en dat die studiekosten stijgen met het leerjaar waarin die kinderen zich bevinden. Voor het secundair onderwijs werd vastgesteld dat de studiekosten sterk verschillen naargelang de gevolgde studierichting. Voorts is gebleken dat de meeste scholen ouders slechts onvolledig of onvoldoende gedetailleerd informeren over de bijdragen die zij tijdens het schooljaar zullen vragen. Het ramen van de bijdragen die aangerekend zullen worden, blijkt een moeilijke opdracht voor de scholen. Gedifferentieerde regelingen voor minder goedgeoede ouders worden soms uitgewerkt maar de aangeboden mogelijkheden zijn beperkt.

Om aan de vastgestelde knelpunten tegemoet te komen, kregen scholen in oktober 2003 via schooldirect een informatiebundel met enkele uitgewerkte praktijkvoorbeelden van goede bijdrageregelingen. Ook kregen zij een elektronisch rekenblad dat zij kunnen gebruiken om een bijdrageregeling voor het volgende schooljaar op te stellen. Het is een model waaruit scholen vrij kunnen putten om hun eigen bijdragelijsten op te stellen, aangepast aan de situatie van hun school.

De inspraak van ouders met betrekking tot de kosten werd gerealiseerd via het participatiedecreet gesubsidieerd onderwijs van 2 april 2004 en het bijzonder decreet gemeenschapsonderwijs van 14 juli 1998. Over materialen, activiteiten en diensten die niet noodzakelijk zijn om een eindterm te realiseren en waarvoor er bijgevolg een bijdrage mag gevraagd worden aan de ouders, moet er in het gesubsidieerd onderwijs overleg worden gepleegd binnen de schoolraad. In het gemeenschapsonderwijs heeft de schoolraad de bevoegdheid om advies te geven (aan de directeur) over de organisatie van extra-murosactiviteiten en parascolaire activiteiten en heeft ook een overlegbevoegdheid (met de directeur) over het schoolreglement.

¹¹⁰ OBPWO-onderzoeken 97.07 *Studiekosten in het basisonderwijs* (I. Nicaise Ides - K.U.L., C. Brusselmans-Dehairs - R.U.G., J.P. Verhaeghe - R.U.G.) en 98.05 *Studiekosten in het secundair onderwijs* (I. Nicaise - K.U. Leuven-HIVA)

In het regeerakkoord 2004-2009 werd een traject voor de invoering van de kosteloosheid van het basisonderwijs vastgelegd. Voor het secundair onderwijs wordt gekozen voor een tweesporenbeleid: enerzijds extra financiële middelen voor het technisch en het beroepsonderwijs en anderzijds wordt de beperking van de kosten voor de ouders gestimuleerd.

3.6 Hervorming studietoelagen

Uitgangspunt van het beleid inzake studietoelagen en studiefinanciering is de minvermogensgrens. Deze wordt uitgedrukt aan de hand van inkomstengrenzen. Indien de reële inkomsten een bepaalde maximumgrens overschrijden, wordt de aanvraag afgewezen. Uitgangspunt voor het bepalen van deze inkomsten is de fiscaliteit. Aangezien de fiscaliteit geen volledig beeld geeft van de reële draagkracht van een gezin of leefeenheid, worden hierop een aantal correcties doorgevoerd.

Het decreet van 30 april 2004 (B.S. 28.07.2004) betreffende studiefinanciering en studentenvoorzieningen in het hoger onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap stemt de studiefinanciering in hoger onderwijs beter af op de reële studiekost¹¹¹. Het jokerkrediet, de jokerbeurs uit het decreet van 2001 blijft behouden, evenals de verruiming van het vermoedelijk inkomen. Bovendien wordt beter ingespeeld op de gewijzigde maatschappelijke context, onder meer op het toenemend aantal mozaïek- en eenoudergezinnen. Het krijgen en aanvragen van studiefinanciering zal in de toekomst ook een stuk eenvoudiger zijn. Aanvragen moeten niet langer op 31 oktober maar pas op 30 juni van het lopende academiejaar worden ingediend. Een universiteitsstudent zal naar een hogeschool kunnen overstappen zonder zijn/haar studiefinanciering te verliezen.

Op het krijgen van studiefinanciering staat geen leeftijdsgrens. Studiefinanciering kan voortaan ook voor buitenlandse studies. Het concept 'studiefinancieringskrediet' wordt ingevoerd. Dat betekent dat financieringsgerechtigde studenten voortaan twee bacheloropleidingen, een masteropleiding, een voorbereidingsprogramma, een schakelprogramma en een lerarenopleiding met studiefinanciering kunnen volgen. Daarenboven kan er nog steeds gebist worden zonder dat het recht op studiefinanciering verloren gaat. Het departement Onderwijs gaat de nodige sensibilisatiemomenten inbouwen om alle mogelijke rechthebbenden van een studietoelage aan te moedigen een aanvraag hiertoe in te dienen.

De beleidsnota 2004-2009 meldt dat de regelgeving op de studietoelagen in het secundair onderwijs gedateerd is en moet herbekeken worden. Met het oog op eenduidigheid en administratieve vereenvoudiging, is het zeer belangrijk dat de algemene financiële voorwaarden en de voorwaarden inzake nationaliteit en samenstelling van gezin (leefeenheid) dezelfde zijn voor het secundair als voor het hoger onderwijs. Ongeacht het studieniveau kan dan één gezinsdossier worden ingediend en de bijhorende gegevens moeten slechts eenmaal opgevraagd, zodat de dossiers veel sneller en correcter kunnen worden afgehandeld. De pedagogische voorwaarden zullen vanzelfsprekend verschillend zijn.

¹¹¹ De studietoelage van niet-kotstudenten stijgt voor het academiejaar 2004-2005 tot € 1.842,00 (ongeveer 97% van de reële studiekost). In het academiejaar 2000-2001 bedroeg die toelage nog € 1.532. Kotstudenten krijgen € 3.069,00 (ongeveer 86% van de reële studiekost). In 2000-2001 kreeg diezelfde student € 2.590.

4 Conclusie

Voor het meten van het aantal jongeren dat de school verlaat zonder voldoende startkwalificaties voor de arbeidsmarkt en voor de samenleving zijn meerdere indicatoren beschikbaar, al dan niet in internationaal perspectief. In dit hoofdstuk werden twee indicatoren op Europees niveau geselecteerd, de eerste in het kader van de ongekwalificeerde uitstroom, de tweede met betrekking tot de scholingsgraad van jongeren. De cijfers in verband met de ongekwalificeerde uitstroom worden evenwel aangevuld met cijfers volgens andere operationaliseringen van het begrip op Vlaams niveau. Voor de indicator aansluiting onderwijs-arbeidsmarkt worden enkel Vlaamse bronnen aangewend.

In Europees verband liggen de Vlaamse cijfers dichtbij de Europese benchmarks die tegen 2010 dienen nagestreefd te worden. Met respectievelijk 83,4% en 84,2% 20 tot 24-jarigen in 2003 en 2004 die minstens een scholingsgraad op ISCED 3-niveau hebben, situeert het Vlaams Gewest zich dichtbij het gemiddelde van 85% dat tegen 2010 wordt vooropgesteld. In 2003 en 2004 telde het Vlaams Gewest respectievelijk 11,3% en 10,1% (wel rekening te houden met een gewijzigde bevragingwijze tussen de twee jaartallen) 18 tot 24-jarigen met maximaal een scholingsgraad op ISCED 2-niveau, niet meer deelnemend aan onderwijs of vorming. Alhoewel deze cijfers niet ver van de benchmark 10% verwijderd zijn, dient het beleid ruime aandacht te besteden aan de problematiek van de ongekwalificeerde uitstroom. Zoals uit de cijfers aansluiting onderwijs-arbeidsmarkt voor 2003-2004 blijkt, bevindt deze groep zich in een zeer kwetsbare positie bij de intrede op de arbeidsmarkt. Daarnaast werden vermoedelijk te weinig competenties ontwikkeld, noodzakelijk voor een succesvolle integratie in de samenleving.

Op beleidsvlak worden meerdere acties ondernomen om de ongekwalificeerde uitstroom terug te dringen: o.m. modulariserings- en vernieuwingsprojecten, aandacht voor het alternerend leren.

Een beleid gericht op de daling van het aantal ongekwalificeerde schoolverlaters is noodzakelijk en dient verder uitgebouwd te worden. De beleidsnota Onderwijs en Vorming 2004-2009 (p. 111-112) stelt dat het terugdringen van de ongekwalificeerde uitstroom wordt vertaald in het verzekeren van startkwalificaties voor iedereen. Tevens worden instrumenten en maatregelen beschreven om dit doel te bereiken.

B4. Het aandeel Vlamingen dat gemotiveerd is om te blijven leren, neemt toe.

1 Beleidscontext

Het beleid en de samenleving dienen ervoor te zorgen dat mensen *leren* ervaren als belangrijk, prettig en verrijkend. Op deze manier kan de interesse gewekt worden voor deelname aan opleiding en vorming om uiteindelijk de participatiegraad van alle volwassenen aan een breed scala van opleidings- en vormingsactiviteiten te doen toenemen. In het bijzonder dienen risicogroepen op het vlak van vorming te worden bereikt zodat ook zij de stap tot participatie zetten.

Een duiding van termen is hier op zijn plaats. Conceptueel gezien kunnen we ons beroepen op het recent ontwikkelde model voor het bevorderen van een positief leerklimaat, waarin de kenmerken van de (potentiële) lerende een belangrijke rol spelen¹¹². Tot die kenmerken behoren de *socio-demografische kenmerken*, de *psychologische kenmerken* zoals (zelf)vertrouwen, zelfbeeld, aspiraties enz., de *kenmerken van de leefsituatie* zoals financiële situatie, beschikbare tijd, gezondheidstoestand enz. en tenslotte de *kenmerken met betrekking tot leren en educatie*. Tijdens het beslissingsproces om al dan niet deel te nemen aan opleiding of vorming maakt het individu gebruik van hetgeen hij weet of denkt te weten over leren en educatie. De kenmerken met betrekking tot leren en educatie worden onderverdeeld in vier aspecten. (1) Het eigen educatief verleden op basis van objectieve feiten speelt een rol (scholingsgraad, niveau van functionele geletterdheid, behaalde kwalificaties,...). (2) Elk individu construeert rond deze objectieve feiten een eigen verhaal, ook educatieve biografie genoemd. Elementen hierin zijn de perceptie van de relevantie van leren, de persoonlijke perceptie en houding ten aanzien van leren en educatie, de betekenis die men aan leren en vorming geeft, de persoonlijke ervaringen bij het educatief verleden,... (3) Ook de educatieve draagkracht van de lerende en de eigen leercompetenties zijn van groot belang. Idealiter worden de draagkracht en de leercompetenties in het initieel onderwijs ontwikkeld. (4) Tot slot heeft een (potentiële) lerende weet van de verwachtingen op het vlak van educatie en leren die men stelt ten aanzien van hem of haar op korte en lange termijn.

Dit hoofdstuk zoomt dus in op bepaalde kenmerken met betrekking tot leren en educatie bij de (potentiële) lerende. Zowel de perceptie van de relevantie van leren als de houding ten aanzien van leren worden behandeld. Deze elementen kunnen uiteraard niet los gezien worden van bepaalde psychologische kenmerken zoals (zelf)vertrouwen en zelfbeeld. Als indicator voor de leermotivatie van volwassenen wordt ook de effectieve participatie aan opleiding en vorming belicht.

In het actieplan *Een leven lang leren in goede banen* wordt het verhogen van de intrinsieke motivatie meermaals vermeld. Vooreerst in het kader van de schooltijd als cruciaal gegeven omdat in die tijd de basisattitudes moeten worden verworven om een leven lang te willen en te kunnen leren. Vervolgens komt motivatie voor onder de

¹¹² H. Baert, K. De Rick en K. Van Valckenborgh, *Naar een positiever leerklimaat in Vlaanderen*, (HIVA) VIONA-onderzoeksprogramma, Leuven, 2004, p. 38-39. Voor een diepgaande beschrijving van de term leerklimaat verwijzen we naar hoofdstuk C1.

hoofding "erkenning van verworven competenties" als belangrijke incentive voor de intrinsieke motivatie van individuen om open te staan voor nieuwe ervaringen en om blijvend bij te leren en in het kader van de loopbaanbegeleiding, een proces waarbij de factor motivatie van het individu wordt geanalyseerd. Ten slotte wordt gesteld dat de gebruikers van opleiding en vorming zelf zeer goed geplaatst zijn om aan te geven onder welke voorwaarden volwassenen kunnen gemotiveerd worden om deel te nemen aan opleiding.

Momenteel kan de verantwoordelijkheid voor het leren (nog) niet uitsluitend bij het individu gelegd worden. Levenslang leren is geen louter persoonlijke constructie. Toch leidt het geen twijfel dat de intrinsieke motivatie van de volwassene en de al dan niet ontwikkelde individuele leerattitude een belangrijke factor vormen in functie van verdere deelname aan opleiding en vorming.

Dat de basis voor levenslang leren gelegd moet worden in het initieel onderwijs is een onbetwistbaar feit. Een positieve leerattitude kan reeds bij kleuters aangekweekt en gaandeweg versterkt worden. Intrinsieke motivatie moet gestimuleerd worden door een eigentijds, aangenaam en krachtig onderwijs. Het onderwijssysteem dient hierbij initiatieven te ontwikkelen om minder positieve punten te verbeteren. De "leerreflex" moet voldoende begeleid worden zodat leren in het latere leven als een vanzelfsprekendheid gecontinueerd wordt. Om het aandeel Vlamingen met positieve attitude ten aanzien van leren te doen toenemen, dienen van in het basisonderwijs meta-cognitieve en sleutelcompetenties zoals de ontwikkeling van het probleemoplossend vermogen, de kunde om de contextualiteit te achterhalen, interpretatievaardigheden... in de verf gezet worden. In het leerplichtonderwijs moeten leren leren en zelfgestuurd leren de nodige aandacht krijgen opdat leren een persoonlijk gedragen en tegelijk boeiende bezigheid wordt.

Intrinsieke motivatie bij volwassenen kan versterkt worden door de transparantie en toegankelijkheid van het opleidingsaanbod, het verbeteren van de kwaliteit en de pedagogische methoden die gebruikt worden in de opleidings- en vormingsactiviteiten en het wegwerken van bepaalde randvoorwaarden die belemmerend werken.

2 Indicatoren

In het kader van dit rapport werden volgende indicatoren geselecteerd om de motivatie om te blijven leren na te gaan: de perceptie van de relevantie van leren, de houding ten opzichte van leren en de effectieve participatie aan leren.

Om de perceptie van de relevantie van leren en de houding ten opzichte van leren na te gaan kan gebruik gemaakt worden van de APS-survey, PISA2000¹¹³ en de Eurobarometer. De participatie wordt bekeken vanuit de gegevens van de Enquête naar de Arbeidskrachten (EAK), de Belgische versie van de Labour Force Survey.

Voor de eerste twee indicatoren gaan we telkens te rade bij twee bronnen: de APS-enquête en de Eurobarometer.

In de APS-survey wordt in de eerste plaats de houding ten aanzien van *bijkomende opleiding* bevraagd en niet ten aanzien van *leren* als dusdanig. Op termijn zou er naar gestreefd kunnen worden om een meer directe bevraging van dit aspect in de APS-survey op te nemen.

¹¹³ Voor een beschrijving van het onderzoek, zie hoofdstuk B1.

De survey *Eurobarometer* wordt in opdracht van de Europese Commissie minstens twee maal per jaar afgenomen ten behoeve van een regelmatige monitoring van de sociale en politieke attitudes van de bevolking in de lidstaten. Hoofdonderwerpen van deze surveys zijn bewustzijn van en houding tegenover de Europese Unie en aanverwante instellingen. Bij elke enquête worden daarnaast telkens andere onderwerpen meegenomen. In 2003 werd levenslang leren in de diepte bevraagd. Hiertoe werd in de standaard-Eurobarometer de ad-hoc module *DG EAC-Cedefop lifelong learning Eurobarometer vragenlijst* geïntegreerd. Deze module peilt naar de mening van de Europeanen over levenslang leren, hun participatie erin, hun ervaringen en hun motivatie om te leren. De vragenlijst is afgenomen in de toenmalige 15 lidstaten, IJsland en Noorwegen bij een steekproef van 15-jarigen en ouder. De resultaten geven als het ware een snapshot weer van de mening van de burgers over levenslang en leren en of zij al dan niet participeren aan dit levenslang leren. Aangezien deze bron enkel cijfers op Belgisch niveau genereert, worden de resultaten hier slechts bondig besproken¹¹⁴.

2.1 Perceptie van relevantie van leren: redenen waarom mensen willen blijven leren

Volwassenen zijn maar intrinsiek gemotiveerd zich in te schakelen in een daadwerkelijk leven lang leren indien zij leren als relevant en waardevol beschouwen. We kunnen daarom nagaan om welke redenen de volwassen Vlaming bijkomende opleiding volgt of niet. Op basis van de antwoorden kan worden afgeleid in welke mate leren als relevant wordt gepercipieerd.

Voor deze indicator worden in de eerste plaats de cijfergegevens van de APS-survey gepresenteerd. Ter vergelijking geven we bij vergelijkbare vragen telkens ook de resultaten van de Eurobarometersurvey mee. Voorts worden enkele resultaten van de Eurobarometer voorgesteld die andere aspecten met betrekking tot de perceptie van de relevantie van leren belichten.

Via de resultaten van de APS-survey 2003 bekijken we het antwoordpatroon van drie groepen respondenten van naderbij: zij die het voorbije jaar opleiding volgden, zij die het voorbije jaar geen opleiding gevolgd hebben omwille van een bepaalde reden en zij die niet bevestigend antwoorden op de vraag of zij in de toekomst (nog) een bijkomende opleiding, vorming of training wensen te volgen.

¹¹⁴ L. Chisholm, A. Larson en Anne-France Mossoux, *Lifelong learning: citizens' views in close-up. Findings from a dedicated Eurobarometer survey*, uitgeg. door Cedefop, Luxemburg, 2004; Cedefop, *Lifelong learning: citizens' views*, 2003.

De steekproef van de Eurobarometer golf 59.0, 2003 was representatief wat betreft de populatie 15+ voor leeftijd, geslacht, NUTS2 regio en urbanisatiegrootte. De survey omvatte 18.007 face-to-face interviews die bij de respondenten thuis werden afgenomen. Het gemiddeld aantal respondenten per land was 1.000, uitzonderingen waren Duitsland (2.144), het Verenigd Koninkrijk (1.439), Luxemburg (615) en IJsland (628).

Tabel B4.1: Belangrijkste reden waarom respondent opleiding heeft gevolgd of volgt, 2003

	aantal ja-antwoorden	%
Om huidige job beter te kunnen uitvoeren	94	28,2
Om mijn algemene kennis te verhogen	77	23,1
Op vraag van werk of bedrijf	55	16,6
Louter uit interesse of hobby	42	12,6
Om betere kansen te hebben op de arbeidsmarkt	37	11,1
Om te kunnen doorstromen in mijn job	15	4,5
Om mensen te ontmoeten	2	0,6
Andere	11	3,3
	(N=333)	100,0

Noot: Antwoord heeft betrekking op laatst gevolgde opleiding, vorming of training tijdens de voorgaande 12 maanden

Bron: APS-survey 2003

Van de 1.433 respondenten van de APS-survey 2003 antwoordden er 333 (23,2%) minstens één bijkomende opleiding gevolgd te hebben. Redenen voor het volgen van de laatst gevolgde opleiding is voor 28,2% van deze respondenten het beter kunnen uitvoeren van de huidige job. Bijna een kwart van deze groep neemt deel aan opleiding om de algemene kennis te verhogen. Deze antwoordmogelijkheid, samen met de categorie "louter uit interesse of hobby" (12,6%) sluit het dichtst aan bij een intrinsieke leermotivatie.

Volgens de resultaten van de Eurobarometer nam 28,7% van de Belgen deel aan opleiding en vorming gedurende de 12 maanden voorafgaand aan de bevraging. Er werd gevraagd naar de belangrijkste redenen voor participatie aan die opleiding. 12,5% van de Belgen stelt aan opleiding te hebben deelgenomen om de job beter te kunnen uitoefenen en 10,1% om een certificaat, diploma of kwalificatie te bekomen. Slechts 7% volgde opleiding om meer persoonlijke voldoening te krijgen en 9,8% participeerde om de algemene kennis te vergroten¹¹⁵.

In de APS-survey van 2003 werd aan alle respondenten gevraagd naar de belangrijkste reden die hen gehinderd heeft een opleiding, die zij graag gevolgd zouden hebben, te volgen. 312 van de 1.433 respondenten (21,8%) gaven deze reden aan.

¹¹⁵ Vraag 7a van de Eurobarometermodule 2003, golf 95.0 kende nog andere antwoordmogelijkheden.

Tabel B4.2: Belangrijkste reden om opleiding die respondent graag gevolgd zou hebben, niet te volgen, 2003

	Aantal ja-antwoorden	%
Niet te combineren met werk	88	28,3
Niet te combineren met gezin	38	12,2
Opleiding of vorming wordt op een slecht tijdstip aangeboden	26	8,5
Niet te combineren met vrijetijdsbesteding	22	7,0
Gebrek aan ondersteuning door de werkgever	16	5,1
Geen mogelijkheden in directe omgeving	16	5,0
Geen aanbod	14	4,5
Gezondheidsredenen	13	4,2
Te duur	12	3,9
Geen informatie over de mogelijkheden	11	3,4
Geen nut	3	1,0
Te moeilijk / te zwaar (geen gepaste vooropleiding)	3	0,9
Weet niet wat bij mij past	1	0,4
Andere	49	15,6
	N= 312	100,0

Bron: APS-survey 2003

Vooral de moeilijke combinatie met het werk wordt aangeduid als reden. Ook verantwoordelijkheden voor het gezin, de drukte tijdens de vrije tijd en het feit dat de opleiding of vorming op een slecht tijdstip wordt aangeboden zijn vaak aangehaalde redenen.

Deze groep respondenten haalt vooral belemmerende randvoorwaarden aan met betrekking tot het niet gevolgd hebben van opleiding. In se zijn zij waarschijnlijk eerder overtuigd van de relevantie van leren.

Anders is het gesteld met de groep respondenten die op de vraag "Wenst u in de toekomst (nog) een bijkomende opleiding, vorming of training te volgen?" niet bevestigend antwoordden, in 2003 waren dit 789 van de 1.433 respondenten (55,1%). Aan hen werd volgende bijkomende vraag gesteld: "Wat is de belangrijkste reden waarom u geen bijkomende opleiding volgt of geen bijkomende opleiding meer wenst te volgen?". Hierbij werden ongeveer dezelfde antwoordmogelijkheden voorgelegd als bij de vraag die in de vorige tabel werd behandeld.

Tabel B4.3: Belangrijkste reden om momenteel of in de toekomst geen bijkomende opleiding meer te volgen, 2003

	Aantal ja-antwoorden	%
Geen behoefte	440	55,8
Niet te combineren met gezin	68	8,6
Niet te combineren met werk	63	8,0
Gezondheidsredenen	56	7,1
Niet te combineren met vrijetijdsbesteding	23	2,9
Te moeilijk, te zwaar (geen gepaste vooropleiding)	21	2,7
Weet niet wat bij mij past	14	1,8
Geen mogelijkheden in directe omgeving	10	1,3
Te duur	10	1,3
Geen aanbod	9	1,1
Opleiding of vorming werd op een slecht tijdstip aangeboden	6	0,7
Gebrek aan ondersteuning door de werkgever	5	0,6
Geen informatie over de mogelijkheden	4	0,5
Andere	60	7,6
	N=789	100,0

Bron: APS-survey 2003

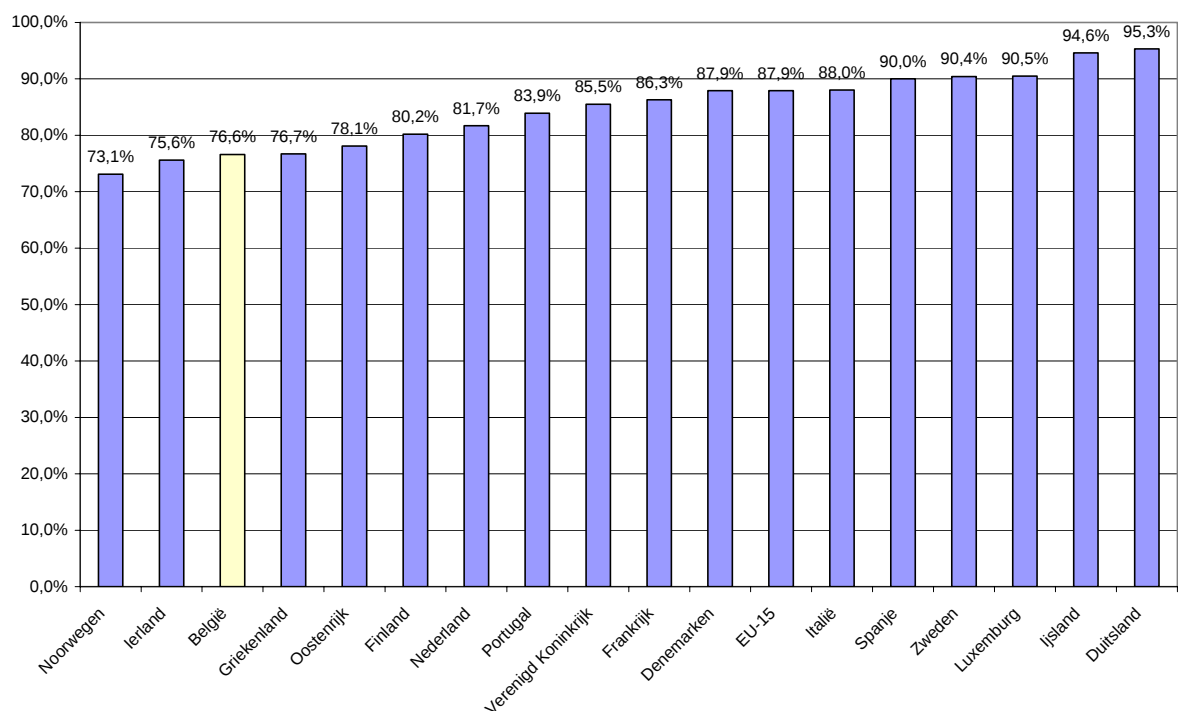
Opvallend is dat 55,8% van deze groep respondenten geen behoefte heeft een bijkomende opleiding te volgen. Ook de klassieke moeilijke combinaties met werk en gezin staan hoog genoteerd. Niet-deelname omwille van gezondheidsredenen wordt meer aangegeven dan bij de respondenten die in 2003 graag een opleiding hadden willen volgen. Voorts speelt voor deze groep respondenten het gebrek aan informatie over de opleidingsmogelijkheden een verwaarloosbare rol.

De Eurobarometersurvey geeft aan dat 68,3% van de Belgen gedurende de laatste 12 maanden geen opleiding of training volgde. Van de niet-participanten stelde 59,7% niet geïnteresseerd te zijn in opleiding en training, een hoog percentage dat gelijklopend is met de percentages in de Zuid-Europese landen, in Frankrijk en Ierland¹¹⁶. 17,3% van de niet-participanten gaf aan in de toekomst wel te willen deelnemen aan opleiding.

De speciale module met betrekking tot levenslang leren van de Eurobarometer bevroeg de Europese inwoners ook inzake hun perceptie van de relevantie van *levenslang* leren, in het algemeen beschouwd.

¹¹⁶ L. Chisholm, A. Larson en Anne-France Mossoux, *Lifelong learning: citizens' views in close-up. Findings from a dedicated Eurobarometer survey*, uitgeg. door Cedefop, Luxemburg, 2004, p. 70-71.

Figuur B4.1: Respondenten die het oneens zijn met de stelling 'levenslang leren is niet belangrijk', 2003, %



Bron: Eurobarometer (golf 59.0), DG EAC-Cedefop lifelong learning questionnaire (Cedefop, 2003)

Uit de resultaten blijkt dat 76,6% van de Belgen levenslang leren belangrijk vindt. In Europees perspectief is dit cijfer eerder gering. Gemiddeld zijn immers bijna negen van de tien burgers uit de vroegere EU-15 (87,9%) van mening dat levenslang leren belangrijk is. Terwijl men in Duitsland bijna unaniem akkoord is met deze stelling (95,3%), tonen de inwoners van Griekenland (76,7%), België en Ierland (75,6%) zich veel sceptischer dan gemiddeld. Noorwegen kende bij de bevraging het kleinste percentage respondenten dat levenslang leren belangrijk vindt (73,1%).

Aan de respondenten werden eveneens een aantal uitspraken voorgelegd in verband met het nut en de belangrijkheid van levenslang leren.

Tabel B4.4: Aandeel respondenten die het eens zijn met een aantal uitspraken met betrekking tot levenslang leren, 2003, %

Levenslang leren is nuttig en belangrijk ...	EU-15	B	DK	D	GR	SP	F	IER	I	L	NL	A	P	FIN	ZW	VK	IJS	Noor
om een interessant leven te leiden dat voldoening geeft	83,7	70,1	89,3	79,4	90,5	91,1	85,0	85,7	90,3	79,8	54,1	76,1	89,1	84,3	96,8	84,0	92,0	88,6
om je leven in eigen handen te nemen	81,8	75,4	88,4	82,7	91,2	87,2	85,3	87,6	75,2	85,5	68,1	79,7	76,6	83,4	86,7	82,5	77,2	81,8
om met snelle veranderingen in de maatschappij te kunnen omgaan	82,6	78,3	85,4	80,3	91,0	88,6	83,2	86,0	81,4	81,6	77,4	73,3	87,0	90,0	87,0	82,4	93,3	75,7
om werkloosheid te voorkomen	76,6	71,5	80,2	69,0	88,6	88,8	76,1	92,1	74,9	70,0	57,7	78,3	81,0	87,3	83,3	81,3	91,7	74,6
om job- en carrièreperspectieven te verbeteren	89,1	81,6	91,5	87,3	93,1	92,0	88,5	91,8	91,2	89,0	78,9	85,6	90,1	89,2	92,9	90,9	93,0	80,7
om zich aan veranderingen in het professionele leven te kunnen aanpassen	82,4	70,0	88,9	88,2	88,6	84,3	88,6	84,0	74,3	81,9	63,6	76,7	83,8	81,9	87,5	80,0	84,2	74,3
om minder bevoorrechte personen te helpen	80,6	73,8	85,8	68,1	90,8	90,4	88,8	92,2	82,0	90,6	55,7	69,6	89,3	87,2	90,1	85,7	89,2	80,4

Bron: Eurobarometer (golf 59.0), DG EAC-Cedefop lifelong learning questionnaire (Cedefop, 2003)

Op alle items antwoordden de Belgische respondenten minder bevestigend dan het Europese gemiddelde. Vooral met betrekking tot twee stellingen wijkt het antwoordpatroon van de Belgen het sterkst af van het Europese gemiddelde, namelijk (1) dat levenslang leren nuttig en belangrijk is om een interessant leven te leiden dat voldoening geeft en (2) dat levenslang leren nuttig en belangrijk is om zich aan veranderingen in het professionele leven aan te passen. Vooral de eerste stelling vertelt iets over de algemene perceptie ten aanzien van de relevantie van leren in het kader van alle levenssferen samen. Opvallend is ook het antwoordpatroon van de Nederlandse respondenten. Cedefop veronderstelt dat de Nederlanders een realistische houding aannemen ten aanzien van het potentieel en de beperkingen van levenslang leren. De inwoners van Nederland zouden levenslang leren zien als een belangrijke manier om zich aan te passen aan de uitdagingen van hedendaagse economische en sociale veranderingen zonder daarbij te verwachten dat het alle problemen van zowel individuen als van de samenleving en economie kan oplossen¹¹⁷.

2.2 Houding ten aanzien van leren

Zoals hoger gesteld, spelen in het conceptuele model voor het bevorderen van een positief leerklimaat de kenmerken van de (potentiële) lerende een belangrijke rol. Tot deze kenmerken behoren onder meer de eigen kenmerken met betrekking tot leren en educatie. De houding ten aanzien van leren is één van de kenmerken met betrekking tot leren en educatie.

Om de houding ten aanzien van leren bij de Vlaamse bevolking te omschrijven, wordt eerst PISA2000 geraadpleegd. Deze bron verstrekt wat betreft deze indicator informatie op twee vlakken over de houding ten aanzien van leren van 15-jarigen. Het onderwijssysteem heeft immers niet alleen tot doel kennis over te dragen maar ook om kundige, enthousiaste en zelfzeker lerende individuen te vormen. Het PISA-onderzoek neemt als uitgangspunt voor meer diepgaande analyses op het gebied van leerhouding dat kinderen en jongvolwassenen die op de schoolbanken de bekwaamheid en motivatie ontwikkeld hebben om op eigen initiatief te leren, meer kans hebben om een leven lang te willen bijleren. Leerlingen met een positieve houding ten aanzien van leren, zowel wat betreft attitude als gedrag, behalen over het algemeen betere studieresultaten¹¹⁸.

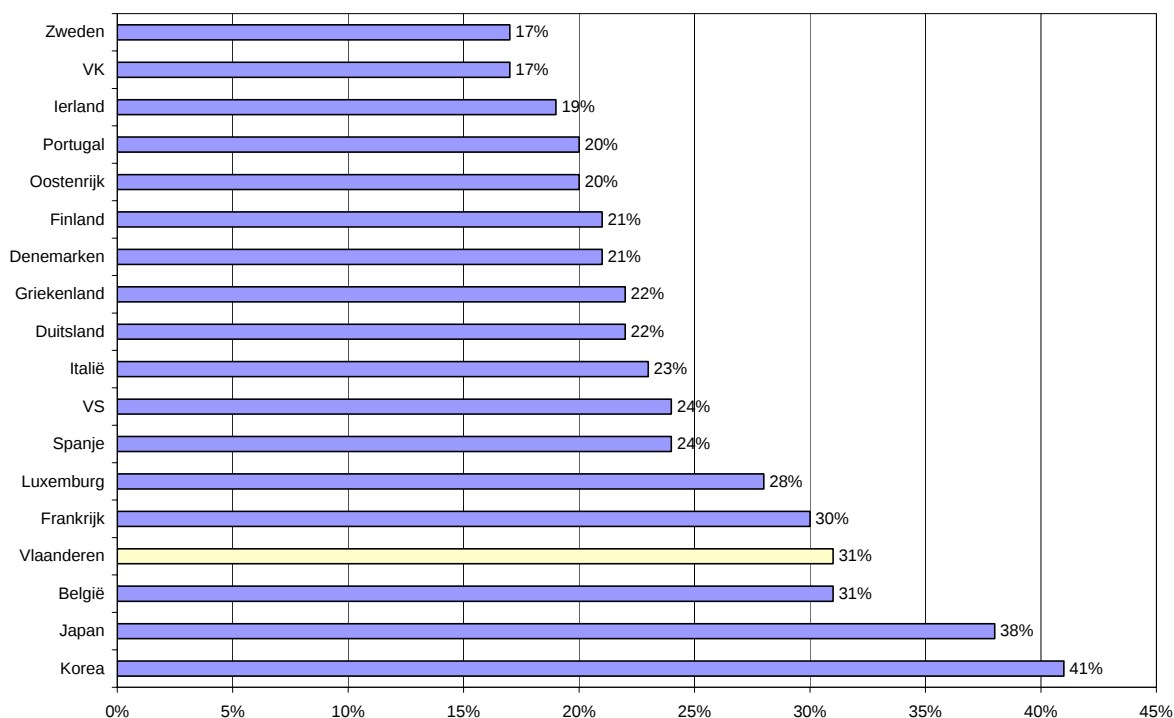
Enerzijds werd in het onderzoek gepeild naar het welbevinden van leerlingen in het secundair onderwijs, anderzijds werden analyses uitgevoerd naar de houding van 15-jarigen ten opzichte van leren en het aanwenden van leerstrategieën.

¹¹⁷ Cedefop, *Dutch citizens and lifelong learning*, 2004.

¹¹⁸ OECD, *Learners for Life. Student Approaches to Learning. Results from PISA2000*, 2003, p. 8.

Bij dit uitgangspunt kan opgemerkt worden dat ervaringen uit de volwasseneneducatie leren dat adolescenten die gedurende de leerplicht het minst gemotiveerd waren, op iets latere ("rijpere") leeftijd de meest gemotiveerde, geïnteresseerde, meest stipte en leergierige cursisten blijken te zijn. Zij willen als het ware de verloren tijd en de verloren kansen inhalen. Het is evenwel evident dat voor een succesvolle herinschakeling in het opleidingsgebeuren een aan volwassenen aangepaste agogiek en didactiek cruciaal zijn.

Figuur B4.2: Percentage 15-jarige leerlingen dat zich niet goed voelt op school, 2000



Bron: PISA2000 (Bewerking Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs, I. De Meyer en L. Van de Poele, *Leerstijlen en onderwijsstrategieën in PISA2000*, (Universiteit Gent), Gent, 2004, p. 32)

Het welbevinden van de 15-jarige leerlingen wordt onderzocht op basis van de standpunten van de jongeren ten aanzien van een aantal stellingen met betrekking tot de school als plaats waar zij geruime tijd doorbrengen. Bijna één op drie van de bevraagde Vlaamse leerlingen geeft aan zich niet goed te voelen op school. Slechts 58% van de Vlaamse leerlingen schaart zich achter de uitspraak dat de school een plaats is waar ze zich thuis voelen (OESO-gemiddelde is 76%) en 20% verklaart zich akkoord met de stelling "ik voel me niet op mijn gemak op school" (OESO-gemiddelde is 13%). De Vlaamse 15-jarigen spreken zich echter veel positiever uit over stellingen die de school als ontmoetingsplaats typeren (Vlaamse resultaten boven het OESO-gemiddelde)¹¹⁹.

In de publicatie *Learners for Life*, gebaseerd op de resultaten van de PISA2000-bevraging, worden analyses uitgevoerd die de houding van 15-jarigen ten aanzien van leren onderzoeken¹²⁰. We zoomen hier in op enkele interessante bevindingen voor Vlaanderen.

a. Op welke manier wordt de houding ten aanzien van leerlingen bevraagd?

In de achtergrondvragenlijst bij de testing werden de leerlingen bevraagd inzake vier aspecten: leerstrategieën, motivatie, oordeel over de eigen competenties en voorkeur

¹¹⁹ Voor een meer uitgebreide analyse van de cijfers inzake welbevinden op basis van PISA2000 en OBPWO-onderzoek zie Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs, *Onderwijsindicatoren in internationaal perspectief*. Editie 2002, p. 206-211.

¹²⁰ OECD, *Learners for Life. Student Approaches to Learning. Results from PISA2000*, 2003.

Deze analyses werden tezamen met andere bevindingen gebundeld in een Vlaamse brochure: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs, I. De Meyer en L. Van de Poele, *Leerstijlen en onderwijsstrategieën in PISA2000*, (Universiteit Gent), Gent, 2004.

voor een leersituatie¹²¹. Uit de analyses blijkt dat leerlingen die leren benaderen met sterke motivatie, met zelfvertrouwen en met een reeks leerstrategieën, vaker hogere prestaties behalen op school. Bekijken we de situatie in Vlaanderen van naderbij, dan dienen we steeds voor ogen te houden dat de Vlaamse leerlingen internationaal gezien gemiddeld zeer goed presteren.

b. Relatie tussen motivatie, opvattingen over het eigen kunnen, gebruik leerstrategieën

Uit de analyses blijkt dat de onderlinge samenhang tussen aspecten van motivatie, opvattingen over het eigen kunnen en het gebruik van leerstrategieën zeer gelijkend zijn tussen de landen. Er wordt bijgevolg de stelling geponeerd dat geen enkel land het samengaan van de houding ten aanzien van leren bij leerlingen en hun gedrag in het hanteren van effectieve leerstrategieën kan negeren¹²².

In de meeste landen is er een hoge correlatie tussen de mate waarin studenten controlestrategieën aanwenden en een gecombineerd effect van hun interesse in lezen, hun instrumentele motivatie en hun vertrouwen in hun eigen leerdoeltreffendheid. Hieruit vloeit dan ook de vaststelling voort dat leerlingen enkel effectieve leerstrategieën opzetten wanneer zij erg gemotiveerd zijn en/of sterk geloven in hun eigen kunnen, een vaststelling die tevens voortkwam uit eerder onderwijskundig onderzoek en door PISA bevestigd wordt. Als algemene beleidsuitdaging kan dus op basis van PISA nogmaals gesteld worden dat het controleren van het eigen leren een soort uitkomst is die nagestreefd dient te worden bij jongeren om onafhankelijke, levenslange lerenden te worden. Echter, een jongere leren hoe hij autonoom kan leren zal naar alle waarschijnlijkheid geen resultaat geven indien dit niet gepaard gaat met sterke motivatie en zelfvertrouwen. Het hanteren van een effectieve leerstrategie is niet enkel afhankelijk van het bezitten van cognitieve tools (weten hoe te leren) maar ook van het bezitten van bepaalde positieve attitudes en gewoontes ten aanzien van leren (willen leren). Het bevorderen van positievere houdingen ten aanzien van leren kan een belangrijk deel uitmaken van de inspanningen van de scholen om de impact van familiale achtergrond te verminderen.

In de meeste landen waaronder ook Vlaanderen is "familiale achtergrond" geen bijkomende verklarende factor om de prestaties van leerlingen te voorspellen indien hun motivatie, zelfvertrouwen en gebruik van leerstrategieën reeds gekend zijn.

Op basis van de bevraging inzake leerkenmerken worden meerdere clusters van leerlingen met gelijkaardige leerkenmerken onderscheiden. In het kader van levenslang leren blijkt een bepaalde groep jongeren nog niet de nodige competenties te hebben verworven om een leven lang te willen en te kunnen bijleren. Waarschijnlijk zullen zij extra ondersteuning nodig hebben om een gedreven levenslang lerende te worden. Belangrijke bevinding is tevens dat scholen met bijvoorbeeld een sociaal bevoordeelde intake niet automatisch jongeren "creëren" die allen evenzeer gemotiveerd en vol zelfvertrouwen zijn, en gewapend met doeltreffende leerstrategieën. Oplossingen moeten dus gezocht worden op klasniveau, vooral om zwakkere leerlingen bij te staan in het opbouwen van zelfvertrouwen, leermotivatie en in het ontwikkelen van krachtige leerstrategieën.

Het zelfbeeld met betrekking tot leren is zwakker bij leerlingen met zwakke schoolresultaten maar een groter zelfvertrouwen kan een hefboom vormen tot betere prestaties. Men kan veronderstellen dat 15-jarigen met een negatief oordeel over hun

¹²¹ Een overzichtelijk schema van de manier waarop de aspecten en dimensies bevraagd werden, vindt men terug in de Vlaamse brochure, p. 13 (zie vorige voetnoot). In bijlage 1 achteraan deze sectie wordt de wijze van bevraging nader omschreven.

¹²² *Learners for Life*, p. 29.

leerdoeltreffendheid als volwassene minder geneigd zullen zijn leeruitdagingen aan te gaan. Leerkrachten zouden dus moeten getraind worden het zelfvertrouwen en de motivatie van zwakkere studenten op te krikken alsook hen de waarde tonen van het gebruik van bepaalde leerstrategieën. Uit de analyses blijkt alvast dat zwakke lezers een positief beeld hebben van coöperatief leren zodat dit een mogelijke educatieve weg is die te bewandelen is door jongeren met eerder negatieve attitudes ten aanzien van leren.

c. Samenwerkend en competitief leren

PISA2000 stelde eveneens een aantal vragen omtrent de mate waarin leerlingen leren in samenwerking of in competitie met andere leerlingen (proberen beter te zijn dan anderen). In Vlaanderen vertonen de leerlingen een eerder negatieve attitude ten aanzien van de uitspraken met betrekking tot samenwerkend en competitief leren en dit in vergelijking met vele landen waar de 15-jarigen menen vooral veel te leren door samenwerking. Men stelt de hypothese voorop dat de voorkeur voor coöperatief leren bij 15-jarigen enige indicatie geeft naar de houding ten opzichte van samenwerkingsprojecten in de werksfeer¹²³. Vlaamse leerlingen kiezen samenwerking wel boven competitie.

Een belangrijke bevinding in internationaal perspectief is dat sterke lezers zowel samenwerkend als competitief leren positief waarderen. Zij schijnen die vorm van leren te kiezen die het best bij een specifieke situatie past. Er wordt dus best een heel arsenaal aan leervormen aangeboden.

d. Leerattitudes volgens gender en afkomst

De leerattitudes werden tevens onderzocht volgens gender en afkomst (gemeten volgens sociaal-economische status). In alle deelnemende landen maar ook in Vlaanderen vertonen meisjes duidelijk meer interesse in lezen dan jongens en deze interesse weerspiegelt zich in hogere scores op de leesvaardigheidsschaal. Meisjes maken ook meer gebruik van controlestrategieën tijdens hun leren terwijl jongens veelal een beter zelfbeeld hebben wat hun leermogelijkheden betreft. Op deze manier kan genderspecifieke hulp geboden worden wat betreft leerhoudingen. De internationale onderzoekers wijzen echter vooral op significant mindere interesse van jongens voor lezen als nuttige en aangename activiteit. Om een dergelijke houding in positieve zin te wijzigen, volstaat de klaspraktijk niet. Lezen is immers een cultureel iets, beïnvloed door de sociale context. Het gezin en de samenleving in het geheel zouden bij de leesbevordering moeten betrokken worden. Hetzelfde geldt voor de mindere interesse van meisjes in wiskunde.

Voor beide geslachten geldt dat zwakke lezers in alle landen zware moeilijkheden ondervinden inzake motivatie en zelfvertrouwen en om effectieve leerstrategieën te ontwikkelen. Speciale aandacht moet dan ook besteed worden aan het aanwakkeren van de interesse in lezen want eerder onderzoek heeft reeds laten uitschijnen dat leesinteresse in verband staat met schoolprestaties maar naar alle waarschijnlijkheid ook van belang is in het onderhouden van leerinteresse in het verdere leven.

Uit analyses naar sociaal-economische afkomst blijkt dat in de meeste landen, ook in Vlaanderen, een hogere socio-economische status gepaard gaat met sterkere leerkenmerken, vooral een grotere interesse in lezen. Leerlingen uit lagere socio-economische milieus in Vlaanderen vertonen een grotere interesse voor externe factoren zoals jobvooruitzichten.

¹²³ *Learners for life*, p. 43.

Tot zover de houding van de 15-jarigen ten aanzien van leren. Bekijken we vervolgens de houding van volwassenen ten aanzien van levenslang leren en bijkomende opleiding en vorming.

Aan de respondenten van de Eurobarometer werd gevraagd of levenslang leren volgens hen vooral voor specifieke groepen van de bevolking is. Drie leeftijdsgroepen/periodes gedurende de levensloop werden in de vragenlijst voorgesteld: zij die op school niet goed presteerden, mensen van middelbare leeftijd en "wanneer men jong is". In België denkt ongeveer 1 op 5 (19,8%) van de bevraagden dat levenslang leren iets is dat vooral op jonge leeftijd moet plaatsvinden. In de EU-15 bedroeg dit aandeel 13,6%. Ongeveer een kwart van de Belgen (24,3%) linkt het begrip levenslang leren met de bevolking van middelbare leeftijd. Nog meer Belgen (43,3%) zijn van oordeel dat levenslang leren vooral bedoeld is voor hen die op school niet goed presteerden, een aandeel dat overeenstemt met het Europese gemiddelde (45,4%).

Via een combinatie van antwoorden op bepaalde items van de Eurobarometer werd een profiel "gedemotiveerde leerders" gecreëerd. Met name 16% van de Belgen blijkt echt gedemotiveerd, terwijl het gemiddelde voor de EU-burgers 11% bedraagt. Enkel België, Frankrijk en Ierland vertonen een percentage van meer dan 15%. Gemiddeld voor Europa kunnen de "gedemotiveerde leerders" bekeken worden naar geslacht, leeftijd en scholing: 71% van hen zijn 55 of ouder, 60% behoort tot de kortgeschoolden en 57% is vrouwelijk. Ten opzichte van de volledige populatie is gemiddeld 12% vrouwen en 10% mannen gedemotiveerd, 23% van de gepensioneerden of 55-plussers en 24% van de kortgeschoolden.

Van het totale aantal respondenten in Europa geeft 9% aan niet te willen terugkeren naar een "schoolachtige omgeving"; 8% vindt van zichzelf dat hij/zij niet kan studeren (als subjectieve bevinding); 11% zou niet weten wat ze kunnen leren dat interessant of nuttig zou zijn en 13% antwoordt te oud te zijn om te leren.

De resultaten van de APS-survey 2003 bieden inzicht in de houding van de Vlaamse bevolking inzake bijkomende opleiding en vorming.

Tabel B4.5: Houding tegenover bijkomende opleiding en vorming naar leeftijdsklassen, in %, in 2003

eens+volledig eens	18-24	25-34	35-44	45-54	55-64	65-74	75+	totaal in %
Zonder permanente opleiding en vorming is men gedoemd om op termijn niet meer mee te kunnen in onze snel veranderende maatschappij (N = 1.420, ***)	58,8	68,5	74,4	75,7	82,8	78,1	77,8	73,9
Ik ben helemaal niet bereid om buiten de werkuren jobgerichte opleiding en vorming te volgen (N = 1.101, ***)	12,6	11,6	25,9	31,3	38,3	44,3	50,0	25,2
Iedereen zou de kans moeten krijgen om zijn/haar loopbaan gedurende een bepaalde periode met behoud van loon en sociale rechten te onderbreken om opleiding en vorming te kunnen volgen (N = 1.379, *)	82,7	82,6	79,9	79,3	84,3	81,1	76,5	81,1

Bron: APS-survey 2003; Significantie * $p < 0,05$; significantie *** $p < 0,001$

Tabel B4.6: Houding tegenover bijkomende opleiding en vorming naar opleidingsniveau, in %, in 2003

eens+volledig eens	geen/lager onderwijs	lager secundair	hoger secundair	nuho	unief	totaal in %
Zonder permanente opleiding en vorming is men gedoemd om op termijn niet meer mee te kunnen in onze snel veranderende maatschappij (N = 1.414, *)	74,7	68,9	72,5	81,2	77,0	74,0
Ik ben helemaal niet bereid om buiten de werkuren jobgerichte opleiding en vorming te volgen (N = 1.094, ***)	51,1	33,2	22,0	7,2	8,8	25,2
Iedereen zou de kans moeten krijgen om zijn/haar loopbaan gedurende een bepaalde periode met behoud van loon en sociale rechten te onderbreken om opleiding en vorming te kunnen volgen (N = 1.368, *)	85,8	83,4	80,3	76,1	71,4	81,0

Bron: APS-survey 2003; Significantie * $p < 0,05$; significantie *** $p < 0,001$

Tabel B4.7: Houding tegenover bijkomende opleiding en vorming naar werksituatie, in %, in 2003

eens+volledig eens	betaald werk	geen betaald werk	totaal in %
Zonder permanente opleiding en vorming is men gedoemd om op termijn niet meer mee te kunnen in onze snel veranderende maatschappij (N = 1.422)	72,8	74,9	73,8
Ik ben helemaal niet bereid om buiten de werkuren jobgerichte opleiding en vorming te volgen (N = 1.098, ***)	22,0	32,2	25,2
Iedereen zou de kans moeten krijgen om zijn/haar loopbaan gedurende een bepaalde periode met behoud van loon en sociale rechten te onderbreken om opleiding en vorming te kunnen volgen (N = 1.378)	80,5	81,6	81,0

Bron: APS-survey 2003; Significantie *** $p < 0,001$

In de vragenlijsten van de APS-survey van 2003 werden aan (een steekproef van) de Vlaamse bevolking drie stellingen met betrekking tot levenslang leren voorgelegd. In de survey van 2001 werden dezelfde vragen gesteld. We merken op dat globaal genomen het antwoordgedrag op twee jaar tijd weinig aan verandering onderhevig is. De analyses zoals vermeld in VRIND 2001 blijven dus grotendeels behouden¹²⁴.

Ongeveer drie kwart van de respondenten meent dat men zonder permanente opleiding en vorming gedoemd is om op termijn niet meer mee te kunnen in onze snel veranderende maatschappij. Vooral respondenten vanaf 35 jaar zijn deze mening toegedaan. Hoger opgeleiden zijn meer overtuigd van de noodzaak van het levenslang leren. Personen die geen betaald werk hebben, onderschrijven deze stelling net iets meer.

Ongeveer een kwart van de geënquêteerden wil niet buiten de werkuren jobgerichte opleiding of vorming volgen, 75% is hiertoe dus wel bereid. Van de 18- tot 34-jarigen is slechts ongeveer 12% niet bereid arbeidsmarktgerichte opleiding te volgen buiten de werkuren. Hoe lager het opleidingsniveau, hoe meer men akkoord gaat met deze stelling: ruim de helft van de respondenten zonder diploma of met het diploma lager onderwijs is niet bereid jobgerichte opleiding of vorming te volgen buiten de werkuren. Bij de hoger opgeleiden heeft slechts een 8% hier moeite mee.

¹²⁴ VRIND 2001, p. 387.

Een hoog percentage van de respondenten stelt in de twee surveys dat iedereen de kans moet krijgen de loopbaan te onderbreken met behoud van loon en sociale rechten om zich bij- of om te scholen. De percentages zijn vrij constant naar leeftijd en werksituatie. Naar opleidingsniveau doet zich wel een verschil voor: hoe hoger geschoold hoe minder men zich achter dit idee schaaft.

2.3 Participatie aan opleiding en vorming: percentage 25-64-jarigen dat niet over een diploma hoger secundair onderwijs beschikt en dat gedurende de laatste 4 weken heeft deelgenomen aan één of andere vorm van opleiding of vorming

Een derde indicator om de motivatie om te blijven leren te meten, is de daadwerkelijke participatie aan permanente vorming door de Vlaamse volwassenen. In het kader van het bestuderen van de motivatie voor het blijvend leren, wordt hier voor een specifieke operationalisering binnen het participatiebegrip gekozen¹²⁵.

Binnen de Labour Force Survey wordt het percentage volwassenen met minder dan diploma secundair onderwijs dat gedurende de laatste 4 weken heeft deelgenomen aan enige vorm van opleiding of vorming bekeken. Op deze manier krijgen we een indicatie van de motivatie van lager opgeleiden om deel te nemen aan levenslang en levensbreed leren. Deze indicator wordt ook opgevolgd in het kader van het Europese Doelstellingenproces voor onderwijs- en opleidingsstelsels.

¹²⁵ Voor een meer diepgaande beschrijving van de deelnamecijfers en -patronen van alle volwassen Vlamingen, verwijzen we naar hoofdstuk A1.

Tabel B4.8: Aandeel van de laaggeschoolde 25-64-jarigen die deelgenomen hebben aan opleidingen, 1999-2003, %

Deelname aan opleidingen

(%)		1999	2000	2001	2002	2003
België	Vrouwen	nb	1,9	2,1	2,0	2,7
	Mannen	nb	2,5	2,5	2,4	2,6
	Totaal	nb	2,2	2,3	2,2	2,6
Vlaams Gewest	Vrouwen	nb	2,2	2,4	2,1	3,0
	Mannen	nb	2,8	2,8	2,6	2,8
	Totaal	nb	2,5	2,6	2,4	2,9
Duitsland	Vrouwen	nb	nb	1,5	1,9	1,8
	Mannen	nb	nb	2,5	2,7	2,3
	Totaal	nb	nb	1,8	2,2	2,0
Frankrijk	Vrouwen	nb	nb	nb	nb	3,2
	Mannen	nb	nb	nb	nb	3,3
	Totaal	nb	nb	nb	nb	3,2
Nederland	Vrouwen	nb	nb	8	8,5	nb
	Mannen	nb	nb	10	10,4	nb
	Totaal	nb	nb	9	9,4	nb
EU-15	Vrouwen	nb	nb	2,5	2,4	2,7
	Mannen	nb	nb	2,3	2,2	2,3
	Totaal	nb	nb	2,4	2,3	2,5

Noot: Jaarcijfers, referentieperiode van 4 weken; EU-15 exclusief Oostenrijk en Ierland in 1999 en 2000; exclusief Ierland in 2001; exclusief Nederland in 2003.

Bron: NIS EAK, Eurostat LFS (Bewerking Steunpunt WAV)

Uit de cijfers blijkt dat het aandeel laaggeschoolden dat deelneemt aan opleiding en vorming (referteperiode van vier weken) in Vlaanderen doorheen de jaren tot nog toe vrij constant blijft. In 2003 is een lichte stijging op te merken. De Vlaamse cijfers sluiten nauw aan bij het Europese gemiddelde dat voor 2003 eveneens een lichte stijging vertoont.

Uit de hier gepresenteerde landen springt enkel Nederland in het oog. Dit land heeft echter over de hele beroepsactieve bevolking bekeken een hoger participatiecijfer dan Vlaanderen (in 2002 16,4% versus 6,7% voor het Vlaams Gewest).

We kunnen stellen dat een verhoogde deelname van laaggeschoolden aan opleiding een belangrijk beleidspunt blijft gezien deze groep het grootste deel van de beroepsbevolking uitmaakt¹²⁶. Voor een bespreking van de problematiek inzake toegankelijkheid van opleidings- en vormingsinitiatieven verwijzen we naar hoofdstuk C2, voor een gedetailleerde bespreking van de algemene participatiecijfers zie A1.

¹²⁶ In 2003 bedroeg het aantal laaggeschoolden bedroeg het aantal laaggeschoolden op basis van de steekproef van de Enquête naar de Arbeidskrachten 1.214.100 personen op een totaal van 3.237.400 25- tot 64-jarigen of 37,5%. Ter vergelijking: het aandeel middengespoolden bedroeg 34,1% en het aandeel hoggeschoolden 28,4%.

3 Beleidsmaatregelen

Voor de overheid is het niet eenvoudig de motivatie van de Vlaamse bevolking ten aanzien van leren te vergroten. De inspanningen die door de betrokken actoren geleverd worden om randvoorwaarden te creëren die een positief leerklimaat beïnvloeden, worden besproken in hoofdstuk B1. Het werken aan de intrinsieke motivatie van individuen om leren zinvol en/of prettig te vinden, dien uiteraard reeds in het leerplichtonderwijs te starten. Voor de doelgroep volwassenen steunt het beleid op sensibilisatie-initiatieven die leren met positieve connotaties dienen te verbinden.

Sensibilisatie met betrekking tot levenslang en levensbreed leren

In september 2003 werd voor de tweede en laatste maal De Grote Leerweek georganiseerd in Vlaanderen. Tijdens De Grote Leerweek werden allerlei activiteiten op touw gezet om het brede gamma aan leermogelijkheden voor volwassenen in de kijker te zetten: educatieve voordrachten, creatieve cursussen, artistieke vorming, persoonlijkheidsvorming, techniek, ICT, taallessen, beroepsgerichte vorming,... Organisaties werden aangemoedigd om hun deelnemers op een aantrekkelijke en laagdrempelige manier te laten kennismaken met hun aanbod om op die manier te werken aan een positief leerklimaat ten aanzien van alle vormen van 'leren'.

Het project "Sensibilisatie" van DIVA werd na De Grote Leerweek 2003 vernieuwd. Doel is opleiding en vorming voor volwassenen op een positieve manier in de kijker te zetten en te komen tot een positief leerklimaat, zodat op termijn de participatiegraad stijgt. Om deze doelstelling kracht bij te zetten, werd eind 2003 het Strategisch Plan Sensibilisatie (2004-2006) uitgewerkt.

Vanaf 2004 wordt jaarlijks een sensibilisatieprogramma uitgewerkt en uitgevoerd op basis van de evaluatie van vorige acties, onderzoeksinzichten en beleidsintenties. Nieuw in het sensibilisatieprogramma van DIVA is dat de activiteiten vanaf 2004 gespreid worden over het hele jaar en niet meer geconcentreerd in één week. Het nieuwe sensibilisatieprogramma telt twee luiken: de *imagocampagne* en de acties.

De nieuwe *imagocampagne* van DIVA omtrent leren werd in augustus 2004 gelanceerd als een overkoepelende, niet-productgebonden campagne. De zogenaamde L-campagne richt zich tot het brede publiek op een ludieke en drempelverlagende manier. Ze wordt verspreid via de media en via het netwerk van partners die er het hele jaar door gebruik van kunnen maken (cross labeling).

Kernwoorden voor de *sensibilisatieacties* zijn proeven en instappen.

Een eerste gecoördineerde actie in die zin was de Doe-dag die op 1 april 2004 plaatsvond in 13 VDAB-opleidingscentra, een organisatie van VDAB in samenwerking met Het Beroepenhuis en DIVA. Tijdens deze dag maken leerlingen van het zesde leerjaar van het basisonderwijs (en ook hun ouders) op een interactieve en ervaringsgerichte manier kennis met technische beroepen. Op deze manier worden de leerlingen tevens gesensibiliseerd om bewuster een juiste studie- en beroepskeuze te maken.

Samen met de start van de L-campagne werden in heel Vlaanderen eind augustus - begin september 2004 sensibilisatieacties georganiseerd door de DIVA-partners. Opleidingsverstrekkers kunnen allerlei activiteiten opzetten om hun organisatie en hun aanbod bekend te maken. Vaak zijn deze activiteiten thematisch of doelgroepgericht.

Het sensibilisatieproject houdt tevens rekening met de DIVA-producten. Deze producten kunnen een bijdrage leveren aan sensibilisatie, ofwel in eenmalige activiteiten (studiedagen, seminars...) ofwel in permanente dienstverlening (wordwatjewil-website met vormings- en stagedatabank, Huizen van het Nederlands...).

Op termijn is het zeker aangewezen na te gaan op welke manier sensibilisatie kan gekoppeld worden aan het expliciteren van leeropbrengsten (emancipatie, verhoging levenskwaliteit, ...).

4 Conclusie

Het is niet eenvoudig een nauwkeurig beeld te schetsen van de leermotivatie van de Vlaamse bevolking. De APS-survey bevestigt redenen waarom Vlamingen al dan niet willen bijleren. Aldus kan een idee gevormd worden inzake de gepercipieerde relevantie van leren voor Vlamingen. Deelnemers aan opleiding vermelden vooral het beter kunnen uitoefenen van de huidige job en het verhogen van de algemene kennis. Een groot aantal Vlaamse burgers, ruim de helft van de respondenten, wenst in de toekomst geen bijkomende opleiding meer te volgen. "Geen behoefte" wordt hierbij het meest als reden aangegeven.

Omdat deze gegevens niet internationaal vergelijkbaar zijn, werden ook de resultaten van de Eurobarometer opgenomen. Deze bron is ook niet optimaal aangezien zij enkel gegevens voor de Belgische bevolking aanlevert. In Europees perspectief blijkt dat de Belg eerder sceptisch staat ten aanzien van levenslang leren. In zekere zin wordt het beeld vanuit de APS-survey dus bevestigd.

Voor de houding ten aanzien van leren werden de PISA2000-resultaten bekeken inzake welbevinden op school en houding van 15-jarigen ten aanzien van leren. Hieruit blijkt dat Vlaamse jongeren zich minder goed voelen op school dan gemiddeld. Het onderzoek belicht verder de relatie tussen motivatie, opvattingen over het eigen kunnen en het gebruik van leerstrategieën. De houding ten opzichte van leren, die gevormd is van op de schoolbanken, is van niet te onderschatten belang. Scholen en zeker leerkrachten zijn het best geplaatst om deze houding mee vorm te geven.

De APS-survey en de Eurobarometer leren ons vervolgens iets over de houding ten aanzien van (levenslang) leren bij volwassenen. Bij uitsplitsing naar achtergrondkenmerken blijken bepaalde bevolkingsgroepen zich een minder positieve houding ten aanzien van bijkomende opleiding of leren aan te meten, voornamelijk kortgeschoolden en ouderen.

Tot slot stellen we vast dat slechts een zeer gering percentage laaggeschoolden op beroepsactieve leeftijd participeert aan bijkomende opleiding en vorming, hoewel het cijfer het Europese gemiddelde lichtjes overtreft.

Werken aan de motivatie van de Vlamingen om te blijven leren blijft ongetwijfeld een belangrijke beleidsuitdaging.

Bijlage 1

Bijlage bij hoofdstuk B4: Beschrijving bevraging houding ten aanzien van leren in PISA2000

In de achtergrondvragenlijst bij de testing PISA2000 werden de leerlingen bevraagd inzake vier aspecten¹²⁷. Hierbij dient opgemerkt te worden dat de PISA-resultaten met betrekking tot het leerproces niet even betrouwbaar zijn als de gemeten prestaties voor leesvaardigheid, wiskundige en wetenschappelijke geletterdheid. Het leerproces wordt immers beoordeeld op basis van antwoorden op een beperkt aantal stellingen terwijl voor het meten van de prestaties gedurende twee uur een testbatterij moest ingevuld worden. Ook dient opgemerkt te worden dat de vergelijkbaarheid van dergelijke gegevens negatief beïnvloed kan worden door "cultural bias"¹²⁸.

- *Leerstrategieën*
 - Strategieën om het geleerde uit te werken: relatie tussen verschillende vakken, toepasselijkheid van het geleerde in de echte wereld, zoeken van relaties met reeds gekende materie;
 - Memorisatiestrategieën: vragen naar de manier waarop gememoriseerd wordt;
 - Controlestrategieën: vragen naar gebruik van zelfevaluatiesystemen.
- *Motivatie*
 - Instrumentele motivatie: grotere kans op een (goede) job, financiële zekerheid;
 - Interesse voor lezen;
 - Interesse voor wiskunde;
 - Inspanning en doorzettingsvermogen in het leren.
- *Oordeel over de eigen competenties*
 - Efficiëntie inzake leren: zelfbeeld met betrekking tot leercompetenties;
 - Zelfbeeld met betrekking tot verbale competenties;
 - Zelfbeeld met betrekking tot wiskundige competenties;
 - Academisch zelfbeeld: bij schoolvakken in het algemeen.
- *Voorkeur voor een leersituatie*
 - Houding ten aanzien van samenwerkend leren;
 - Houding ten aanzien van competitie bij het leren.

Voor de drie eerste aspecten werd telkens één dimensie in relatie gebracht met de PISA-resultaten op de geletterdheidsschaal, namelijk het gebruik van controlestrategieën, de interesse voor lezen, het vertrouwen van leerlingen in hun bekwaamheid om ook

¹²⁷ Een overzichtelijk schema van de manier waarop de aspecten en dimensies bevraagd werden, vindt men terug in de Vlaamse PISA2000-brochure: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs, I. De Meyer en L. Van de Poele, *Leerstijlen en onderwijsstrategieën in PISA2000*, (Universiteit Gent), Gent, 2004, p. 13.

¹²⁸ Cultural bias kan vergelijkbaarheid van gegevens beïnvloeden omwille van meerdere redenen: zijn de begrippen die bevraagd worden overal bekend?, dekken de gekozen woorden in de vertaling dezelfde lading?, de sociale wenselijkheidsvertekening in de antwoorden is verschillend per land, systematische cultuurverschillen hebben tot gevolg dat gradaties (zoals opgenomen in de schalen) anders aanvoeld worden,

moeilijke taken succesvol af te ronden. Uit de analyses blijkt dat leerlingen die leren benaderen met sterke motivatie, met zelfvertrouwen en met een reeks leerstrategieën, vaker hogere prestaties behalen op school.

Sectie C

**HET MAATSCHAPPELIJK KLIMAAT FACILITEERT,
STIMULEERT EN WAARDEERT LEREN IN
TOENEMENDE MATE**

Leessleutel Sectie C

Beoogde beleidseffecten:

C1. Alle betrokken actoren doen in toenemende mate identificeerbare inspanningen om een lerend klimaat te scheppen.

Hierbij doen verschillende groepen identificeerbare inspanningen:

- werkgevers
- aanbieders van onderwijs, opleiding en vorming, en toeleiders
- het maatschappelijk middenveld
- de overheid
- (potentiële) lerenden

C2. Sociale uitsluiting en ongelijkheid met betrekking tot levenslang en levensbreed leren worden in toenemende mate bestreden

C3. Er wordt naar gestreefd dat de kwaliteit van het aanbod voor levenslang en levensbreed leren verhoogt

C1

De actoren die actief kunnen bijdragen tot het scheppen van een positief leerklimaat zijn enorm uitgebreid. Toch ontbreekt het de monitoring bij een aantal actoren aan beschikbare bronnen en bijgevolg aan een goede gegevensoutput.

De inspanningen van werkgevers kwamen reeds uitgebreid aan bod in de eerste sectie A van dit boek, zowel in hoofdstuk A1 (participatiecijfers van werknemers) als in hoofdstuk A2 (bedrijven als lerende organisaties). Bijgevolg is de bijdrage hier beperkt tot enkele elementen van het bedrijfsopleidingsbeleid (opleidingsplan, opleidingsbudget).

De bijdrage over de actor 'aanbieders van onderwijs, opleiding en vorming' is beperkt tot een kwalitatieve beschrijving van de geleverde inspanningen. Helemaal onontgonnen terrein is het meten van de inspanningen van het maatschappelijk middenveld en de (potentiële) lerenden, die hier dan ook enkel een vermelding krijgen als actor in het proces van het bevorderen van een positief leerklimaat

C2

Sociale uitsluiting en ongelijkheid met betrekking tot levenslang en levensbreed leren bestrijden, betekent onder meer ervoor zorgen dat leerinitiatieven voor iedereen toegankelijk zijn. Voor het meten van de toegankelijkheid, maken we gebruik van de deelnamecijfers.

C3

Bij gebrek aan overkoepelende kwantitatieve en kwalitatieve gegevens met betrekking tot het bewaken van de kwaliteit, maken we gebruik van enkele kwalitatieve data met betrekking tot de afzonderlijke verstrekkers van onderwijs, opleiding en vorming. We beschouwen kwaliteit vooral als vormen van kwaliteitsmanagement.

C1. Alle betrokken actoren doen in toenemende mate identificeerbare inspanningen om een leerklimaat te scheppen

Inleiding

Het bevorderen van een positief leerklimaat wordt zowel op Vlaams als op Europees niveau als een belangrijke maatregel gezien om de participatie aan levenslang en levensbreed leren te verhogen. Het onderzoek 'Naar een positiever leerklimaat in Vlaanderen' (H. Baert, K. De Rick en K. Van Valckenborgh, 2004)¹²⁹ toonde aan dat de term leerklimaat in de verschillende beleidsteksten en literatuur veelal onduidelijk omschreven wordt en er geen conceptueel heldere definitie van leerklimaat terug te vinden is. Meerdere factoren en actoren spelen een rol bij educatieve participatie. Vooral de perceptie van de lerende speelt een belangrijke rol en kan gevat worden met de term 'leerklimaat'. Op basis van een model van participatiebeïnvloedende factoren voor levenslang leren, komen de onderzoekers tot volgende definitie:

Definitie leerklimaat (Baert, De Rick en Valckenborgh):

'Het leerklimaat wordt bepaald door de manier waarop leren gepercipieerd wordt in de samenleving in het algemeen en in specifieke sociale groepen in het bijzonder. Aan de ene kant wordt deze perceptie bepaald door specifieke kenmerken van de lerenden (sociodemografische kenmerken, psychologische kenmerken, kenmerken van de levenssituatie en kenmerken m.b.t. leren en educatie). Aan de andere kant wordt deze perceptie bepaald door de kenmerken van het leer- en vormingsproces en de structurele en culturele context waarin dit proces ingebed is. Daarbovenop wordt de lerende ook beïnvloed door de kenmerken van de sociale context.'

In de eerste plaats moet de perceptie van leren in de maatschappij in het algemeen en bij bepaalde doelgroepen positief beïnvloed worden om van leren iets aantrekkelijks te maken dat bepaalde voordelen oplevert. Een positieve perceptie van leren kan bevorderd worden door in te spelen op kenmerken bij de lerende zelf: sociodemografische kenmerken (geslacht, leeftijd, socio-economische status...), psychologische kenmerken (zelfbeeld, interesses...), kenmerken van de leefsituatie (mobiliteit, financieel, beschikbare tijd, gezinssituatie...) en kenmerken m.b.t. leren en educatie (scholingsgraad, kwalificaties, leercompetenties, ...). Ook kenmerken van het leer- en vormingsproces kunnen positief beïnvloed worden: het vaststellen van de beginsituatie en het afstemmen van leerinhouden op deze beginsituatie, de gebruikte werkvormen en didactische hulpmiddelen, de evaluatie.

Het leer- en vormingsproces is ingebed in een structurele/organisatorische context zoals de aanwezigheid van een geschikt aanbod, de kostprijs, ... en in een culturele context zijnde het taalgebruik, de samenstelling van de deelnemersgroepen,...

Ook de maatschappelijke context waarbinnen de lerende zich bevindt en de opleidingsactiviteit plaatsheeft, is van belang voor de deelname aan levenslang en levensbreed leren en het bevorderen van een leerklimaat.

¹²⁹ Zie H. Baert, K. De Rick, K. Van Valckenborgh, *Naar een positiever leerklimaat in Vlaanderen*, HIVA-K.U.Leuven, VIONA-onderzoek, Leuven, 2004. We nemen dit onderzoek als basis om het begrip leerklimaat te beschrijven.

Het verhogen van de participatie aan levenslang en levensbreed leren is in belangrijke mate, maar niet uitsluitend afhankelijk van een positief leerklimaat.

De actoren die actief kunnen bijdragen tot het scheppen van een positief leerklimaat zijn enorm uitgebreid: 1) werkgevers, 2) aanbieders van onderwijs, opleiding en vorming en toeleiders, 3) de overheid, 4) het maatschappelijk middenveld en 5) de potentiële lerende. Achtereenvolgens bespreken we beknopt de verschillende actoren in functie tot het bevorderen van een positief leerklimaat.

Werkgevers

1 Beleidscontext

Het verhogen van de opleidingsinspanningen binnen bedrijven is al enkele jaren een belangrijk beleidsdoel van de Vlaamse Overheid. Voor de beleidscontext verwijzen we naar hoofdstuk A2 (Lerende organisaties) waar de belangrijkste doelstellingen met betrekking tot het opleidingsbeleid van werkgevers werden beschreven.

2 Indicatoren

Om de inspanningen te meten die werkgevers kunnen doen om een positief leerklimaat te creëren, kunnen we verschillende indicatoren hanteren. Een groot deel werd reeds beschreven bij hoofdstuk A2 onder lerende organisaties (de investeringen in onderwijs, opleiding en vorming: aantal vormingsorganisaties, opleidingsinvestering als aandeel van de loonkost, aantal uren opleiding ten aanzien van het aantal arbeidsuren).

Deze indicatoren benaderden vooral de kwantitatieve dimensie van de opleidingsinspanning bij bedrijven. We merken echter op dat ook het kwalitatieve aspect¹³⁰ van de opleidingsinspanning niet te verwaarlozen is, met name de inhoudelijke kwaliteit van de aangeboden opleiding en de mate waarin de opleiding is ingebed in een strategisch bedrijfsopleidingsbeleid.

In wat volgt bekijken we de inspanningen ten aanzien van een positief leerklimaat aan de hand van het opleidingsbeleid van ondernemingen namelijk door te meten hoeveel organisaties een opleidingsplan hebben. Het beschikken over een opleidingsplan en/of opleidingsbudget wijst in de richting van een strategisch opleidingsbeleid.

2.1 Aandeel organisaties dat een opleidingsverantwoordelijke, -plan, -budget heeft

Het voeren van een gestructureerd vormings- en opleidingsbeleid situeert zich over het algemeen ruimer binnen het voeren van competentie management door het bedrijf. Als

¹³⁰ Zoals aangegeven in vroegere VIONA-onderzoeksprojecten, zie Bollens, Forrier en Sels, *idem*, 2000.

bron gebruiken we het PASO-onderzoek dat weliswaar een indicatie geeft maar zeker niet allesomvattend is.

Aanwezigheid van een opleidingsplan en opleidingsverantwoordelijke

Tabel C1.1 De aanwezigheid van een opleidingsplan volgens sector en grootte van de onderneming, Vlaams Gewest, 2002

	-10 wns (N=548).	+10 wns (N=1232)
Chemie, voeding, energie	11,3%	35,3%
Metaal, elektronica	30,3%	37,3%
Overige industrie	0%	22,2%
Bouw	3,6%	22,1%
Handel, distributie, horeca	7,5%	22,6%
Fin., zak. en overige dienstverlening	15,3%	35,9%
Openbaar bestuur en gemeenschapsvoorz.	3,9%	35,1%
Gezondheidszorg	11,7%	48,4%
Onderwijs	n.b.	49,1%
Totaal	9,5%	31,6%

Noot: Cijfers gewogen naar sector en grootte - bij de berekening van opleidingsinvesteringen werden enkel de vormingsorganisaties opgenomen.

Bron: Gegevens berekend op basis van PASO 2003.

In tabel C1.1 zien we dat bij de vormingsorganisaties (organisaties die opleiding aanbieden) met minder dan 10 werknemers gemiddeld 9,5 % van de ondernemingen over een opleidingsplan beschikt. Bij de micro-organisaties is er vooral bij de ondernemingen in de sector van Metaal en electronica een opleidingsplan, toch betreft het nog maar een derde van de organisaties in deze sector. Van de organisaties met meer dan 10 werknemers beschikt een derde of 31,6% over een opleidingsplan. Dit betekent met andere woorden dat bijna 70% van deze grotere organisaties wel voorzien in opleiding zonder dat het kadert binnen een algemeen opleidingsplan. De sectoren van het Onderwijs en de Gezondheidszorg scoren het hoogst in het hebben van een opleidingsplan met respectievelijk 49,1% en 48,4%. Sectoren die het een stuk minder goed doen zijn de sector Bouw, Overige industrie en Handel, distributie, horeca. We wijzen erop dat enkel de vormingsorganisaties in beschouwing genomen worden.

De PASO-bevraging laat niet toe te achterhalen of er een opleidingsverantwoordelijke aanwezig is. Wanneer in de vragenlijst gepeild wordt naar de taakverdeling m.b.t. het personeelsbeleid, noteren we dat in bijna 40% van de gevallen de algemene leiding, directie of zaakvoerder taken m.b.t. opleiding uitvoert, zijnde het opstellen van een opleidingsplan, het opsporen van opleidingsbehoeften en de evaluatie van opleidingseffecten. In de andere gevallen wordt dit opgenomen door de directe chef of lijnmanager ofwel door de personeelsverantwoordelijke of medewerker van de personeelsdienst.

Aanwezigheid van een opleidingsbudget

Op basis van de PASO-bevraging kan berekend worden binnen welke organisaties een specifiek opleidingsbudget¹³¹ aanwezig is. Tabel C1.2 toont dat deze cijfers vrij gelijklopend zijn met de resultaten over de aanwezigheid van een opleidingsplan.

Tabel C1.2. De aanwezigheid van een opleidingsbudget, Vlaams Gewest, 2002

	-10 wns (N=545).	+10 wns (N=1229)
Chemie, voeding, energie	6,0%	31,7%
Metaal, elektronica	9,7%	26,1%
Overige industrie	12,2%	12,9%
Bouw	3,7%	6,7%
Handel, distributie, horeca	3,9%	23,6%
Fin., zak. en overige dienstverlening	15,6%	36,6%
Openbaar bestuur en gemeenschapsvoorz.	25,6%	58,6%
Gezondheidszorg	3,8%	60,3%
Onderwijs	n.b.	79,8%
totaal	9,3%	36,5%

Noot: Cijfers gewogen naar sector en grootte - bij de berekening van opleidingsinvesteringen werden enkel de vormingsorganisaties opgenomen.

Bron: Gegevens berekend op basis van PASO 2003.

Globaal gezien zouden we kunnen stellen dat de opmaak van een gestructureerd vormingsplan gekoppeld wordt aan het beschikbaar stellen van een opleidingsbudget om de geplande opleidingsactiviteiten te realiseren. Bekijken we echter de resultaten per sector dan merken we op dat deze redenering slechts gedeeltelijk geldt wanneer we de verschillende verdeling van de percentages zien

Bij de micro-organisaties is het de sector van Openbaar bestuur en gemeenschapsvoorzieningen waarvan een kwart over een opleidingsbudget beschikt. In de sector Metaal, elektronica die uitblonk in het hebben van een opleidingsplan (30,3%) voorziet nauwelijks 10% een opleidingsbudget. Andere micro-organisaties van sectoren zoals Bouw, Handel-distributie-horeca en Gezondheidszorg doen het nog slechter met minder dan 4%! Wanneer we naar de grotere organisaties kijken, krijgen we enigszins een gecorrigeerd beeld, een aantal van de organisaties die goed scoren op het hebben van een opleidingsplan (de sectoren Onderwijs en Gezondheidszorg) zijn immers voornamelijk organisaties met 10 of meer werknemers. Opvallend is wel dat ook hier de sector Bouw ten aanzien van de andere sectoren zeer slecht scoort met nauwelijks 6,7%.

Gebruik van activiteiten met betrekking tot het opsporen van opleidingsbehoeften en evaluatie van opleidingen

¹³¹ In het werkgelegenheidsakkoord van 21 maart 2003 is, op vraag van de werkgevers en gesteund door de werknemers, de idee van de creatie van één opleidingsfonds voor alle middelen voor opleiding ingeschreven. Met de creatie van één opleidingsfonds wil men komen tot meer transparantie, betere afstemming op behoeften en een efficiëntere besteding van de middelen. Bovendien geeft het meer mogelijkheid tot aansturing vanuit het beleid. Binnen afzienbare tijd zal men dan ook werk maken van het decretaal mogelijk maken van de oprichting van één opleidingsfonds.

In de PASO-vragenlijst werd ook gepolst naar het gebruik van activiteiten met betrekking tot het opsporen van opleidingsbehoeften of leerdoelen alsook de evaluatie van opleidingseffecten.

Tabel C1.3. Opsporen van behoeften en evaluatie van opleidingen, Vlaams Gewest, 2002

Mogelijkheden behoeften opsporen	Nooit	Soms	Altijd
Gedetailleerde analyse van organisatiedoelen, ondernemingscultuur en organisatieontwikkelingen	38,6	45,7	15,7
Gedetailleerde analyse van benodigde kennis, vaardigheden en attitudes voor uitvoeren van een taak	22,8	42,7	34,5
Screening doelgroep naar leerbehoeften, motivatie, groepscultuur	46,7	40,9	12,5
Formuleren van leerdoelen	31,2	40,6	28,2
Mogelijkheden evaluatie	Nooit	Soms	Altijd
Metten van de tevredenheid	12,9	32,9	54,2
Testen of nieuwe competenties verworven zijn	63,3	30,9	5,9
Verschillen nagaan m.b.t. taakuitvoering	29,9	52,9	17,2
Evolutie van resultaten nagaan (b.v. kwaliteit dienstverlening of product, doorlooptijd, productiviteit, ...)	23,0	52,8	23,2

Noot: Cijfers gewogen naar sector en grootte (N = 960)

Bron: Gegevens berekend op basis van PASO 2003.

Opvallend is dat het opsporen van behoeften slechts bij een klein aandeel van de organisaties altijd wordt toegepast. Verder blijkt met betrekking tot de evaluatie van de opleidingsactiviteit dat meer dan de helft van de werkgevers wel altijd de tevredenheid meet, de helft van de organisaties zegt in sommige gevallen verschillen na te gaan met betrekking tot taakuitvoering of de evolutie van resultaten, echter zegt ook 63,3% nooit te testen of er nieuwe competenties verworven zijn.

Gebruik van competentie management

‘Competentiemanagement is er op gericht competenties van individuen en groepen optimaal in te zetten en te ontwikkelen, dit met oog op de realisatie van de organisatiedoelstellingen en de aanscherping van het prestatieniveau van de medewerkers’. De PASO-gegevens geven ook een beeld van het draagvlak voor competentie management in Vlaanderen. We geven hier de belangrijkste bevindingen weer uit de PASO Flits 9¹³², *Competentiemanagement als hefboom voor de professionalisering van HRM* door Lieven Verbrugge en Peggy De Prins.

Volgens PASO zegt één op vijf van de Vlaamse organisaties competentie management toe te passen. Het zijn vooral grote bedrijven die competentie management toepassen: 36% van de vestigingen met meer dan 200 werknemers in vergelijking met 20% van de vestigingen met 10 tot 49 werknemers en 29% van de vestigingen met 50 tot 199 werknemers. Ook het soort activiteit van een organisatie speelt een rol, competentie management heeft vooral ingang gevonden in de financiële en zakelijke

¹³² Vergelijk L. Verbrugge, P. De Prins, PASO Flits 9, *Competentiemanagement als hefboom voor de professionalisering van HRM*, Antwerpen, 6 augustus 2004. Zie www.paso.be/flits9.htm.

dienstverlening (31%) en in het onderwijs (32%) tegenover 22% in de sector metaal en elektronica en 15% in de sector gezondheidszorg en de sector bouw.

Organisaties die competentie management toepassen, kenmerken zich verder door een relatief hoog opleidingsniveau: gemiddeld 30% van de werknemers zijn hooggeschoold terwijl in organisaties zonder competentie management slechts 17% hooggeschoolden werken.

Uit de PASO flits 9 blijkt ook de samenhang tussen competentie management en het voeren van een intensief en professioneel uitgebouwd Human Resources beleid, zo bijvoorbeeld geven 75% van deze organisaties aan evaluaties te hanteren voor het opsporen van opleidingsbehoeften tegenover 51% bij de organisaties zonder competentie management. Deze samenhang blijkt ook uit het opleidings- en ontwikkelingsbeleid: 52 % van de organisaties die aan competentie management doen, beschikt over een opleidingsplan, bij organisaties die geen competentie management toepassen, heeft slechts 26% een formeel opleidingsplan.

3 Beleidsmaatregelen

3.1 Keurmerk Investors in People

De introductie van het Investors in People-pilootproject kadert binnen een flankerend beleid ten aanzien van een strategisch opleidingsbeleid in ondernemingen. Investors in People is een standaard of keurmerk voor strategisch personeelsbeleid. Het erkent de centrale rol van het personeel als de belangrijkste succesfactor voor een hedendaagse en toekomstgerichte organisatie. De standaard koppelt meer bepaald de ondernemingsfilosofie en de organisatiedoelen aan kerncompetenties, prestaties en opleiding en ontwikkeling van het personeel. Het pilootproject startte begin 2002 en had als doel het nagaan van de effectiviteit en impact van de standaard voor de opleidingssituatie in Vlaamse bedrijven. Concreet werd aan een vijftiental ondernemingen de mogelijkheid geboden om het Investors in People keurmerk te behalen. Het Investors in People label wordt behaald wanneer een onderneming er in slaagt een effectief beleid rond leren en ontwikkeling van medewerkers, waarbinnen organisatiedoelstellingen en doelstellingen van werknemers met elkaar verbonden worden, uit te bouwen. In dit ontwikkelingsproces op weg naar het label worden zij intern gecoacht door een interne facilitator en extern begeleid door een adviseur. Elk bedrijf stelt immers zelf een interne facilitator aan die na een korte opleiding, het bedrijfsinterne aanspreek- en inspiratiepunt vormt. Voor de loop van het pilootproject worden bovendien 8 adviseurs opgeleid en erkend. Anno juni 2004, is het pilootproject afgelopen, hebben een viertal ondernemingen reeds het label behaald en zullen nog eens negental ondernemingen het label binnen afzienbare tijd behalen. In het voorjaar van 2005 heeft een evaluatie en beschouwing van het pilootproject plaatsgevonden en werd dit besproken op VESOC.

3.2 Trivisi

Trivisi (sinds 2002) zet de Vlaamse bedrijven op het toekomstspoor van duurzaam ondernemen, met inbegrip van ruime aandacht voor levenslang leren. Onder Trivisi wordt zowel werk gemaakt van het ontwikkelen van instrumenten en methodieken als van het sensibiliseren en kennis delen. Als doelgroep bespeelt Trivisi ondernemingen, werkgevers, opleidingsintermediairen ...

Eind 2002 werd een viertal projecten inzake levenslang leren, namelijk "begeleid e-leren (BE-ODL)", "competentiespel (vakbonden)", "anders leren ... met een veelheid aan leervormen (Vlerick)" en "actieleren (Vitamine W)" geselecteerd. Anno 2004 ontwikkelde het project "begeleid e-leren" een overtuigings- en beslissingsinstrument dat bedrijven zonder formele leercultuur wil aansporen om e-leren op te starten. Het project "competentiespel" kadert in een ruimer project van de drie vakbonden, gericht op de bevordering van de sociale dialoog over competenties in bedrijven. Met de ontwikkeling van een educatief spel, in nauwe samenwerking met CIS (Centrum Informatieve Spelen) willen zij personeels- en syndicaal afgevaardigden spelenderwijs vertrouwd maken met diverse facetten van competentiebeheer. Het project anders leren ontwikkelde een internetapplicatie waarop een aantal innovatieve leermethodes worden voorgesteld, zowel aan de hand van een theoretisch raamwerk als aan de hand van praktijkvoorbeelden. Aan deze internetapplicatie werd ook een gebruikersplatform gekoppeld waarop geïnteresseerden vragen kunnen stellen en antwoorden kunnen vinden. Trivisi biedt op deze manier dus een ruimte voor het ontwikkelen van instrumenten en tools (met bijbehorende theoretische raamwerken) en een ruimte voor het verspreiden van ontwikkeld materiaal. (Stand van zaken op het einde van het derde kwartaal 2004.)

3.3 Sociale dialoog over competenties

De sociale partners hebben een rol te vervullen in het dynamiseren van het opleidingsbeleid in bedrijven. Niet alleen op centraal vlak maar ook op bedrijfsvlak moet de sociale dialoog over competenties ontwikkeld en gestimuleerd worden. Een goed functionerend overleg op bedrijfsvlak draagt immers bij tot de bevordering van een pro-actief opleidingsbeleid, een betere aansluiting van het opleidingsbeleid op de behoeften naar brede inzetbaarheid bij het personeel en het overwinnen van weerstanden die er bij een gedeelte van het personeel is tegen opleiding. Het project "sociale dialoog over competenties" werd midden 2002 gezamenlijk door de vakbonden uitgezet en opgenomen en gefinancierd door de Vlaamse overheid. De vakbonden ontwikkelden ondertussen een handleiding en vormingspakketten om afgevaardigden te wapenen om de discussie rond de uitbouw van een strategisch opleidingsbeleid mee te voeren. In elke vakbondsorganisatie is tevens een competentieconsulent werkzaam die fungeert als help desk voor de afgevaardigden die projecten in ondernemingen willen starten. Elke vakbondsorganisatie heeft bovendien een degelijke informatieve en prikkelende website uitgebouwd. Ten slotte zullen de vakbonden in de loop van 2004 een brede sensibilisatiecampagne op gang trekken opdat zoveel mogelijk militanten kennis nemen van de syndicale aandacht voor personeelsbeleid en competentie management. (Stand van zaken op het einde van het derde kwartaal 2004.)

3.4 Sectorconvenants

In het Vlaams Werkgelegenheidsakkoord van 12 februari 2001 werd afgesproken dat de Vlaamse Regering de inspanningen van de sectoren met een aantal flankerende maatregelen zou ondersteunen. Het akkoord vormde de basis en het algemene kader voor de sectorconvenants met mogelijkheid tot sectoriële differentiatie. Door het afsluiten van een convenant nemen de sectoren en de Vlaamse Regering in een aantal werkdomeinen kwantitatieve en kwalitatieve engagementen op, onder andere op het vlak van levenslang leren en de aansluiting onderwijs-arbeidsmarkt¹³³. Rond de aansluiting onderwijs-arbeidsmarkt worden engagementen opgenomen met betrekking tot:

- de herwaardering van het technisch en beroepsonderwijs
- de samenwerking met scholen en inrichtende machten stimuleren
- het bevorderen van het aantal stageplaatsen voor het voltijds onderwijs
- de ondersteuning van het alternerend leren en de realisatie van opleidings- en werkervaringsplaatsen in het kader van dit alternerend leren
- de ontwikkeling van de beroepsprofielen in samenwerking met de SERV
- de samenwerking met de Regionale Technologische Centra voor sectorspecifieke materies
- de uitbouw van het modulair onderwijs.

Onder het hoofdstuk levenslang leren worden in de convenants engagementen en acties opgenomen rond onder andere:

- het bevorderen van de vorming in bedrijven
- het actief meewerken aan een strategisch en kwalitatief opleidingsbeleid in bedrijven
- de bevordering van het bereik van het opleidingsbeleid van ondernemingen naar specifieke kansengroepen
- de stimulering van loopbaanbegeleiding en competentiegericht management
- het onderzoek of de toepassing van individuele leerrekeningen
- het certificeren van opleiding in bedrijven en erkennen van elders verworven competenties
- de ontwikkeling van ICT gerelateerde competenties
- inspelen op het systeem van Vlaamse opleidingscheques, het hefboomkrediet / ESF en de Individuele Beroepsopleiding
- het opstarten van een dialoog met het VIZO
- de samenwerking met de competentiecentra van de VDAB
- meewerken aan de initiatieven van de DIVA.

Op 31 maart 2003 sloten de sociale partners en de Vlaamse Regering een Vlaams Akkoord 2003-2004. In dat Akkoord werd bepaald dat de maatregel van de sectorconvenants wordt verlengd en uitgebreid tot nieuwe sectoren. In dat nieuwe Vlaamse Akkoord wordt ook opgeroepen om bij nieuwe convenants of de verlenging van de bestaande de aandacht voor diversiteit of mobiliteit te versterken. De aanscherping van het diversiteitsluik kan gebeuren via de opmaak van diversiteitsplannen, waarin maatregelen en acties worden opgenomen, die gericht zijn op het wegwerken van

¹³³ Daarnaast werden ook acties omtrent de verhoging van de arbeidsmarktaandeelname van kansengroepen, rond het bevorderen van de kwaliteit van de arbeid door middel van aanmoedigingspremies en het verbeteren van de mobiliteit ondersteund, maar in het kader van een rapport levenslang en levensbreed leren zijn deze minder relevant en worden ze dan ook niet behandeld.

discriminaties en drempels waarmee kansengroepen geconfronteerd worden op de arbeidsmarkt. Opleiding vormt daarbij een belangrijke component.

In de loop van 2001-2002 werd met 21 sectoren een convenant afgesloten en tijdens de periode 2003-2004 kwamen er 4 sectoren bij, zodat er begin juli 2004 25 sectorconvenants waren. Uitgaande van de 25 sectorconvenants kan het bereik van de convenants op 65% van alle werknemers worden geraamd. De convenants hebben een looptijd van twee jaar. Reeds 7 convenants zijn verlengd voor een periode van 2 jaar, met name de convenants voor de bediendensector, de uitzendsector, de metaalsector bedienden en de metaalsector arbeiders, de voeding, de houtbewerking en het goederenvervoer.

Voor de uitvoering van de engagementen die zijn opgenomen in de convenants worden per sector een aantal sectorconsulenten toegewezen. In totaal zijn er momenteel 94,5 FTE sectorconsulenten toegewezen aan de sectoren en voor de inzet van deze sectorconsulenten ontvangen de sectoren in totaal een bedrag van 4.889.500,00 euro.

Ter ondersteuning en opvolging van de convenants werd afgesproken om netwerken op te richten per algemeen thema. Deze netwerken worden begeleid en ondersteund door de SERV. Zo bestaat er onder andere een netwerk levenslang leren en een netwerk aansluiting onderwijs-arbeidsmarkt. Een netwerk is een samenkomst van sectorconsulenten waar praktijkervaringen kunnen worden uitgewisseld, informatie kan worden doorgegeven (tussen sectoren, van de sectoren naar de overheid en omgekeerd,...), waar experts en onderzoekers kunnen worden uitgenodigd en waar noden aan kennis en know-how kunnen worden gesignaleerd. In de netwerken zijn naast de SERV en de Administratie Werkgelegenheid ook nog vertegenwoordigers van het Departement Onderwijs, het VIZO en de VDAB aanwezig.

Niet alleen vanuit het beleidsdomein Werk werden convenants afgesloten met de sectoren, maar ook vanuit Onderwijs, en dit om de samenwerking tussen het initiële beroepsonderwijs en de industrie te bevorderen. De huidige minister voor Werk, Onderwijs en Vorming heeft in zijn Beleidsnota Werk aangekondigd dat de onderwijsconvenants een voorwaardig onderdeel zullen vormen van de globale sectorconvenant. (*Stand van zaken op het einde van het derde kwartaal 2004.*)

3.5 Peterschapsprojecten

Peterschapsprojecten zijn projecten gebaseerd op kennis- en ervaringsuitwisseling tussen ondernemingen. Hun hoofddoelstelling is het professionaliseren van de bedrijfsvoering van de deelnemende ondernemingen en het stimuleren van netwerkvorming. Kenmerkend voor elk project is dat ondernemers gedurende één of twee jaar regelmatig in groepen samen komen om ervaringen uit te wisselen omtrent de bedrijfsvoering. Zij worden daarin begeleid door één of meerdere 'peters' of 'mentoren'. Dat zijn kaderleden uit grotere bedrijven of ervaren bedrijfsleiders van KMO's die kosteloos hun kennis en ervaring ter beschikking stellen van de deelnemende bedrijven. Verder worden er ook specifieke activiteiten georganiseerd om de ondernemers in contact te brengen met deelnemers en peters van andere groepen of andere peterschapsprojecten. Bij heel wat projecten kunnen de deelnemers ook voor individueel advies terecht bij hun peter of mentor. Om het aanbod aan peterschapsprojecten nog beter af te stemmen op de noden van de Vlaamse ondernemers is sinds 1 november 2003 een nieuwe regelgeving in werking getreden. Deze regelgeving zit vervat in het besluit van de Vlaamse regering van 5 september 2003 betreffende peterschapsprojecten. Het besluit voorziet de mogelijkheid om aan organisatoren van peterschapsprojecten een subsidie toe te kennen. Projecten kunnen enkel naar aanleiding van een oproep worden ingediend bij de administratie

Economie van de Vlaamse Gemeenschap. De toekenning van de subsidie gebeurt via een wedstrijdformule, waarbij de aanvragen onderling vergeleken zullen worden op basis van de criteria, zoals vastgelegd in het besluit van de Vlaamse regering. De beschikbare middelen zullen worden toegekend aan de best gerangschikte projecten.

4 Conclusie

Lerende organisaties kenmerken zich onder meer door het hebben van een opleidingsplan en een opleidingsbudget alsook het opsporen van opleidingsbehoeften en de evaluatie van opleidingen, het gebruik van competentie management. Wanneer we de PASO-gegevens doorlichten op basis van deze elementen komen we tot de vaststelling dat vooral grotere organisaties met meer dan 10 werknemers zich kunnen profileren als 'lerende organisaties'. Toch betreft het hier maar ongeveer een derde van alle vormingsorganisaties. De micro-organisaties staan momenteel verder af van het strategisch plannen van opleiding. Nauwelijks een tiende van de micro-organisaties die effectief in opleiding voorzien heeft een opleidingsplan of beschikt over een opleidingsbudget, het betreft hier het gemiddelde over alle sectoren heen. Wanneer we de prestaties per sector bekijken, komen we tot een genuanceerder beeld, daar waar sterke verschillen bestaan tussen de sectoren onderling. Bij de grotere organisaties doen vooral de sectoren Onderwijs en Gezondheidszorg het beter dan gemiddeld.

Van alle bedrijven zegt één op vijf gebruik te maken van competentie management. De helft van deze bedrijven beschikt over een opleidingsplan. Bij organisaties die geen competentie management toepassen, is dit slechts 26%.

Aanbieders van onderwijs, opleiding & vorming

Naast werkgevers, zijn ook de aanbieders van onderwijs, opleiding en vorming belangrijke actoren om levenslang en levensbreed leren te bevorderen¹³⁴. Identificeerbare inspanningen om een positief leerklimaat te scheppen bij lerenden of potentiële lerenden situeren zich op verschillende vlakken. Zo kan een positief leerklimaat bevorderd worden via kenmerken van de leer- en vormingsactiviteit, via structurele en organisatorische aspecten, via sensibilisatieacties en via innovatieve projecten¹³⁵. Het gaat om een uitgebreid arsenaal van mogelijke acties die aan de basis geïmplementeerd worden en op het terrein concreet gestalte krijgen.

Het is zeer belangrijk dat al deze aspecten gemonitord worden, maar omwille van verschillende redenen is het niet opportuun om bij de monitoring op een kwantitatieve manier te werk te gaan. Zo hebben we in de praktijk niet te maken met één maar met vele verschillende aanbieders op het vlak van onderwijs, opleiding, vorming. Bovendien maakt iedere aanbieder gebruik van een eigen set van indicatoren om het eigen beleid op te volgen. Ook zijn een aantal aspecten moeilijk kwantitatief te meten en is in veel gevallen een meer kwalitatieve beoordeling aangewezen. Een kwalitatieve benadering moet uitgaan van de vraag of er op het gebied van identificeerbare inspanningen sprake is van vooruitgang, stagnatie of achteruitgang om vervolgens het beleid bij te sturen. Een specifiek luik van kwalitatief assessment kan ontwikkeld worden binnen het geheel van monitoring van levenslang levensbreed leren.

Omdat er voor de verschillende aanbieders nog geen overkoepelende gegevens beschikbaar zijn, opteren we in wat volgt voor een beknopte beschrijving van een aantal praktijkvoorbeelden aangaande de verschillende inspanningen bij aanbieders van onderwijs, opleiding en vorming.

1 Kenmerken van de leer- en vormingsactiviteit

In de eerste plaats kunnen de opleidingsverstrekkers inspanningen doen via **kenmerken van de leer- en vormingsactiviteit** om een positief leerklimaat te bevorderen bij een (potentiële) lerende. Een beginvoorwaarde daarbij is dat de aanbieders inzicht hebben in het profiel van de lerende. Zo is het bijvoorbeeld belangrijk dat de aanbieders van onderwijs, opleiding en vorming en toeleiders *maatwerk* kunnen leveren, waarbij de leerinhoud zo veel mogelijk rekening houdt met het profiel van de lerende. Daarnaast kunnen de opleidingsverstrekkers zich concentreren op de *werkvormen* die gebruikt worden om de leerinhouden over te brengen. Aanbieders die succesvol zijn in het bereiken van (potentiële) lerenden hanteren bijvoorbeeld een minder 'schoolse' aanpak of vertrekken van concrete ervaringen van de lerende. Een volgend belangrijk aspect is

¹³⁴ Zoals door het monitoringinstrument is voorzien, spelen ook toeleiders een belangrijke rol in het bevorderen van levenslang en levensbreed leren. De toeleiders beslaan een zeer diverse groep, denken we bijvoorbeeld aan werkwinkels, PWA-agentschappen, vakbonden, OCMW's, bibliotheken, bijblijfconsulenten, loopbaanbegeleidingscentra. Op dit vlak zijn echter nog geen overkoepelende gegevens in kaart gebracht, bijgevolg laten we de toeleiders in wat volgt buiten beschouwing en beperken we ons tot de aanbieders van onderwijs, opleiding en vorming.

¹³⁵ We willen nogmaals verwijzen naar de recente publicatie 'Naar een positiever leerklimaat in Vlaanderen' waar een model wordt aangereikt voor het bevorderen van een positief leerklimaat alsook een staalkaart voor een "plan voor een positief leerklimaat". H. Baert, K. De Rick, K. Van Valckenborgh, *Idem*, p. 43, p. 65-72.

dat de aanbieders de juiste *didactische middelen en media* gebruiken, die aantrekkelijk zijn voor de lerende en aansluiten bij de leefwereld van de doelgroep. Ter afsluiting van de leeractiviteit vormt *evaluatie* als toetsing van wat de lerende verworven heeft en/of als een terugblik op het leer- en vormingsproces, een niet te vergeten onderdeel van de identificeerbare inspanningen van de aanbieders. Het is belangrijk dat een evaluatie wijst op de baten van het leren en de resultaten van het leren zoveel mogelijk waarderen. Aansluitend bij dit laatste aspect wordt dan ook het uitreiken van diploma's, getuigschriften, certificaten etc. hieraan gekoppeld, dat als een motiverende factor gezien kan worden.

1.1 Bonte was (VDAB)

"Bonte was" is een multimediaal opleidingspakket Nederlands voor anderstaligen. (richtgraad 1.1 en 1.2). Nederlandsonkundigen leren op een interactieve manier de basis van de Nederlandse taal. Ze volgen via de computer het hoofdpersonage Ariel en moeten allerlei acties ondernemen bvb de weg vragen, de uren van de trein uitvissen,...Ze brengen gemiddeld één uur door achter de pc en werken daarna onder begeleiding van een taalinstructeur 2 uur verder met dit taalaanbod. We spreken over pc – uren en contacturen. Na afloop van de eerste reeks hebben cursisten het niveau 1.1. bereikt. Deel twee van Bonte was brengt hen tot het niveau 1.2. Het multimediale pakket is te koop bij het Centrum voor Taal en Migratie die het taakgerichte pakket uitwerkte. VDAB en de centra voor basiseducatie hebben in 2003 reeds een aantal pilootervaringen geëvalueerd en die zijn allen zeer positief. Het pakket bleek zelfs succes te boeken bij analfabeten. In 2004 begint Bonte Was overal volop te draaien. Anderstaligen werken er graag mee, leren snel en zijn gemotiveerder dan ooit omwille van de creatieve, levensechte en dynamische manier van werken.

1.2 Competentiecentra (VDAB)

In 2004 werd de ombouw van opleidingscentra van de VDAB tot competentiecentra voortgezet. De ombouw betekent meer dan een naamsverandering: in de competentiecentra worden vier services aangeboden, namelijk opleiding, loopbaanbegeleiding, certificering en informatievoorziening. Niet alleen werd het team van loopbaanbegeleiders uitgebreid tot 30. Ook werd in elk centrum een infotheek ingericht, waar zowel potentiële klanten als cursisten terecht kunnen voor informatie over werken en leren. Zo kan men er o.m. de 82 beroepenvideo's raadplegen. Met de goedkeuring van het decreet inzake de titel van beroepsbekwaamheid, zal het erkennen of certificeren van competenties sterker worden uitgebouwd.

1.3 Modularisering volwassenenonderwijs

De eerste stappen in de richting van modularisering van het opleidingsaanbod in het onderwijs voor sociale promotie werden gezet in 1979 met de introductie van het modulaire stelsel met kapitaliseerbare eenheden¹³⁶. In het decreet van 2 maart 1999 tot regeling van een aantal aangelegenheden van het volwassenenonderwijs kreeg het

¹³⁶ Voor een beschrijving van het modulariseringsproces in het volwassenenonderwijs zie Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Onderwijsinspectie, *Onderwijsspiegel. Schooljaar 2002-2003. Verslag over de toestand van het onderwijs*, Brussel, 2004, p. 111-114.

concept modularisering een degelijk onderbouwde wettelijke basis. De overheid heeft op deze manier beleidskeuzes gemaakt die aansturen op een steeds verder doorgedreven modularisering teneinde te komen tot een flexibeler opleidingsaanbod voor het volwassenenonderwijs op basis van kleinere opleidingsentiteiten die autonoom organiseerbaar en sanctioneerbaar zijn met meervoudige instapmomenten per schooljaar.

In drie jaar tijd (2000-2001 tot 2002-2003) is het aantal modulaire opleidingen in het secundair onderwijs voor sociale promotie gestegen van 27 % naar 50 % van het totale aanbod. In het hoger onderwijs voor sociale promotie is de trend naar modulaire opleidingen minder uitgesproken. Over dezelfde periode van twee jaar is het aantal modulaire trajecten er gestegen van 20 % naar 34 %.

Uit gesprekken met cursisten blijkt dat een meerderheid onder hen vandaag een uitgesproken voorkeur heeft voor relatief korte modules, omdat hij/zij zich op die manier bij inschrijving niet hoeft te engageren voor zware trajecten gespreid over meerdere leerjaren. De centra die inspelen op de wens van deze cursisten zien zich enerzijds beloond door een stijgend aantal inschrijvingen, maar moeten anderzijds ook afrekenen met een significante toename van het administratief werk.

Een toenemende modularisering in het onderwijs voor sociale promotie heeft tot voordeel dat alle Centra voor Volwassenenonderwijs in Vlaanderen dezelfde structuurschema's zullen hanteren binnen hetzelfde aantal lestijden en zullen focussen op dezelfde doelstellingen, wat het globale aanbod aan volwassenenonderwijs tegelijk flexibeler en consistentier maakt. De kwaliteit van het volwassenenonderwijs kan er alleen maar beter van worden.

In het onderwijs voor sociale promotie werd de nieuwe modulaire structuur uitgewerkt voor 19 studiegebieden: algemene vorming, auto, bedrijfsbeheer, boekbinden, bouw, grafische technieken, handel, hout, huishoudelijk onderwijs, kant, koeling en warmte, lichaamsverzorging, mechanica-elektriciteit, meubelrestauratie en houtsnijden, Nederlands tweede taal, personenzorg, talen, textiel en voeding. Vanaf 1 september 2004 is implementatie van de nieuwe modulaire structuur mogelijk voor de studiegebieden talen en Nederlandse tweede taal. Gedurende de volgende jaren zullen de overige studiegebieden volgen.

Ook de basiseducatie wordt gemodulariseerd. Sinds 1 september 2003 verstrekken de centra voor basiseducatie drie opleidingen in modulaire vorm (NT2, wiskunde en ICT). Het modulaire traject Alfa NT2 (behorende bij de opleiding NT2) treedt in werking op 1 september 2005. Het ontwerp van besluit van de Vlaamse Regering met betrekking tot de implementatie van de modulaire organisatie in de basiseducatie, vermeld 1 februari 2006 als datum van inwerkingtreding met betrekking tot de modulaire opleidingen Nederlands moedertaal, maatschappij-oriëntatie en opstap Frans en Engels (situatie april 2005). Vanaf dat ogenblik worden alle opleidingen in de basiseducatie modulair aangeboden.

1.4 BIS Online (Departement Onderwijs)

BIS of "Begeleid Individueel Studeren" verstrekt cursussen via afstandsonderwijs. Na een lange traditie van schriftelijke cursussen per post, werd in 2003 met BIS Online de mogelijkheid gelanceerd om via het internet te studeren. Studeren kan op eigen tempo, elke student krijgt begeleiding van een mentor.

In het eerste semester van 2005 bood BIS volgende cursussen on line aan: Spaans (niveau 1-4), Frans (niveau 1-2, 7-10), Engels (niveau 1-2, 9-10), Duits (niveau 1),

Italiaans (niveau 1), Nederlands voor anderstaligen (niveau 5-10), Aardrijkskunde. Voor het najaar van 2005 zijn een hele reeks uitbreidingen van het aanbod voorzien.

Alhoewel BIS Online zich nog steeds richt tot de individuele cursist, krijgen ook de Centra voor Volwassenenonderwijs (CVO) de kans om gebruik te maken van het Leer Management Systeem (LMS) en de cursussen van BIS Online. Op die manier wil het departement Onderwijs de penetratie van e-learning in het Onderwijs voor Sociale Promotie stimuleren. In oktober 2004 werd gestart met een pilootproject met drie CVO's.

1.5 Modularisering (DIVA)

Modulaire opleidingen die transparant zijn over de verschillende opleidingsverstrekkers heen zouden levenslang en levensbreed leren bevorderen. Het project modularisering van DIVA beoogt het het gezamenlijk ontwikkelen en implementeren van modulaire trajecten die passen in een algemene kwalificatiestructuur en gedragen worden door een wettelijk kader en een kwaliteitsborgingssysteem. In een eerste fase werden door SoCiuS, het departement Onderwijs, VDAB en VIZO enkele kwalificaties als een vingeroefening gezamenlijk uitgewerkt: werfbediener ruwbouw en metselaar; schilder, plaatser van wand- en vloerbekleding en schilder-decorateur; koken; basisgebruik computer; computertechnicus en netwerktechnicus; installateur gestructureerde bekabeling; installateur domotica en technicus domotica. Gelijktijdig werd een aanzet gegeven tot de ontwikkeling van een begrippenkader, een systeem van kwaliteitsborging en een wettelijk kader.

In een tweede fase wordt vanaf medio 2004 een beperkte implementatie voorbereid. Verscheidene opleidingenverstrekkers zetten een kwalificatie om tot een eigen opleiding in functie van hun doelpubliek en decretale voorschriften. Het is de intentie om de volgende opleidingen te implementeren: werfbediener/metselaar; basisgebruik computer; installateur gestructureerde bekabeling.

Er wordt een stappenplan uitgetekend voor een gezamenlijke ontwikkeling van een kwalificatiestructuur voor één of meerdere domeinen. In samenwerking met het project EVC (Erkenning Verworven Competenties) wordt het wettelijk kader en de kwaliteitsborging op poten gezet. De beperkte implementatie fungeert als een proeftuin: de resultaten ervan kunnen leiden tot bijstelling van de kwaliteitsborging, het wettelijk kader en het stappenplan voor de kwalificatiestructuur. Vanaf mei 2005 is het project opgenomen binnen de nieuwe interdepartementale structuur OV&W.

1.6 Project Innovatief Ondernemerstraject (VIZO)

Dit project wil bijdragen tot de verbetering van het vormings- en begeleidingssysteem van (toekomstige) zelfstandigen door het gebruik van ICT.

In de ondernemersopleiding werd het multimediaal pakket bedrijfsbeheer verder geïmplementeerd in de verschillende lesplaatsen. Het pakket werd verder uitgetest en geëvalueerd. Lesgevers kregen de nodige opleidingen voor het gebruik van de CD-rom als didactisch hulpmiddel. In de leertijdopleiding werd de module "Budget van het gezin" geactualiseerd en op een interactieve CD-rom uitgewerkt. De module "Budget van de KMO" die men in 2002 herwerkte, werd uitgetest in verschillende lesplaatsen. Hieruit bleek dat zowel leerlingen als leerkrachten positief stonden tegenover de nieuwe methodiek. In verschillende lesplaatsen werd de module basisvaardigheden ICT georganiseerd. Deze omvat een inleiding informatica, windows, internet, excel en word.

Er werden lesbezoeken georganiseerd om na te gaan of de modules en de methodiek op de juiste manier werden geïmplementeerd.

Tijdens de evaluatievergadering bleek dat zowel de leerlingen als de lesgevers het project als positief hebben ervaren. Voor het leerplatform dat tevens deel uitmaakt van het IO project werden in 2003 met een nieuw intranet gestart. Sinds maart 2003 kan het voltallige VIZO personeel op een gebruiksvriendelijke manier alle mogelijke info en documenten terugvinden op het intranet. De "ondernemerswijzer", het VIZO-adviesplatform op het KMOLOKET werd als voorbeeld gebruikt voor het uitwerken van "de levenslijn voor ondernemers" op federaal niveau. Wat initieel een VIZO-project was, wordt nu verder uitgedragen en zal verder verrijkt worden met info van andere websites van economische actoren om uit te groeien tot een uniek loket voor ondernemers.

1.7 Proefprojecten omtrent het inschakelen van ICT (SoCiuS)

In het kader van het onderzoek naar en experimenteren met ICT als derde (aanvullende) pijler in het sociaal-cultureel volwassenenwerk, heeft SoCiuS in 2003 een aangepaste versie van het leerplatform www.smartschool.be ontwikkeld.

1.8 VDAB-opleidingscentra worden e-learning centra (VDAB)

In 2004 staat VDAB op het punt e-leren volledig te integreren in het opleidingsaanbod, zowel ter ondersteuning van het groepsleren als van het individuele leren (open leren, afstandslernen, weblernen). Het concept van Blended Learning (zie infra) staat voorop: delen van een cursus of hele cursussen worden aangeboden via ICT based leren. Het VDAB-beleid inzake e-leren is erop gericht om levenslang en levensbreed leren comfortabeler en leuker te maken, meer zelfstandigheid en mogelijkheden tot zelfsturing aan te bieden, de tijd te verkorten tussen de aanvraag en start van een opleiding, meer keuze te bieden wat de tijd en ruimte betreft waarin de opleiding plaatsvindt, de efficiëntie van het aanbod te verhogen en de toegang tot de infrastructuur op democratische manier mogelijk te maken. Waar vroeger elk opleidingscentrum zijn eigen infrastructuur opzette en beheerde, groeit VDAB naar een gemeenschappelijk netwerk dat alle trainingslocaties met elkaar verbindt. Dit netwerk telt 61 verschillende locaties en meer dan 3500 aangesloten computers. De bestaande omgevingen worden dagelijks gebruikt om de opleidingen te verzorgen of om het proces te ondersteunen. Doelstelling is om eind 2004 alle centra geïntegreerd te hebben op het (Open Distance Learning) ODL-netwerk. Uiteindelijke doelstelling is dat werkzoekenden en werknemers hun leercomputers kunnen reserveren en op afstand door de instructeurs gecoached worden bij hun leerproces. Met zicht op de volledige integratie van e-learning in het opleidingsaanbod, zullen drie bijkomende functionaliteiten in de opleidingscentra operationeel worden: een Learning Content Management System (LCMS) dat de ontwikkeling, het beheer en de distributie van het leermateriaal ondersteunt, een Learning Management System (LMS) dat de opleidingsactiviteit als zodanig ondersteunt (leren en coaching) en een beheerssysteem dat de opleidingsgerelateerde werkprocessen ondersteunt.

Individuele leervormen winnen duidelijk aan belang winnen en maken in 2003 15,5% uit van het totaal aantal geregistreerde opleidingsuren tegenover 84,5% opleidingsuren in groepsleren. De grootste stijging doet zich voor op het vlak van weblernen. Dit houdt wellicht verband met de uitbreiding van het opleidingsaanbod enerzijds en een betere toeleiding via de consultants anderzijds.

Tabel C1.4: Opleidingsvormen binnen de VDAB, Vlaanderen, 2003¹³⁷

	2001	2002	2003
Groepsleren	9.628.333 90,2%	10.968.777 87,4%	11.632.213 84,5%
Afstandsleren	222.945 2,1%	364.711 2,9%	522.643 3,8%
Open leren	736.355 6,9%	921.525 7,3%	1.076.441 7,8%
Webleren	91.423 0,9%	292.525 2,3%	528.212 3,8%
<i>Totaal opleidingsuren</i>	<i>10.679.056</i>	<i>12.547.400</i>	<i>13.759.509</i>

Bron: VDAB

Bij groepsleren volgt de cursist met andere cursisten een gemeenschappelijk leerprogramma in een VDAB-opleidingscentrum. Bij open leren verwerkt de cursist de leerstof zelfstandig en op eigen tempo, desgewenst in een opleidingscentrum waar een coach persoonlijke begeleiding geeft. Via webleren kan de cursist zich thuis of op het bedrijf bijscholen via internet. De cursus is 24 uur op 24 te raadplegen, ook de oefeningen staan on line en de testen worden automatisch of door een coach gecorrigeerd. Er is ook steeds een coach bereikbaar bij vragen en problemen. Het huidige aanbod webleren bestaat voornamelijk uit informatica-opleidingen.

2 Structurele en organisatorische aspecten

In de tweede plaats kunnen opleidingsverstrekkers ook rekening houden met een aantal **structurele en organisatorische aspecten**. Een eerste aspect is zorgen voor *deskundigheid van opleiders en begeleiders*. Naast professionele krachten moet er ook gedacht worden aan het inschakelen van vrijwilligers en ervaringsdeskundigen, die mogelijk voor bepaalde groepen lerenden als drempelverlagend werken. *Flexibele leermomenten* (tijdstip, duur en tempo van het leren) en een aandacht voor de *locatie* kunnen ook bijdragen aan het bevorderen van een leerklimaat. Een volgend aspect waar opleidingsverstrekkers rekening mee kunnen houden is de *kostprijs van de leeractiviteit*. Zeker voor kansengroepen zorgen bijvoorbeeld inschrijving (directe kost), kinderopvang of verplaatsingskosten (indirecte kosten) vaak voor een belemmerende factor om deel te nemen aan levenslang en levensbreed leren. Een laatste inspanning die de aanbieders van onderwijs, opleiding en vorming en toeleiders kunnen leveren is *samenwerking met andere actoren*. Op deze manier kunnen krachten gebundeld worden en kan er een aanbod voorzien worden dat een breder publiek kan bereiken.

¹³⁷ VDAB-opleidingen zijn er in vier leervormen of methodieken. Bij *groepsleren* volgt men een opleiding in groep, onder leiding van een instructeur, op vaste tijdstippen en met een gemeenschappelijk leertraject voor de deelnemers. Bij *open leren* neemt de cursist het totale pakket zelf door in een VDAB-centrum of het bedrijf. Naast ondersteuning van een instructeur kan men er gebruik maken van leermiddelen zoals een cd-rom, video, zelfstudiepakketten. Het gaat dus om een vorm van zelfstudie met onmiddellijke begeleiding. Bij *afstandsleren* haalt men het cursusmateriaal af in een VDAB-centrum en bespreekt men met de instructeur op welke manier men zal te werk gaan. De cursus wordt thuis doorgenomen, vragen en oefeningen kunnen aan de coach via e-mail bezorgd worden. Bij *webleren* leert de cursist thuis via een pc, het cursusmateriaal is 24 uur online beschikbaar, er is begeleiding van instructeurs.

2.1 Opleiding voor opleiders in de volwassenenvorming

Het DIVA-project 'Opleiding voor opleiders in de volwassenenvorming' heeft sinds september 2002 gewerkt aan de ontwikkeling van een modulaire opleidingsstructuur en het aanbieden van experimentele modules specifiek voor opleiders van volwassenen.

Eind april 2003 werd een beroepsprofiel gefinaliseerd bestaande uit een inventaris van vaardigheden, aangevuld met kennis en houdingen waarover de opleider van volwassenen moet beschikken. Vervolgens werd gestart met het uitschrijven van basis- en startcompetenties van de beginnende beroepsbeoefenaar, namelijk de eindtermen voor de opleiding. Deze dienen als basis voor de formulering van typische modules voor de opleider van volwassenen. Op 1 december 2003 pleegde de werkgroep breed overleg met de mogelijke afnemers van de modulaire opleiding via uitwisseling rond beroepsprofiel en basiscompetenties onder het thema: "Opleiding van volwassenen ... een vak apart!". De actiedoelstelling voor 2004 is het organiseren van een 6-tal modules typisch voor de opleiding van volwassenen, dit in samenwerking met het bestaande aanbod.

Opleiders van volwassenen uit de partnerinstellingen zullen deze module(s) volgen om de realisatie van de doelstellingen én de aangepaste aanpak mee te evalueren en bij te sturen.

2.2 www.bijleren.be

www.bijleren.be is een gespecialiseerde webdatabank die sociaal-culturele werkers op het spoor brengt van het VTO-aanbod dat hen kan helpen hun professionele kennis en vaardigheden uit te diepen. SoCiuS selecteert dit VTO-aanbod op basis van een aantal inhoudelijke criteria. Enkel het aanbod van non-profit organisaties komt in aanmerking. De meest geschikte zoekingang bij deze webpagina's is de inhoudelijke. Men gaat na in welke algemene rubriek(en) een bijscholingsbehoefte kan worden gesitueerd. Vervolgens kan men nagaan of de cursus inhoudelijk, methodisch, qua locatie en tijdsbesteding past. Als men meer informatie wil, kan men die opvragen via de adressen en websites van de organisatoren die men ook op een bijhorende webpagina vindt. De webdatabank [bijleren.be](http://www.bijleren.be) bevat informatie over gemiddeld een honderdtal cursussen of programma's.

2.3 Oprichting en erkenning van de vormingplus-centra

Binnen het sociaal-cultureel volwassenenwerk hebben de vormingsinstellingen een belangrijke rol te vervullen om vooral het levensbrede leren te promoten en dichterbij de burgers te brengen. Om deze rol volwaardig te kunnen opnemen wordt in het decreet betreffende het sociaal-cultureel volwassenenwerk van 4 april 2003 gekozen voor een grondige herstructurering van de sector, waarbij men als belangrijke doelstelling een duidelijkere profilering vooropstelt. Eén van de maatregelen die binnen dit kader in het nieuwe decreet werden uitgewerkt, is de oprichting van dertien volkshogescholen in Vlaanderen. Complementair aan de werking van de landelijk gespecialiseerde vormingsinstellingen dienen zij een regionale werking uit te bouwen.

De volkshogescholen zijn pluralistische educatieve voorzieningen. Hun hoofdplicht is educatief werk, maar er moet ook aandacht zijn voor gemeenschapsvorming en voor het verhogen van de cultuurparticipatie. Het educatief aanbod heeft een niet-formeel karakter en het levensbrede leren staat centraal. Kenmerkend voor niet-formele educatie is ook dat een specifieke methodiek gebruikt wordt: de sociaal-culturele methodiek. Naast het organiseren van een eigen programma-aanbod afgestemd op de

vormingsbehoeften van individuen en groepen in de regio heeft de volkshogeschool ook de opdracht om het niet-formele educatieve aanbod van organisaties uit de regio te coördineren en bekend te maken aan het ruime publiek. Om een zo breed mogelijk publiek te bereiken, dient de volkshogeschool te zorgen voor een laagdrempelig aanbod (o.a. door een aangepaste prijszetting) en een zo goed mogelijke spreiding van dit aanbod over de regio. Bij het vervullen van haar opdrachten ligt een sterke klemtoon op complementariteit en samenwerking.

Op basis van de dossiers die midden 2003 werden ingediend, erkende de minister op 29 augustus 2003 de eerste 10 volkshogescholen, op 5 september 2003 volgde de erkenning van de overige drie.

In 2003 konden de volkshogescholen reeds subsidies krijgen om een coördinator en een administratieve kracht aan te werven, o.a. met het oog op het uitschrijven van het beleidsplan voor de periode 2004-2005. In 2003 werd hiervoor reeds een totale subsidie van 366.867,97 euro uitgekeerd aan de volkshogescholen uit de verschillende regio's.

De beleidsplannen werden tegen het einde van 2003 ingediend en vormen de basis voor de subsidiëring van deze organisaties voor de eerste beleidsperiode.

Vanaf januari 2004 gingen de volkshogescholen definitief van start onder de naam Vormingplus. Vanaf 2005 ontvangt elke volkshogeschool 1,5 euro per inwoner in de regio. Er is dan sowieso een minimum voorzien van 300.000 euro per volkshogeschool.

Wat de subsidies betreft, is 2004 een overgangsjaar. Een subsidiebedrag dat overeenkomt met de loonkost, wordt voor elk personeelslid dat overkomt uit een vroeger gesubsidieerde vormingsinstelling overgedragen aan de volkshogeschool. Daarnaast ontvangt het centrum ook een werkingstoelage van 30 % van de maximale subsidie-enveloppe die voorzien wordt voor 2005. Het totale subsidiebedrag dat in 2004 voorzien werd voor de volkshogescholen is 6.808.110 euro.

2.4 Stimulering 'blended learning'

In 2003 werd het project 'Basisvaardigheden ICT' voortgezet en uitgebreid. Binnen het opleidingsgebeuren van de VDAB werd 'blended leren' verder geïmplementeerd en geïntegreerd. Het project 'Basisvaardigheden ICT' staat centraal omwille van zijn betekenis op het vlak van de persoonlijke vaardigheden en/of binnen de context van de evoluerende werkomgeving. Daarnaast vormen ICT-basisvaardigheden ook een randvoorwaarde voor werkzoekenden en weknemers om gebruik te maken van de onlinediensten van VDAB en/of de nieuwe vormen van het op ICT gebaseerd leren. Dankzij dit project zijn er steeds minder werkzoekenden die niet beschikken over deze vaardigheden: circa 42% in september 2003 i.p.v. 50% in februari 2001. Met het strategisch project 'blended leren' worden zowel het opleidingsaanbod als de bijhorende werkprocessen en infrastructuur optimaal afgestemd op de nieuwe flexibele vorm van leren. Een efficiënt gebruik van ICT maakt de toename van individuele leervormen mogelijk. In 2003 werden bijkomende pakketten voor blended leren geïmplementeerd en werden nieuwe ontwikkelingen opgestart.

2.5 Flexibele leertrajecten in het hoger onderwijs

Op 21 april 2004 werd het decreet betreffende de flexibilisering van het hoger onderwijs in Vlaanderen goedgekeurd. Het decreet treedt in werking in het academiejaar 2005-2006. Op vraag van alle universiteiten en hogescholen treedt het artikel dat bepaalt dat studenten geslaagd zijn voor een opleidingsonderdeel waarvoor ze een examencijfer van 10 of meer behaalden al in het academiejaar 2004-2005 in werking. Het

flexibiliseringsdecreet beoogt de studiemogelijkheden van studenten te vergroten, mogelijkheden tot differentiëring aan te bieden alsook mogelijkheden tot levenslang leren. Algemeen zullen vanaf 2005-2006 de studieprogramma's en de curricula in het hoger onderwijs flexibeler zijn. Naast voltijds studeren kunnen studenten kiezen voor deeltijdse vormen van studietrajecten, modeltrajecten of meer geïndividualiseerde trajecten. Studenten kunnen op die manier een deel van de studies op eigen tempo doorlopen. Zo worden de studieprogramma's niet langer in studiejaar georganiseerd maar in opleidingsonderdelen van ten minste 3 studiepunten, een studiepunt staat voor ongeveer 28 uur studiebelasting. Een student die 10 op 20 behaald, ontvangt een creditbewijs. Door de invoering van dit creditbewijs ontstaat er een accumulatiesysteem waarin een graad of diploma wordt behaald door de accumulatie van een bepaald aantal credits.

Per associatie komt er een instantie die de EVC's (elders verworven competenties) en EVK's (eerder verworven kwalificaties) valideert. Het is deze instantie die, na een onderzoek, bekwaamheidsbewijzen uitreikt. Deze bewijzen kunnen in de instellingen resulteren in vrijstellingen of een diploma. Op grond van het bewijs van bekwaamheid kunnen de instellingen voor hoger onderwijs dus ook de graad van bachelor of master verlenen. De kwaliteitswaarborg is hierbij van groot belang.

Studenten hebben recht op een faire behandeling en moeten tegen beslissingen in beroep kunnen gaan. Daarnaast moet het bekwaamheidsonderzoek betrouwbaar zijn in de zin dat moet getoetst worden of de student de competenties bezit die het bewijs van bekwaamheid vermeldt.

De bewaking van de studievoortgang in een flexibele context is van groot belang om te vermijden dat de studieduur langer wordt en dat het behalen van een diploma meer tijd in beslag neemt. Indien de studieduur een bepaalde norm overschrijdt, kan het instellingsbestuur dwingende studievoorwaarden opleggen in termen van studieprestaties. Dit is ook het geval als de student er niet in slaagt om na twee inschrijvingen voor een bepaald opleidingsonderdeel een creditbewijs te behalen.

2.6 Huizen van het Nederlands

Via de Huizen van het Nederlands wordt de dienstverlening geoptimaliseerd ten aanzien van anderstaligen die aan de voltijdse leerplicht voldaan hebben en die Nederlands willen leren gericht op sociale, professionele of educatieve redzaamheid. De Huizen van het Nederlands oriënteren deze anderstaligen op een deskundige en neutrale wijze naar het meest gepaste aanbod Nederlands als tweede taal en dragen zo bij tot de integratie van anderstalige volwassenen in de Vlaamse samenleving.

Het ontwerpbesluit werd op 18 december 2002 goedgekeurd door de Vlaamse Regering.

Vanaf september 2004 worden er in Vlaanderen 8 Huizen van het Nederlands geopend: een Huis van het Nederlands in elke Vlaamse provincie en een Huis van het Nederlands in Antwerpen, Brussel en Gent. Deze Huizen van het Nederlands organiseren zelf geen cursussen NT2, maar zijn samenwerkingsverbanden tussen onder andere de aanbodsverstrekkers Nederlands als tweede taal, de VDAB en de onthaalbureaus.

Bij de Huizen van het Nederlands kunnen anderstalige volwassenen terecht voor informatie over het cursusaanbod Nederlands als tweede taal. Daarnaast staan de Huizen van het Nederlands in voor de coördinatie van de intake, de testing en de oriëntering naar het meest gepaste aanbod.

Naar aanleiding van de nieuwe bevoegdheidsverdeling (september 2004) werden de Huizen van het Nederlands toegewezen aan minister Marino Keulen -Vlaams minister van

Binnenlands Bestuur, Stedenbeleid, Wonen en Inburgering- en vallen als dusdanig niet langer onder DIVA.

3 Sensibilisatieacties

In de derde plaats kunnen **sensibilisatieacties** van de aanbieders ook een uiting zijn van identificeerbare inspanningen. Veel aanbieders ondernemen op dit vlak talrijke acties, denken we aan de edities van De Grote Leerweek in het verleden en de gezamenlijke activiteiten in het kader van de DIVA-sensibilisatiecampagne 'Word wat je wil' (www.wordwatjewil.be, zie ook C1, inspanningen van de overheid, deel 2.1)

3.1 Prettig Geleerd

Sinds het najaar van 2002 is een webkalender van sociaal-culturele activiteiten beschikbaar via het wereldwijde web, onder de naam 'www.prettiggeleerd.be'. In deze activiteitenkalender worden de activiteiten van bovenlokaal belang opgenomen van organisaties voor volwassenenwerk die erkend zijn door de Vlaamse Gemeenschap. Binnen het volwassenenwerk bestonden in 2003 drie werksoorten: verenigingen (bvb. Amnesty International), vormingsinstellingen (bvb. PRH-Persoonlijkheid en Relaties) en diensten (bvb. Centrum voor Lezen en Informatie). Er waren in 2003 144 organisaties erkend: 46 diensten, 42 instellingen en 56 verenigingen.

In 2003 voerden 81 erkende organisaties (dat is 44% van de erkende organisaties) samen 2208 activiteiten met een startdatum in 2003. 74,2% van de activiteiten werd ingevoerd door de werksoort vormingsinstellingen. Deze activiteiten vormen slechts een deel van de activiteiten die binnen het sociaal-cultureel volwassenenwerk georganiseerd worden. Niet alle erkende organisaties voerden in 2003 hun activiteiten in. Men mag aannemen dat de indeling in thema's van de activiteiten op www.prettiggeleerd.be bij benadering een beeld geeft van de inhoud van de sociaal-culturele organisaties voor volwassenen en zeker de vormingsinstellingen in Vlaanderen actief zijn. Drie thema's zijn sterk vertegenwoordigd: kunsteducatie (14,3%), gezondheid, zorg en sport (12,3%) en persoonlijkheidsvorming (12,1%). De vier volgende thema's in het rijtje zijn: creativiteit en expressie (8,3%), maatschappij en politiek (6,5%), interculturele vorming (5,8%) en zingeving en filosofie (5,8%).

4 Innovatieve projecten

Ook innovatieve projecten kunnen bijdragen aan een positief leerklimaat. Bij wijze van goede praktijkvoorbeelden noemen wij hier de projecten die genomineerd werden in het kader van de Grote Leerweek 2003.

Open Hoger Onderwijs voor aspirant-leraren (OHO)

De Katholieke Hogeschool Zuid-West-Vlaanderen (KATHO) organiseert samen met het Open Hoger Onderwijs een opleiding tot onderwijzer of kleuteronderwijzer voor volwassen studenten. Via flexibele leerroutes wordt de studie vorm gegeven. Het OHO werd in 1997 opgestart om een antwoord te bieden aan het groeiende tekort van leerkrachten en om het debat over levenslang en levensbreed leren aan te wakkeren. Het OHO biedt met de opleiding een unicum in Vlaanderen aan: begeleid afstandsonderwijs.

Oriëntering naar Bedrijfsbeheer

De vzw Vlaams Instituut voor Advies in Bedrijfsbeheer en Opleiding (VIABO, Antwerpen) is een sociale non-profitorganisatie die ontstond uit een vrijwillige samenwerking van mensen uit het bedrijfsleven en de onderwijssector. VIABO organiseert cursussen socio-economische vaardigheden en geeft advies aan jonge starters. Door een eigentijdse opleiding in ondernemingschap te organiseren, probeert VIABO een brug te slaan tussen het onderwijs en het bedrijfsleven.

Preopleiding polyvalent verzorgende allochtonen Antwerpen (PAA, Antwerpen)

De PAA organiseert een vooropleiding rond de vorming polyvalent verzorgende. Via de vooropleiding wil de PAA allochtone studenten binnen een beperkte termijn voldoende sterk, gemotiveerd en cursusrijp maken om de volgende opleiding aan te gaan. Hierdoor stijgen de kansen om de vorming tot polyvalent verzorgende succesvol af te ronden aanzienlijk. Daarnaast willen thuiszorgorganisaties via deze vooropleiding ervaring opdoen in het werken met en voor allochtonen en zo bijdragen aan een betere manier van samenleven in Antwerpen.

Kies-keurig

Kies-keurig van de vzw Toemeka is een democratiseringsproject voor volwassenen met een verstandelijke handicap. Kies-keurig probeert om burgers meer en beter te betrekken in het democratische participatieproces. Het project richt zich tot groepen in heel Vlaanderen en bestaat concreet uit drie componenten: een verkiezingsdebat in de kamer, een brochure in eenvoudige taal en een vormingscursus van één dag. Op die manier werkt Toemeka aan het probleem van de taal en de dialoog tussen politici en burgers.

Computer in leen

'Computer in leen' is een combinatie van ICT- en taalvaardigheids cursussen verstrekt door Open School Leuven. Tijdens de opleiding krijgt de cursist een computer in leen die hij aan het einde van de opleiding kan kopen tegen een zeer democratische prijs. Het streefdoel van 'Computer in leen' is laaggeschoolden met de computer leren werken. Als ze over computervaardigheden beschikken, kunnen ze zich beter integreren in de (werkende) maatschappij

Cisco Networking Academy Program

De Cisco Networking Academy is een programma waarin de basisprincipes van netwerken aan bod komen. Ook het praktische ontwerp, de aanleg en het onderhoud van netwerken worden opgenomen in het programma. De Academy is een antwoord op het groeiende tekort aan netwerkspecialisten zal leiden tot economische problemen in Europa. De netwerkspecialisten die door de Academy worden opgeleid, komen tegemoet aan dat tekort.

5 Conclusie

Aanbieders van onderwijs, vorming en opleiding zijn belangrijke actoren om levenslang en levensbreed leren te bevorderen. Een beknopte beschrijving van een aantal praktijkvoorbeelden toont hoe een uitgebreid arsenaal van acties op het terrein concreet gestalte krijgen. Ten eerste kunnen opleiders inspanningen doen via de kenmerken van de leer- en vormingsactiviteit door het leveren van maatwerk, het gebruik van aangepaste werkvormen en het gebruik van didactische middelen en media. Vervolgens kunnen opleidingsverstrekkers ook rekening houden met een aantal structurele en organisatorische aspecten zoals de deskundigheid van opleiders en begeleiders, het voorzien van flexibele leermomenten, aandacht voor de locatie en de kostprijs van de opleiding, samenwerking aangaan met andere actoren om een breed aanbod te voorzien. Ten derde maken diversie acties rond sensibilisatie een belangrijk onderdeel uit van de identificeerbare inspanningen. Tot slot kunnen innovatieve projecten bijdragen aan het creëren van een positief leerklimaat.

Overheid

1 Beleidscontext

De Vlaamse overheid heeft als opdracht de kwaliteit van onderwijs en vorming te garanderen. Het Onderwijs en Vorming staat hierbij voor een dubbele uitdaging: optimale kansen creëren om alle jongeren en volwassenen levenslang en levensbreed te laten leren én de verdere dualisering van de maatschappij verhinderen. Voldoende financiële mogelijkheden en het optimaal inzetten van de budgettaire middelen blijven dan ook de voorwaarde om een kwalitatief onderwijs- en vormingsaanbod te garanderen en een lerend klimaat te scheppen.

In het kader van de strategische doelstelling 1 'Hogere kwaliteit en grotere effectiviteit van de onderwijs- en opleidingsstelsels de EU' formuleerde de Europese Unie de geassocieerde doelstelling 1.5 als 'Financiële middelen optimaal inzetten'. Een van de Europese indicatoren in dat kader is 'de publieke uitgaven voor onderwijsinstellingen als percentage van het bruto binnenlands product'. Deze indicator wordt mee opgenomen binnen de bespreking van de overheidsinvesteringen.

2 Indicatoren

De overheid heeft een belangrijke rol bij de realisatie van het recht op een leven lang leren en het voeren van een stimulerend beleid¹³⁸. De geleverde inspanningen vertalen zich voor een deel in de beschikbare budgettaire ruimte en de financiële maatregelen ten aanzien van levenslang en levensbreed leren. Zicht krijgen op de verschillende financieringswegen van het levenslang en levensbreed leren in Vlaanderen is een complexe aangelegenheid. In wat volgt proberen we hiervan een eerste beeld te schetsen aan de hand van volgende indicatoren:

- de overheidsinspanningen om de houding van het publiek ten opzichte van leren in positieve zin te beïnvloeden
- transparantie binnen de opleidingsmarkt
- de overheidsuitgaven

2.1 Overheidsinspanningen om de houding van het publiek ten opzichte van leren in positieve zin te beïnvloeden

Deze indicator beschrijft het budget dat de overheid besteedt aan sensibilisatie-initiatieven. Deze budgettaire impact vormt immers een eerste aanwijzing voor het inschatten van de overheidsinspanningen. We merken op dat deze indicator enkel betrekking heeft op de beleidsoverschrijdende initiatieven, zijnde projecten die ondernomen werden binnen DIVA. Het hoeft niet vermeld dat de reguliere

¹³⁸ We verwijzen hier graag naar het onderzoeksrapport in het kader van het VIONA-arbeidsmarktonderzoeksprogramma 2003, T. Huyghe en I. Brysse, *De opleidingsmarkt in Vlaanderen*, Vlerick Leuven Gent Management School, 2005. Dit onderzoek werd opgezet om duidelijkheid te scheppen in de effectiviteit van de werking van de Vlaamse opleidingsmarkt waarbij ook de vraag naar de rol en de impact van het overheidsoptreden geëxpliciteerd wordt. Met betrekking tot de overheid wordt in de algemene beleidsaanbevelingen gesteld dat er meer duidelijkheid moet geschapen worden in de rol van de overheid. Het is de vraag op welke wijze de overheidsinbreng het meest effectief kan gebeuren: regulering, subsidiëring van het opleidingsaanbod, subsidiëring van de opleidingsvraag, organiseren van een publiek opleidingsaanbod enz.

opleidingspartners elk op hun beurt inspanningen leveren om de houding van het publiek ten opzichte van leren positief te beïnvloeden (cf. C1 – inspanningen van aanbieders – punt 3).

Sensibilisatie begint binnen DIVA met het verder zetten van De Grote Leerweek die in Vlaanderen sinds 2001 plaatsvond. De Grote Leerweek richtte zich tot het grote publiek met de bedoeling iedere Vlaming ouder dan 18 jaar enthousiast te maken voor levenslang en levensbreed leren. Om de sensibilisatieopdracht rond levenslang levensbreed leren ruimer te kaderen werd in 2003 een strategisch meerjarenplan uitgezet bestaande uit twee grote luiken: enerzijds een grootse algemene sensibilisatiecampagne en anderzijds sensibilisatieacties al dan niet doelgroepgericht die het hele jaar lang kunnen doorgaan en kaderen in de campagne. Eind augustus 2004 werd de L-campagne "Word wat je wil" gelanceerd met acties en activiteiten op centraal en regionaal vlak. Alle communicatie naar de burger gebeurt via de centrale L-campagne. In 2005 wordt daaraan een website gekoppeld zodat er één duidelijk sensibilisatie- en informatiekanaal voor de burger bestaat. De sensibilisatiecampagne leunt hiermee nauw aan bij het project van de wordwatjewil-website in het kader van toeleiding naar het opleidings- en vormingsaanbod (zie ook hoofdstuk B4).

De totale werkzaamheden rond sensibilisatie en oriëntering waren in 2003 goed voor 32,5% van het DIVA-werkingsbudget, zijnde bijna 695.000€ (exclusief personeelskosten). In 2004 bedroeg het werkingsbudget 800.000€.

2.2 Transparantie binnen de opleidingsmarkt

Deze indicator beschrijft het budget dat door de overheid besteed wordt aan betere toeleiding naar de opleidingsmarkt, ook hier nemen we enkel de projecten die ondernomen werden binnen DIVA in beschouwing. Reeds in 2002 startte de Vlaamse overheid met een haalbaarheidsstudie voor de voorbereiding van een "leerwinkel", zoals het project toen genoemd werd. De leerwinkel zou het instrument worden om volwassenen beter de weg te laten vinden naar het vormingsaanbod in Vlaanderen, hen hierover op een correcte manier te informeren en indien nodig met hen mee te denken zodat zij terecht komen in een vormingstraject dat beantwoordt aan hun behoeften. De toeleiding naar de opleidingsmarkt zou via de op te richten leerwinkel op verschillende manieren gerealiseerd worden gaande van een internetsite tot een callcenter tot face to face begeleiding. Op basis van de resultaten van de haalbaarheidsstudie, koos DIVA in de eerste instantie voor de realisatie van een vormingsdatabank en website voor de burger, de wordwatjewil-website die in maart 2005 gelanceerd werd.

In 2003 besteedde DIVA 362.305,65 € aan het project Leerwinkel. Voor 2004 bedroeg het werkingsbudget 250.000 €, zijnde werkmiddelen voor de ontwikkeling van de databank en website alsook de kost voor de uitgave van een brochure 'Wegwijs in opleiding, vorming en onderwijs'. In 2004 werd in het kader van een 'fysieke leerwinkel' de piste onderzocht experimenten op te zetten met persoonlijk advies en infobemiddeling. Het project Leerwinkel nam in 2003 een budgettaire ruimte in van bijna 17% van de totale werkmiddelen van DIVA, personeelskosten niet meegerekend.

Website word wat je wil

De website www.wordwatjewil.be richt zich tot het brede publiek en heeft een dubbele doelstelling, volwassenen beter de weg laten vinden naar het vormingsaanbod in Vlaanderen en hen hierover op een correcte manier informeren. Om het brede publiek

wegwijs te maken in het vormingsaanbod ontwikkelde DIVA een vormingsdatabank, die met behulp van een laagdrempelig zoekmechanisme raadpleegbaar is op de website www.wordwatjewil.be. Op dit moment is de databank gevuld met het vormingsaanbod en de contactgegevens van de centra voor volwassenenonderwijs, de academies voor deeltijds kunstonderwijs, de centra voor basiseducatie, Begeleid Individueel Studeren, de hogescholen en universiteiten, de opleidingscentra van de VDAB, de vormingsinstellingen en verenigingen van het sociaal-cultureel volwassenenwerk, VIZO en de Syntra. In de toekomst wordt nagegaan op welke manier het aanbod van andere (o.a. publieke) opleidingsverstrekkingen mee kan opgenomen worden. Informerende tekstpagina's geven de bezoekers aan de vormingsdatabank een antwoord op veelgestelde vragen en uitleg over o.a. de verschillende mogelijke leervormen, vormen van certificering, prijsvoorwaarden, ...

In het najaar 2005 voorziet DIVA de ontwikkeling van een stagedatabank: een digitale ontmoetingsplaats voor vragers en aanbieders van stageplaatsen. Wanneer de stagedatabank productieklaar is, zal ze eveneens ingebed worden in de website.

Een tweede doelstelling van www.wordwatjewil.be is de burger warm maken voor levenslang en levensbreed leren. Dat gebeurt enerzijds al door het op een laagdrempelige manier ontsluiten van het cursus- en opleidingsaanbod via de vormingsdatabank. Anderzijds publiceert www.wordwatjewil.be ook een kalender met open dagen en workshops en is er aandacht voor sensibilisatieacties (zoals o.a. de wedstrijd 'Word voor één dag wat je wil'.)

Samengevat: uitgaven van de Vlaamse overheid om een leerklimaat te scheppen

Omdat in de praktijk het gevoerde beleid omtrent sensibilisatie hand in hand gaat met het beleid rond toeleiding, noteren we nogmaals de budgettaire impact van beide initiatieven voor het DIVA-werkingsjaar 2003: DIVA besteedde 32,5% aan sensibilisatie en 17% aan het 'project Leerwinkel'. We stellen bijgevolg vast dat de helft (49,43%) van het totale DIVA budget opgenomen werd om bij het publiek een positieve houding ten aanzien van leren te beïnvloeden en transparantie binnen de opleidingsmarkt te bewerkstelligen.

2.3 Overheidsuitgaven

a. Totale overheidsinvesteringen aan onderwijs, opleiding en vorming

Zicht krijgen op de financiering van het levenslang en levensbreed leren is een complexe materie die een studie op zich zou kunnen beslaan¹³⁹. Een van de eerste vragen is *wie* financiert of wie de uitgaven doet, er zijn immers verschillende actoren. We onderscheiden de *publieke uitgaven* voor onderwijs, opleiding en vorming en de *private bestedingen* van enerzijds bedrijven en organisaties en anderzijds particulieren. Vervolgens is het ook de vraag *welke kosten* levenslang en levensbreed leren bij de verschillende actoren voortbrengt? Merk op dat wanneer we de kosten voor opleiding en vorming in kaart willen brengen, we afhankelijk zijn van de informatie over de uitgaven voor de organisatie van opleiding en vorming, wat slechts een onderdeel vormt van de totale kosten die opleiding en vorming voortbrengen.

Binnen het bestek van deze indicator hebben we aandacht voor de overheidsinvesteringen aan onderwijs, opleiding en vorming in het kader van levenslang

¹³⁹ Een aanzet vormt het niet gepubliceerde onderzoek van Joost Bollens, *De financiering van het levenslang leren*, HIVA – Programma Beleidsgericht Onderzoek (POB) KUL, Leuven, 1998.

en levensbreed leren. Idealitair zouden we de gegevens in kaart moeten brengen van alle uitgaven die de overheid doet om vorming en opleiding voor volwassenen in te richten. De monitoring staat hier echter voor een aantal problemen. Er bestaat geen 'overkoepelende' indicator die de afzonderlijke uitgaven rond levenslang en levensbreed leren gemeenschappelijk in kaart brengt. Levenslang en levensbreed leren is ingebed in verschillende beleidsdomeinen (Onderwijs, Werkgelegenheid, Economie en Cultuur) en vormt binnen elk beleidsdomein een van de vele bevoegdheidsdomeinen. De informatie met betrekking tot de publieke uitgaven voor opleiding en vorming is bijgevolg verspreid en gefragmenteerd aanwezig.

In tabel C1.5 geven we een overzicht van de belangrijkste overheidsinvesteringen voor levenslang en levensbreed leren binnen de verschillende beleidsdomeinen in het jaar 2003. De gegevens voor Onderwijs, Werkgelegenheid en Economie worden weergegeven in vastgelegde kredieten. Voor het Sociaal-cultureel volwassenenwerk zijn de subsidies opgenomen. Voor de Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding (VDAB) presenteren we de door de overheid te financieren kosten van de activiteiten met betrekking tot vorming, voor het Vlaams Instituut voor Zelfstandig Ondernemen is het totaal aan uitgaven voor vormingsactiviteiten opgenomen.

Tabel C1.5: Overheidsinvesteringen in levenslang en levensbreed leren door de Vlaamse Gemeenschap, 2003, in miljoen EURO

INVESTERINGEN IN 2003		Bedrag in miljoen EURO
Budget Vlaamse Gemeenschap in 2003		17.971,09
1. ONDERWIJS		
Totaal onderwijsbudget		7.591,37
Aandeel onderwijsbudget in de Vlaamse begroting		42,20%
Permanente Vorming		
Niveaugebonden beleidskredieten*		
Deeltijds kunstonderwijs		141,2
Onderwijs voor sociale promotie		178,6
Begeleid individueel studeren		3,98
Basiseducatie		18,03
Coördinatie permanente vorming		8,89
Totale onderwijsbegroting permanente vorming		350,65
Bron: Departement Onderwijs, Statistisch jaarboek van het Vlaams Onderwijs schooljaar 2003-2004		
2. SOCIAAL-CULTUREEL VOLWASSENENWERK		
Subsidies		
Vlaamse verenigingen – subsidies		16,44
Migrantenverenigingen – subsidies		0,78
Migrantenverenigingen – aanvullende subsidies		0,58
Instellingen – subsidies		15,93
Volkshogescholen – subsidies		1,11
Diensten – subsidies		2,96
Diensten – subsidies projecten		0,36
Totaal aan subsidies voor het sociaal-cultureel volwassenenwerk		38,15
3. VLAAMSE DIENST VOOR ARBEIDSBEMIDDELING EN BEROEPSOPLEIDING (VDAB)		
Door de overheid te financieren kosten van de VDAB-activiteiten m.b.t. opleiding		
Trajectmodule 3 – Sollicitatietraining en –begeleiding		4,87
Trajectmodule 4 – Beroepsspecifieke opleiding		103,94
Trajectmodule 5 – Persoonsgerichte vorming		18,92
Trajectmodule 6 – Opleiding en begeleiding op de werkvloer		15,42
Individuele beroepsopleiding in de onderneming (IBO)		1,36
Niet-trajectgerelateerde opleidingskosten		3,15
Competentiecentra		1,45
Stimuleringsbeleid		1,97
Totaal door de overheid te financieren kosten van de VDAB-activiteiten m.b.t. opleiding		148,36
Bron: Jaarverslag VDAB 2003		
Opleidingscheques voor werknemers		5,07
4. VLAAMS INSTITUUT VOOR ZELFSTANDIG ONDERNEMEN (VIZO)		
Uitgaven voor de vormingsactiviteiten		
Totaal aan uitgaven* voor vormingsactiviteiten		40,08
* In 2003 bedroeg de basisdotatie aan het VIZO 55,94 miljoen EURO, de eigen ontvangsten bedroegen 1,35 miljoen EURO		
Bron: Jaarverslag VIZO 2003		
5. WERKGELEGENHEID		
Middelen aan LLL vanuit het beleidsdomein werk		
Sectorconvenants (periode 2002-2003)		4,23
Hefboomkrediet		9,59
Diversiteitsplannen en beste praktijken		2,87
Opleidingskrediet (aanmoedigingspremies)		0,77*
Totaal middelen aan LLL vanuit het beleidsdomein werk		17,46
* Schatting op basis van het aandeel goedgekeurde aanvragen voor opleidingskrediet (2,4%) in totaal aantal goedgekeurde aanvragen		
Bron: VLAP 2004, Tussentijds rapport evaluatie eerste werkingsjaar sectorconvenants, jaarverslag ESF 2003		
6. ECONOMIE		
Opleidingscheques voor werkgevers		18,75
Ondernemersplanwedstrijd (steunbedrag)		0,70
Bron: Administratie Economie		

Bron: Jaarverslag VDAB, Jaarverslag VIZO, Statistieken Departement Onderwijs, Administratie Cultuur, Administratie Werkgelegenheid, Administratie Economie

Eerst bekijken we welk aandeel het totale onderwijsbudget inneemt in de begroting van de Vlaamse Gemeenschap, het aandeel van de beleidskredieten voor onderwijs in de totaliteit van de Vlaamse begroting bedraagt 42,39% in 2004. De middelen voor permanente vorming bestaan uit de middelen voor het Deeltijds Kunstonderwijs, het Onderwijs Sociale Promotie, het Begeleid Individueel Studeren (BIS), de Basiseducatie en de coördinatie permanente vorming. Voor het sociaal-cultureel volwassenenwerk geven we de subsidies weer die in 2003 werden gegeven aan verenigingen, vormingsinstellingen en bewegingen (sociaal-culturele diensten) alsook de subsidies naar aanloop van de op te richten volkshogescholen conform het nieuwe decreet (2004) op het sociaal-cultureel volwassenenwerk. Voor de Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding (VDAB) geven we een overzicht van de door de Vlaamse Overheid te financieren kosten met betrekking tot vorming en opleiding, voornamelijk kosten eigen aan de zogenaamde trajectwerking van de VDAB. Ten slotte geven we ook voor het VIZO een overzicht van de uitgaven in het kader van vorming en opleiding.

We benadrukken dat het zo verkregen financieel overzicht een eerste benadering is om de overheidsinvesteringen aan levenslang en levensbreed leren in te schatten. Verder onderzoek is vereist om de publieke investeringen in levenslang en levensbreed leren integraal in kaart te brengen, niet alleen wat betreft de verschillende uitgavenstromen maar ook voor het bepalen van de uitgavenposten die in rekening kunnen gebracht worden. Omdat dit overzicht onvolledig is, zou het statistisch onjuist zijn een optelsom te maken van de voorziene middelen en uitgaven. Hoe dan ook is het overzicht zeker een onderschatting van de werkelijke uitgaven. Volgende uitgaven werden bijvoorbeeld niet in rekening gebracht: de subsidies door de federale overheid (b.v. betaald educatief verlof) waaronder de sectorale opleidingsfondsen, de uitgaven voor onderwijs door de provinciale overheden en de gemeentelijke overheden.

Om de overheidsinvesteringen aan onderwijs, opleiding en vorming in te schatten op internationaal niveau, maken we gebruik van een indicator die binnen het onderwijsveld beschikbaar is en zowel op Vlaams als Europees niveau wordt gebruikt, *de publieke uitgaven voor onderwijsinstellingen als percentage van het Bruto Binnenlands Product*. Deze indicator is uitvoerig bestudeerd en besproken in de 'Vlaamse onderwijsindicatoren in internationaal perspectief'¹⁴⁰ van het Departement Onderwijs, we nemen de belangrijkste bevindingen uit deze publicatie over.

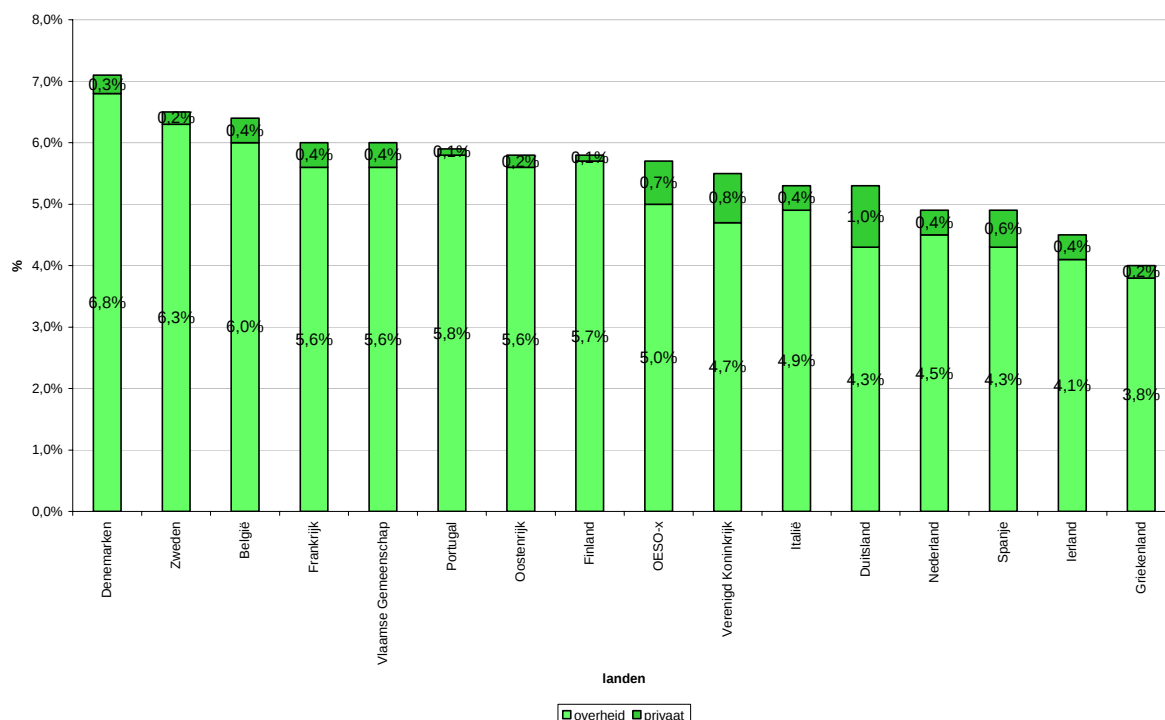
Deze indicator geeft de financiële inspanning weer die de overheid van een bepaald land of van een bepaalde regio ten gunste van het onderwijs levert en dit in verhouding tot het bruto binnenlands of bruto regionaal product. De indicator geeft derhalve een beeld van de financiële inspanning die de Vlaamse overheid levert om een kwalitatief hoogstaand onderwijs voor iedereen te garanderen. Toch dient ook gezegd dat deze indicator voor een groot stuk de conjunctuur van een land of binnen een land weerspiegelt. Het departement Onderwijs maakt vrijwel altijd van de OESO-berekeningen gebruik om het onderwijsbeleid te monitoren¹⁴¹.

In internationale context wordt cijfermateriaal van het jaar 2001 gebruikt, dat is het meest recente jaar waarvoor de OESO financiële onderwijsindicatoren publiceerde.

¹⁴⁰ Voor de volledige tekst, vergelijk Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs, *Vlaamse onderwijsindicatoren in internationaal perspectief*, Brussel, editie 2004, p. 116-119.

¹⁴¹ De OESO-indicator berekent de publieke uitgaven voor onderwijsinstellingen, de Eurostat-indicator bekijkt de uitgaven voor onderwijs in het algemeen.

Figuur C1.1: Uitgaven voor onderwijsinstellingen als percentage van het BBP, uitgesplitst naar overheids- en private uitgaven – internationale vergelijking (2001)



Bron: MVG OND, OESO

In het internationaal indicatorenonderzoek wordt dit Vlaams onderwijsbudget vermeerderd met de financiële inspanning voor onderwijs en opleiding van gemeenten en provincies, met de middelen van het Vlaams Instituut voor het Zelfstandig Ondernemen (VIZO), met de kinderbijslag die ouders ontvangen voor kinderen boven 18 jaar, met de kost van de onderwijsadministratie en met alle uitgaven voor onderzoek en ontwikkeling. In tegenstelling tot de voorgaande uitgaven van het Vlaams indicatorenonderzoek, zitten de pensioenuitgaven wel in de Vlaamse en Belgische cijfers verrekend. Het Bruto Regionaal Product (BRP) registreert de financiële omvang van de economische activiteit binnen een regio gedurende een bepaalde periode. Op nationaal vlak geldt het begrip Bruto Binnenlands Product (BBP).

Wat de overheidsinspanningen betreft, investeert Vlaanderen volgens de OESO-berekening meer dan een gemiddeld OESO-land (5,6% tegenover 5,06%). Dit percentage is hoger dan in de buurlanden Nederland en Duitsland.

b. Middelen voor een flankerend beleid

Naast de directe investering van overheidsmiddelen, voert de Vlaamse Overheid ook een flankerend beleid ten aanzien van levenslang en levensbreed leren. Een flankerend beleid omvat alle maatregelen waarbij ondernemingen gestimuleerd worden tot het voeren van een professioneel HRM-beleid en waarbij opleidingssystemen aangepast worden.

Bij gebrek aan gegevens voor een overkoepelende indicator, beschrijven we deze maatregelen bij de beleidsmaatregelen van dit hoofdstuk. Met het Hefboomkrediet en het ESF Zwaartepunt 4 wil de Vlaamse en Europese overheid de Vlaamse werknemers helpen om zich aan te passen aan de snel veranderende omstandigheden op de arbeidsmarkt. Dit gebeurt door het subsidiëren van projecten die het bijblijven bevorderen. Concreet

gaat het om opleidingsprojecten om bedrijven en werknemers aan te passen aan de ontwikkelingen en innovaties in het bedrijfsleven en de maatschappij, projecten in het kader van individuele loopbaanbegeleiding en projecten in het kader van een flankerend beleid en ter ondersteuning van een strategische opleidingsbeleid.

2.4 Overheid als werkgever

Deze indicator beschrijft de vormingsinspanningen bij de diensten van de Vlaamse overheid. We bespraken dit bij de participatie van werkgevers in hoofdstuk A1.

2.5 Aanwezigheid van een coherent en integraal beleid over de beleidsdomeinen heen

Om levenslang en levensbreed leren voor iedereen te realiseren is het cruciaal een coherent en geïntegreerd opleidings- en vormingsbeleid te realiseren. Het voeren van een krachtig beleid waarin investeren in mensen en de ontwikkeling van kennis centraal staat vindt haar oorsprong in het actieplan 'Een leven lang leren in goede banen' (7 juli 2000). Het actieplan vormde de eerste belangrijke aanzet tot de uitbouw van een gemeenschappelijk, gecoördineerd en geïntegreerd beleid inzake een leven lang leren waarbij de initiatieven door de verschillende ministers werden gebundeld. Om de aanwezigheid van een geïntegreerd beleid op te volgen zou men kunnen meten of er effectieve aanpassingen in het beleid gedaan worden. Dit gegeven is momenteel nog moeilijk in zijn globaliteit te meten. Voor een eerste benadering gebruiken we de beleidsbrieven 2004-2009 als uitgangspunt. Merk op dat het beleid sinds enkele jaren een gecoördineerd en geïntegreerd beleid gestalte heeft gegeven via de Edufora, regionale overlegplatformen voor de publieke volwassenenopleiders (1999-2002) en vervolgens met de integratie van de Edufora in de opgerichte Dienst Informatie Vorming en Afstemming (DIVA). Binnen het bestek van de huidige beleidsmonitoring richten we ons op het toekomstige beleid dat nu gereorganiseerd wordt.

Plannen voor het realiseren van een coherent en integraal opleidingsbeleid vinden we vooral in de beleidsnota Onderwijs en Vorming en de beleidsnota Werk terug.

De *beleidsnota Onderwijs* spreekt over drie sporen in het geïntegreerd opleidings- en vormingsbeleid namelijk 1) het zich organiseren van de opleidingsverstrekkers tot een goed presterende markt, 2) het stimuleren en verzekeren van leertrajecten (ontwikkeling van een algemene kwalificatiestructuur) en 3) de deelname aan levenslang en levensbreed leren verhogen (terugdringen van de ongekwalificeerde uitstroom en promotie van het levenslang leren). De vernieuwde Dienst Informatie, Vorming en Afstemming wordt kort besproken alsook de interdepartementale structuur.

De *beleidsnota Werk* heeft het in dat kader over het realiseren van een performante vormingsmarkt waar vraagsturing en maatwerk centraal staan. Voorwaarden zijn flexibiliteit van systemen en leermogelijkheden en afstemming hierin naast het weghalen van barrières die deelname aan levenslang leren verhinderen. Belangrijke topics zijn de 1) transparantie in het opleidingsaanbod, 2) de flexibiliteit in het opleidingsaanbod via modularisering, 3) e-learning, 4) afstemming op operationeel niveau en 5) sensibilisatie.

De beleidsnota Werk heeft het hiernaast nog over een ander belangrijk beleidsspoor namelijk 'bruggen bouwen en structuren doorbreken op het punt waar onderwijs-, vormings- en arbeidsmarktactoren elkaar ontmoeten. Een eerste doelstelling is het

ontwikkelen van partnerschappen tussen actoren in het onderwijs, de vormingswereld en het sociaal-economische veld. Een tweede doelstelling is het doorbreken van structuren o.m. via de hervorming van de systemen van alternerend leren en werken.

De beleidsnota Werk eindigt concreet met het voorstellen van de nieuwe beleidsstructuur om een geïntegreerd beleid op het snijvlak tussen onderwijs, werk en vorming waar te maken. Voor het geïntegreerd beleid ligt de hoofdbevoegdheid bij de minister van Werk, Onderwijs en Vorming. De beleidsstructuur voorziet op het niveau van de beleidsbepaling een Ministerieel Comité, op het niveau van de beleidsondersteuning een interdepartementale stuurgroep en voor het niveau van de beleidsuitvoering verschillende uitvoeringsorganen.

De *beleidsnota Cultuur* bevestigt binnen de transversale aandachtspunten onder het onderdeel DIVA de betrokkenheid van de administratie Cultuur bij deze nieuwe structuur.

Een eerste operationalisering van de beleidsintenties van de Vlaamse Regering 2004-2009 vinden we in de nota van de Vlaamse Regering van 25/02/2005 'Werkstructuur voor een geïntegreerd beleid op het snijvlak van Onderwijs, Vorming en Werk, met ondermeer de integratie van DIVA in deze structuur'. Het samenvallen van de drie bevoegdheden onder twee ministers biedt de opportuniteit om het brede snijvlak tussen de bevoegdheden tot een geïntegreerd beleid te komen. De beleidsstructuur om een geïntegreerd beleid op het snijvlak tussen onderwijs, werk en vorming waar te maken bestaat uit het ministerieel comité OV&W voor de beleidsbepaling, de interdepartementale structuur voor de beleidsondersteuning en uitvoeringsorganen voor de beleidsuitvoering. Voor de beleidsuitvoering wordt geopteerd voor een VZW-structuur, dit zal waargenomen worden door de geheroriënteerde DIVA.

3 Beleidsmaatregelen

3.1 Project Bijblijfrekening

In mei 2002 werd het pilootproject bijblijfrekening opgestart vanuit de idee werknemers financieel te stimuleren om te investeren in levenslang en levensbreed leren. Met de bijblijfrekening wil men de verantwoordelijkheid van werknemers voor het op peil houden van hun competenties verhogen en de financiële drempel die veel individuen op hun weg naar deelname aan allerhande leeractiviteiten ervaren wegwerken.

Via een oproep binnen ESF doelstelling 3 zwaartepunt 6 werden vier promotoren, namelijk VDAB, Vitamine W, Tau-groep en IVOC) geselecteerd. De promotoren bieden minimaal 75 en maximaal 150 werknemers een bijblijfrekening aan, waarop vanuit het project een bedrag van 1000 euro wordt gestort. Dit bedrag kan eventueel aangevuld worden met bijdragen van de sector, het bedrijf of het individu. De bijblijfrekening kan worden ingezet voor het dekken van zowel directe als indirecte kosten. Directe kosten zijn kosten rechtstreeks verbonden aan leeractiviteiten bijvoorbeeld inschrijvingsgeld, cursusmateriaal; indirecte kosten zijn kosten zoals transport en kinderopvang. De promotoren trachten bij de promotie van de bijblijfrekening speciale aandacht te besteden aan diegenen die nog niet of tot nu toe slechts beperkt deelnemen aan opleiding, training en vorming.

De evaluatie van het project is in het najaar van 2004 afgerond.

3.2 Middelen voor een flankerend beleid

Met het Hefboomkrediet en het ESF Zwaaartepunt 4 wil de Vlaamse en Europese overheid de Vlaamse werknemers helpen om zich aan te passen aan de snel veranderende omstandigheden op de arbeidsmarkt en dit door het subsidiëren van projecten die het bijblijven bevorderen. Het is duidelijk dat de maatregelen in het kader van een flankerend beleid ook bij hoofdstuk B1 kunnen ondergebracht worden.

Maatregel 1 betreft de **opleidingsprojecten** en vormt budgettair gezien de belangrijkste maatregel. Enkel bedrijven, netwerken van bedrijven, sectorale vormingsfondsen en sociale partners kunnen een dossier indienen. Opleidingsverstrekkers kunnen dus geen aanvraag indienen, met uitzondering van de sectorfondsen, maar ze kunnen uiteraard wel betrokken worden bij de formulering en uitvoering van een project. De projectaanvraag moet aantonen dat het gaat om een opleiding waar een duidelijke vraag naar is in het bedrijf en dient gebaseerd te zijn op reële behoeften. Enkel algemene opleidingen worden gesubsidieerd: dit zijn opleidingen die niet alleen gericht zijn op het functioneren van de werknemer in de huidige of toekomstige functie binnen de begunstigde onderneming, maar ook bekwaamheden aanleert die overdraagbaar zijn naar andere ondernemingen, zodat de inzetbaarheid van de werknemer wordt verbeterd. Specifieke opleidingen, die vaardigheden aanleren die niet of slechts in beperkte mate naar andere ondernemingen of andere werkgebieden overdraagbaar zijn, komen niet in aanmerking.

De projecten die ontvankelijk worden verklaard, worden gerangschikt op basis van bonuspunten, en deze worden toegekend op basis van reële engagementen die worden genomen in het project. Zo worden bonuspunten gegeven indien:

- minstens 30% van de deelnemers behoort tot een kansengroep
- het project past binnen een diversiteitsbeleid dat door de onderneming wordt gevoerd
- het project een opleiding Nederlands op de werkvloer bevat voor allochtonen
- het project gericht is op het verwerven van basiscompetenties inzake leren rekenen en/of lezen en/of schrijven of op het verwerven van ICT- basisvaardigheden
- het project gericht is op ICT-professionele of ICT- functionele vaardigheden
- het project ingediend wordt door of voor een bedrijf dat erkend is als bedrijf in moeilijkheden of herstructurering
- het project tot doel heeft tegemoet te komen aan knelpuntvacatures op de arbeidsmarkt, m.n. projecten waarbij men door middel van een langdurig opleidingstraject laaggeschoolden bijschoolt of hogeschoolden omschoolt naar een ander beroep
- het project gericht is op een strategische opleidingsplanning die een volwaardig onderdeel vormt van het personeels- en ondernemingsbeleid
- cursisten een algemeen erkend certificaat krijgen
- deelnemers van minstens één bedrijf met minder dan vijftig werknemers betrokken zijn
- minstens 5 bedrijven met elkaar samenwerken

In 2003 werden 78 projecten goedgekeurd. Voor deze projecten werd 8.501.777,65 euro aan Vlaamse middelen vanuit het Hefboomkrediet vastgelegd en 6.955.994,96 euro Europese middelen vanuit het ESF. Ook in 2004 werd een projectoproep gelanceerd. Hiervoor werd het Besluit van de Vlaamse Regering (BVR) gewijzigd inzake het systeem van bonuspunten. Dit BVR voor de oproep 2004 (19 december 2003) heeft een aantal verbeteringen aangepast inzake het bonuspuntensysteem, waardoor het aantal te behalen bonuspunten gereduceerd is van 20 naar 16 punten:

- (a) projecten waarbij minstens 30% van de deelnemers behoren tot kansengroepen

- (b) projecten die passen binnen een diversiteitsbeleid dat door de onderneming wordt gevoerd;
- (c) projecten die een opleiding Nederlands op de werkvloer bevatten voor allochtonen;
- (d) projecten die gericht zijn op het verwerven van basiscompetenties inzake leren rekenen en/of lezen en/of schrijven of op het verwerven van ICT-basisvaardigheden;
- (e) projecten die gericht zijn op ICT-professionele of ICT- functionele vaardigheden;
- (f) projecten ingediend door of voor een bedrijf dat erkend is als bedrijf in moeilijkheden of herstructureren;
- (g) projecten die tot doel hebben tegemoet te komen aan knelpuntvacatures op de arbeidsmarkt, m.n. projecten waarbij men door middel van een langdurig opleidingstraject (minimum 100 uren) laaggeschoolden bijschoolt of hogeschoolden omschoolt naar een ander beroep
- (h) projecten die gericht zijn op een strategische opleidingsplanning die een volwaardig onderdeel vormt van het personeels- en ondernemingsbeleid;
- (i) projecten waarbij cursisten een algemeen erkend certificaat krijgen;
- (j) projecten waarbij deelnemers van minstens één bedrijf met minder dan vijftig werknemers betrokken zijn;
- (k) projecten waarbij minstens 5 bedrijven met elkaar samenwerken

Naast de vereenvoudiging van het bonuspuntensysteem is er ook een vereenvoudiging van de financiële criteria doorgevoerd.

Er zijn 30 projecten goedgekeurd. Voor deze projecten werd 6.792.468,30 euro aan Vlaamse middelen vanuit het Hefboomkrediet vastgelegd en 4.481.537 euro Europese middelen vanuit het ESF.

Bij **maatregel 2** gaat het om projecten die werknemers willen helpen om zich aan te passen aan de snel veranderende omstandigheden op de arbeidsmarkt door middel van **loopbaanbegeleiding**. De maatregel is gericht op het stimuleren van een aanbod inzake loopbaanadviesing op vraag van de individuele werknemer en niet op aanvraag van het bedrijf. Ook bij deze maatregel kunnen net als bij maatregel 1 natuurlijke personen geen aanvraag indienen, en bestaat de doelgroep van de maatregel uit de werknemers of zelfstandigen wiens arbeidsplaats zich voornamelijk bevindt in het Vlaamse Gewest.

Net als bij maatregel 1 worden de projectvoorstellen die ontvankelijk zijn verklaard, gerangschikt op basis van bonuspunten. Zo worden bonuspunten gegeven aan:

- projecten die voor minstens dertig procent gericht zijn op kansengroepen
- projecten die gebruik maken van ICT;
- projecten waarbij de loopbaanadviesing gekoppeld wordt aan de inschatting van opleidingsnaden en aanwezige competenties
- projecten waarbij wordt samengewerkt tussen meerdere organisaties
- aanvragers die gebonden zijn door het recht op opleiding of loopbaanbegeleiding van individuen zoals verankerd in CAO's, hetzij op sectorniveau, hetzij op bedrijfsniveau

In 2003 werden 12 projecten goedgekeurd. Voor deze projecten werd 1.111.819,20 euro aan Vlaamse middelen vanuit het Hefboomkrediet vastgelegd en 909.670,23 euro Europese middelen vanuit het ESF.

Onder **maatregel 3** vallen acties waarbij organisaties gestimuleerd worden tot het voeren van een **professioneel HRM-beleid** om zo te komen tot een **strategisch**

opleidingsbeleid. Binnen deze maatregel wordt steun gegeven aan de ontwikkeling en uitwerking van nieuwe opleidingsvormen en aan de ontwikkeling van een model dat kan gebruikt worden voor de certificering en erkenning van opleidingen of verworven competenties. Ook acties ondernomen om hindernissen weg te werken om een opleiding (zoals kinderopvang, mobiliteit) te volgen, vallen onder deze maatregel. De doelgroep is dezelfde als deze in maatregel 1 en ook in deze maatregel kunnen geen natuurlijke personen een project indienen.

Net als bij de voorgaande maatregelen worden de ontvankelijk verklaarde projectvoorstellen gerangschikt volgens bonuspunten. Deze worden toegekend bij projecten die:

- voor minstens dertig procent gericht zijn op kansengroepen
- gericht zijn op de uitbouw van een strategisch opleidingsbeleid
- gebruik maken van ICT
- gericht zijn op de koppeling tussen het opleidingsbeleid en het loopbaanbeleid
- gericht zijn op de bevordering van de sociale dialoog inzake permanente vorming op het bedrijfsvlak
- gericht zijn op ondernemingen met minder dan 50 werknemers
- worden ingediend door aanvragers die gebonden zijn door het recht op opleiding of loopbaanbegeleiding van individuen zoals verankerd in CAO's, hetzij op sectorniveau, hetzij op bedrijfsniveau

In 2003 werden 14 projecten goedgekeurd. Voor deze projecten werd 822.908,27 euro aan Vlaamse middelen vanuit het Hefboomkrediet vastgelegd en 673.288,51 euro Europese middelen vanuit het ESF. (*Stand van zaken van het 3^{de} kwartaal 2004.*)

3.3. Ontwikkelingen m.b.t. EVC en Titel van beroepsbekwaamheid

Inzake erkenning verworven competenties (EVC) werden er diverse sporen uitgezet en bewandeld. Enerzijds werden de procedures doorheen experimenten verkend en anderzijds werd het decretaal kader uitgewerkt. In 2002 werd binnen DIVA een stuurgroep EVC opgericht met als opdracht het lanceren en begeleiden van een projectenoproep, het voorbereiden van een advies voor de Vlaamse regering inzake de mogelijkheden van een gemeenschappelijk beleid inzake portfolio's, leer- en competentiebewijzen. De twee projectenrondes zijn ondertussen succesvol afgerond.

Als prioritaire domeinen voor de pilootprojecten werden de volgende door de Vlaamse Regering weerhouden:

- publieke en private zorgsector: buitenschoolse kinderopvang en instroom in de opleiding tot gediplomeerd verpleegkundige (4^{de} graad secundair onderwijs)
- binnen het domein van het onderwijs: toegang tot het lerarenberoep, de doorstroommogelijkheden voor laaggeletterden onderzoeken en het vrijstellingenbeleid in de centra voor volwassenenonderwijs, toegespitst op de taalopleidingen Frans en Engels.
- binnen het domein van de arbeidsmarkt: toeleiden van kortgeschoolden via verkorte opleidingstrajecten naar knelpuntberoepen, te starten bij horeca en voedingssector, een meetinstrument ontwikkelen voor het beroepenveld electriciteit.
- maatschappelijk middenveld: EVC-procedure voor vrijwilligers-bestuursleden en gidsen en reisleiders uit het maatschappelijk middenveld.

Naast de ontwikkeling van EVC-praktijk werd in 2003 ook werk gemaakt van het uitwerken van een kaderdecreet met betrekking tot het erkennen van verworven competenties met het oog op het vergroten van de inzetbaarheid op de arbeidsmarkt.

Het tot stand gekomen "decreet van de Vlaamse regering betreffende het verwerven van een titel van beroepsbekwaamheid" werd op 30 april 2004 door de Vlaamse Regering bekrachtigd. Met de goedkeuring van dit decreet wordt aan elk individu een recht verleend tot het valideren van zijn of haar verworven competenties met betrekking tot de uitoefening van een beroep door middel van een titel van beroepsbekwaamheid. Dit recht stelt elk individu in de mogelijkheid om zijn of haar positie op de interne en externe arbeidsmarkt te versterken, om in verkorte leertrajecten te stappen en hierdoor de zin aan te scherpen om levenslang en levensbreed te leren.

Om uitvoering te geven aan het decreet van 30 april 2004 betreffende het verwerven van een titel van beroepsbekwaamheid werden de operationele principes uitgetekend en in een ontwerp van besluit vastgelegd. Dat uitvoeringsbesluit is recentelijk, na advies van de SERV, VLOR en de Raad van State, op 23 september 2005 definitief goedgekeurd door de Vlaamse Regering.

Het besluit legt vast dat de dienstverlening stapsgewijs – voor een selectie van beroepen – zal worden uitgebouwd. De bepaling van de beroepen en overeenkomstige titels gebeurt jaarlijks op advies van de SERV. Het besluit beschrijft de procedure van herkennen, beoordelen en erkennen vanuit het oogpunt van de aanvrager. Elk individu, vanaf 18 jaar (of een elke deeltijdse leerplichtige mits positief advies van het centrum waarin hij of zij ingeschreven is), kan op vrijwillige basis in die procedure stappen. Men klopt daarvoor aan bij een erkende beoordelingsinstantie. In een eerste verkennende gesprek wordt het titeltraject, klachtenprocedure en de gedragscode van de begeleiders en beoordelaars uitgebreid toegelicht. De begeleider kijkt samen met de aanvrager de competentievereisten waaraan men voor het bekomen van de titel in kwestie zal moeten voldoen. Er is mogelijkheid om samen met de begeleider een talentenpas in te vullen en te bespreken of de beoordeling redelijke kans op slagen heeft. De begeleider maakt dan een advies op. Men zal ook op volledig zelfstandige basis een talentenpas kunnen invullen, of men brengt naar de beoordeling een portfolio mee dat men in een voorgaand traject opgeemaakt heeft. Vervolgens stapt de aanvrager in de beoordelingsfase. De beoordelaar analyseert de specifieke situatie van de aanvrager, maakt indien aanwezig een analyse van de talentenpas of portfolio en licht uitgebreid de beoordelingsactiviteiten toe. Die beoordelingsactiviteiten kunnen van diverse aard zijn, bijvoorbeeld een praktijkproef, een observatie, simulatie, een criteriumgericht interview, een kennisproef, ... Nadat de beoordeling uitgevoerd wordt, wordt het resultaat van de beoordeling en het advies tot het toekennen van de titel in kwestie of een advies over het volgen van een opleiding, het volgen van loopbaandienstverlening of het volgen van trajectbegeleiding toegelicht.

Het advies tot het toekennen van de titel wordt door de beoordelaar overgemaakt aan de Administratie Werkgelegenheid, waarna de aanvrager zijn of haar titel met een aangetekende brief zal ontvangen.

Zoals reeds uit bovenstaande blijkt, zal men enkel terecht kunnen bij erkende beoordelingsinstanties. Het besluit legt daarvoor de (kwaliteits)voorwaarden en de procedure vast. Een centraal element daarbij is het verplicht hanteren van de uniforme standaard, succescriteria en richtlijnen voor beoordeling. Per titel adviseert de SERV over die standaard, succescriteria en richtlijnen voor beoordeling. Op die manier garanderen we als overheid dat de erkende beoordelingsinstanties een objectieve, niet-discriminerende en onpartijdige kwaliteitsvolle dienstverlening uitbouwen.

3.4 Aanwezigheid en bereik van loopbaanbegeleiding

Na advies van de SERV keurt de Vlaamse regering eind december 2003 opnieuw principieel het uitvoeringsbesluit goed bij het decreet van 8 mei 2002 houdende de evenredige participatie op de arbeidsmarkt wat betreft de beroepskeuzevoorlichting, beroepsopleiding, loopbaanbegeleiding en arbeidsbemiddeling. Dit houdt in dat alle betrokkenen bij het arbeidsmarktbeleid zich dienen te engageren om alle nuttige en nodige middelen in te zetten om kansgroepen, zoals vrouwen, laaggeschoolden, ouderen en gehandicapten, een correcte plaats op de arbeidsmarkt te geven. Met dit decreet komt de Vlaamse regering ook tegemoet aan de Europese antidiscriminatie-richtlijn.

In 2003 werden door de VDAB de instrumenten voor loopbaanbegeleiding verder verfijnd en uitgebreid. Het team van 18 loopbaanbegeleiders behandelde meer dan 1.500 vragen. Meer dan duizend personen hebben de stap naar loopbaanbegeleiding gezet, waarvan bijna 400 het volledige traject hebben afgelegd.

Op 27 augustus 2004 werd het besluit van de Vlaamse Regering betreffende de erkenning en subsidiëring van de centra voor loopbaandienstverlening goedgekeurd. Op basis daarvan gingen op 1 januari 2005 naast de VDAB nog 12 erkende centra aan de slag (www.mijnloopbaanbegeleiding.be).

3.5 Ontwikkelingen inzake behoeftedetectie

Om levenslang en levensbreed leren op een zinvolle manier te bevorderen, is het belangrijk na te gaan waaraan meer concreet nood of behoefte is waarop het educatief antwoord (van de publiek gefinancierde aanbieders van vorming, training en opleiding) moet worden gegeven. Het is in dat kader dat het Centrum voor Sociale en Beroepspedagogiek (KUL) in opdracht van DIVA 'educatieve beoefnedetectie levenslang en levensbreed' ontwikkelde of EDUBELL wat staat voor een methodologie om educatieve behoeften en educatieve prioriteiten in een regio te detecteren. De uitgewerkte methodologie werd getest in 4 proefregio's: Antwerpen, Oostende-Westhoek, Oudenaarde-Aalst en Halle-Vilvoorde. Het onderzoek leverde volgende uitkomsten: een gebruiksklare CD-rom voor wie vanuit DIVA de opdracht krijgt een educatieve behoeftedetectie uit te voeren in een welbepaalde regio. Vervolgens werden voor de vier proefregio's regiorapporten opgesteld als het resultaat van het uittesten, toepassen en bijstellen van de EDUBELL-methode.

De beslissing om EDUBELL ook in de 10 resterende regio's toe te passen werd begin 2005 genomen. De implementatie van EDUBELL in de 10 regio's loopt gespreid over 1 jaar vanaf februari 2005.

3.6 Hervorming van sociaal-cultureel volwassenenwerk

Nieuw decreet betreffende het sociaal-cultureel volwassenenwerk

Op 4 april 2003 werd het nieuwe decreet betreffende het sociaal-cultureel volwassenenwerk goedgekeurd en trad het met terugwerkende kracht in werking op 1 januari 2003. Het decreet reorganiseert de sector van het sociaal-cultureel volwassenenwerk. Gezien het belang van deze beleidsontwikkeling stellen we uitgebreid deze hervorming voor.

Tot het toepassingsgebied van het decreet behoren alle initiatieven die de cultureel-maatschappelijke ontplooiing van volwassenen bevorderen en dit door vrijwillig engagement van degene die aan de activiteit deelneemt, los van enig schoolverband of iedere vorm van beroepsopleiding, bijscholing, omscholing of nascholing. Essentieel in de

benadering binnen het beleidsonderdeel van het sociaal-cultureel volwassenenwerk is de gehanteerde methodiek, die een sociaal-culturele eigenheid moet vertonen.¹⁴²

Via een actualisering van het begrippenkader komt men tot de vier functies die een gemeenschappelijke basis vormen van het sociaal-cultureel volwassenenwerk: de gemeenschapsvormende functie, de culturele functie, de maatschappelijke activeringsfunctie en de educatieve functie.

De culturele functie (1) heeft zowel betrekking op cultuur in brede zin (zingeving, normen, waarden,...) als op cultuur in de meer enge zin (gericht op het verhogen van de participatie aan de cultuur die de samenleving te bieden heeft). De educatieve functie (2) heeft voornamelijk betrekking op de individuele competentieverhoging, voornamelijk via groepsgerichte vorming. Deze educatieve functie is echter breder omdat educatie in het sociaal-cultureel volwassenenwerk eveneens bijdraagt tot de verhoging van de competentie van de gemeenschap. Dat is niet de som van de competenties van individuen, maar de resultante van sociaal leren. Leerprocessen hebben niet alleen de bedoeling het individueel functioneren te verbeteren, maar evenzeer het maatschappelijk functioneren te optimaliseren. De gemeenschapsvormende functie (3) verwijst naar de ontmoeting en de versterking van het sociaal weefsel. De maatschappelijke activeringsfunctie (4) is gericht op het maatschappelijk engagement en verantwoordelijkheid, waaronder ook de sociale actie dient te worden verstaan.

Het sociaal-culturele volwassenenwerk richt zich tot iedere volwassene. Bijzondere aandacht gaat uit naar eigentijdse problemen en naar groepen van mensen die om een of andere reden achterstand hebben in het proces van culturele emancipatie en maatschappelijke weerbaarheid.

In het decreet komen drie werksoorten aan bod: verenigingen, vormingsinstellingen en bewegingen.

Verenigingen

Een vereniging is een netwerk van afdelingen of groepen gericht op de zingeving en emancipatie van de leden en deelnemers, met het oog op persoonlijke en maatschappelijke ontplooiing. Ze wordt gekenmerkt door de aanwezigheid van de vier bovenvermelde functies. De Vlaamse overheid ondersteunt de verenigingen voor hun landelijke (Vlaamse) werking. Voor de financiële ondersteuning van het landelijke verenigingsleven wordt uitgegaan van de participatie aan verenigingsactiviteiten ter plaatse. Bij de start van het decreet is dit de werking van de afdelingen zoals die op dat moment via de dossiervorming gekend is. Hiervoor ontvangt de sociaal-culturele vereniging een subsidie-enveloppe. Per beleidsperiode wordt door de verenigingen een beleidsplan ingediend dat wordt voorgelegd aan een adviescommissie. Vanaf de tweede beleidsperiode 2006-2009 kan de inhoudelijke en kwaliteitsbeoordeling van de adviescommissie aanleiding geven tot een vermeerdering of vermindering van de subsidie-enveloppe. Voor de eerste beleidsperiode 2004-2005 werd aan 42 verenigingen een subsidie-enveloppe toegekend. Er werden ook startsubsidies toegekend aan twee nieuwe verenigingen. In totaal wordt een jaarlijkse globale subsidie voor de verenigingen voorzien van 17.884.104,00 euro.

Ook de verenigingen van migranten worden ondersteund via het decreet. Hierbij wordt vertrokken van het uitgangspunt dat iedereen respect en waardering moet hebben voor elke culturele uiting van elke Vlaming. Voor 2004 wordt voor de 14 migrantenverenigingen maximaal een totale subsidie voorzien van 2.162.208,00 euro, afhankelijk van het aantal aangesloten afdelingen voor 2004.

¹⁴² Voor een beschrijving van het concept "sociaal-culturele methodiek" zie hoofdstuk C3, indicator 2.4.

Vormingsinstellingen

De vormingsinstellingen kunnen onderverdeeld worden in volkshogescholen en landelijke vormingsinstellingen. Een *volkshogeschool* is een pluralistische organisatie die tot doel heeft het organiseren, structureren en coördineren van het niet-formele educatieve aanbod in een afgebakende regio.

De landelijke vormingsinstellingen bestaan op hun beurt uit gespecialiseerde vormingsinstellingen, syndicale vormingsinstellingen en vormingsinstellingen voor bijzondere doelgroepen (zie hoofdstuk C1, aanbieders, punt 2.3).

Een *gespecialiseerde vormingsinstelling* wordt omschreven als een sociaal-culturele organisatie die zich toelegt op niet-formele educatie en hierbij aan de volgende criteria voldoet: zij is gespecialiseerd in de ontwikkeling van een educatief aanbod rond een thema; zij bouwt een werking uit aan de hand van een aangepaste sociaal-culturele methodiek; zij is een autoriteit in haar vakgebied; zij heeft een landelijke werking; zij heeft een geëxpliciteerde visie op haar educatieve opdracht en zij heeft een zekere schaal (minimum 1000 uren). Voor de eerste beleidsperiode 2004-2005 werden 17 organisaties aanvaard als gespecialiseerd. De subsidie-enveloppe van deze vormingsinstellingen werd vastgesteld op basis van het aantal uren dat aanvaard werd en aan de hand van een decretaal bepaalde uurwaarde, 116 euro per uur. In totaal werden voor de eerste beleidsperiode 32.460 uren aanvaard als gespecialiseerd, wat jaarlijks neerkomt op een globaal subsidiebedrag voor de gespecialiseerde vormingsinstellingen van 3.765.360,00 euro. Per beleidsperiode wordt door de vormingsinstellingen een beleidsplan ingediend dat wordt voorgelegd aan een adviescommissie. Vanaf de tweede beleidsperiode 2006-2009 kan de inhoudelijke en kwaliteitsbeoordeling van de adviescommissie aanleiding geven tot een vermeerdering of vermindering van de subsidie-enveloppe.

Een *syndicale vormingsinstelling* is een instelling die, voor de ruime syndicale beweging, zich specifiek richt tot personen in een arbeidssituatie of tot personen in een situatie van werkloosheid, met het oog op persoonsontplooiing en het functioneren in de samenleving. Per representatieve vakorganisatie wordt slechts één samenwerkingsverband gesubsidieerd. Er worden voor de beleidsperiode 2004-2005 drie samenwerkingsverbanden gesubsidieerd, waarvoor in totaal 2.516.533,61 euro voorzien is.

De *vormingsinstellingen voor bijzondere doelgroepen* bestaan uit de vormingsinstellingen voor personen met een handicap en een vormingsinstelling voor gedetineerden.

In 2003 werden op basis van het decreet drie nieuwe federaties voor personen met een handicap opgericht. De vrijwillig toegetreden organisaties dienden voorheen erkend en gesubsidieerd te zijn voor een werking met de doelgroep van personen met een handicap. De ordeningselementen voor de regeling voor de vormingsinstellingen voor personen met een handicap zijn de volgende: een voldoende schaalgrootte via de creatie van samenwerkingsverbanden; de beheersbaarheid, ook van de budgetten; een voldoende professionaliteit in de structuren; een voldoende landelijk karakter in het bereik en de spreiding. Voor deze federaties is in totaal een subsidie van 1.733.850,15 euro voorzien voor de eerste beleidsperiode 2004-2005. Door de subsidiëring van één pluralistische vormingsinstelling voor gedetineerden wil het decreet het sociaal-cultureel werk in de gevangeniscontext ondersteunen en verder uitbouwen. Voor de eerste beleidsperiode werd een bedrag toegekend aan deze organisatie van 687.112,78 euro.

Bewegingen

Een beweging is een organisatie die inhoudelijk gespecialiseerd is rond een maatschappelijk thema of een cluster van nauw verwante thema's en gericht is op maatschappelijke verandering. Zij ontwikkelt initiatieven op het terrein van sensibilisatie, maatschappelijke actie en educatie voor een ruim publiek. Zij doet dit in een rechtstreekse relatie met het publiek, hoofdzakelijk in een eerstelijns functie. Een beweging heeft een educatieve en een maatschappelijke activeringsfunctie.

Per beleidsperiode wordt door de bewegingen een beleidsplan ingediend dat wordt voorgelegd aan een adviescommissie.

Er werd beslist om voor de beleidsperiode 2005-2009 aan 29 bewegingen een subsidie-enveloppe toe te kennen. Aangezien de eerste beleidsperiode pas ingaat op 1 januari 2005, worden in de overgangsjaren 2003 en 2004 nog de diensten als werksoort gesubsidieerd. Tenslotte wordt er vanaf 2005 ook een federatie van vormingsdiensten voor personen met een handicap gesubsidieerd. Zij ontwikkelt educatieve programma's en aanvullende activiteiten op het vlak van sensibilisatie, begeleiding en maatschappelijke activering voor personen met een handicap en hun omgeving. Vijf erkende diensten zullen toetreden tot deze federatie.

Naast de drie werksoorten – verenigingen, vormingsinstellingen en bewegingen – geeft het decreet van 4 april 2003 tevens een decreetbasis aan het Steunpunt voor het Sociaal-Cultureel Werk, SoCiuS.

4 Conclusie

De inspanningen van de overheid als actor om een positief leerklimaat te stimuleren, situeren zich op verschillende domeinen en worden onder meer gekenmerkt door het optimaal inzetten van voldoende financiële middelen. Middelen worden overkoepelend ingezet om de houding van het publiek ten opzichte van leren te beïnvloeden en de opleidingsmarkt transparant te maken. Volgens een eerste benadering van de overheidsinvesteringen maakt levenslang en levensbreed leren 3,47% uit van de Vlaamse begroting. De Vlaamse Overheid staat voor de uitdaging de financiering van levenslang en levensbreed leren beter in kaart te brengen. Naar de toekomst toe zal het leerklimaat nog meer de gunstige effecten ondervinden van de aanwezigheid van een coherent en geïntegreerd beleid dat over de beleidsdomeinen heen ontwikkeld wordt.

Het maatschappelijk middenveld

Wat de identificeerbare inspanningen betreft van het maatschappelijk middenveld concluderen de makers van het monitoringinstrument dat ook dit een moeilijk te grijpen aspect is.

In de eerste plaats kan men zich afvragen wat onder het maatschappelijk middenveld moet verstaan worden en hoe het maatschappelijk middenveld in Vlaanderen functioneert¹⁴³. Het monitoringinstrument omschrijft het maatschappelijk middenveld in een ruim kader als 'alle actoren die niet behoren tot de overheid, werkgevers, aanbieders en/of toeleiders en de individuen'. Vervolgens kunnen we de vraag stellen naar de rol van het maatschappelijk middenveld als actor om levenslang en levensbreed leren te stimuleren¹⁴⁴.

Sinds 2002 bestaat in Vlaanderen de Staten-Generaal van het Middenveld, een samenwerkingsverband van en voor middenveldorganisaties in Vlaanderen. In haar missietekst ziet de Staten-Generaal van het Middenveld drie belangrijke maatschappelijke taken van het middenveld. De sociale opdracht bestaat in het verenigen van mensen, het bieden van emancipatiekansen en het bijdragen tot maatschappelijke betrokkenheid en sociale cohesie. De democratische opdracht bestaat in het geven van een "geïnformeerde stem" aan mensen en het wegen op het beleid van de overheid en andere maatschappelijke actoren. De politieke opdracht bestaat in het invloed hebben op het beleid en het inspireren, doeltreffend en efficiënt maken van het beleid. In haar memorandum¹⁴⁵ van 13 juni 2004 pleit de Staten-Generaal van het Middenveld voor erkenning van de competenties verworven in het verenigingsleven. "Naast het omvangrijke formele leeraanbod, bieden verenigingen ook een krachtige, informele leeromgeving waarin diverse competenties worden verworven en geoptimaliseerd. Het beleid rond de erkenning van verworven competenties (EVC) dient dit levensbrede leren te erkennen¹⁴⁶."

Eén van de vele facetten van het middenveld en instap tot monitoring van levenslang en levensbreed leren betreft het vrijwilligerswerk. De Steunpunten vrijwilligerswerk (Provinciale Steunpunten vrijwilligerswerk, Het Punt vzw en het Vlaams Steunpunt Vrijwilligerswerk) zorgen voor een jaarlijks aanbod van diverse opleidings- en vormingsactiviteiten, die de basis zouden kunnen vormen voor een indicator. Naast de jaarverslagen van de provinciale steunpunten afzonderlijk, kan informatie over o.a. vorming en studiedagen gewonnen worden via de website van het Vlaams Steunpunt vrijwilligerswerk¹⁴⁷. Het bereik van deze indicator is beperkt tot Vlaanderen.

¹⁴³ Voor meer achtergrondinformatie verwijzen we naar een uitgebreid en interuniversitair onderzoek dat de VUB opzette rond het functioneren van het maatschappelijk middenveld in Vlaanderen. Vergelijk M. Elchardus, L. Huyse en M. Hooghe, *Het maatschappelijk middenveld in Vlaanderen, Een onderzoek naar de sociale constructie van democratisch burgerschap*, Brussel, 2001.

¹⁴⁴ In 'De Gids op Maatschappelijk Gebied' juni 2002, een publicatie van het ACW, merken Georges De Corte en Philip Yde op dat in de huidige voorstellen voor LLL weinig gebruik gemaakt wordt van bestaande netwerken als het middenveld met bijvoorbeeld sociale organisaties, culturele verenigingen, hobbyclubs, openbare bibliotheken. De auteurs pleiten voor de idee de ervaringsdeskundigheid in deze netwerken te gebruiken, te herstructureren in het kader van levenslang leren en hierin het digitale landschap binnen te brengen.

¹⁴⁵ Begin april brachten de Staten-Generaal een memorandum uit aan de nieuwe Vlaamse regering die aantreedt na de verkiezingen van 13 juni 2004. In het memorandum snijden de Staten-Generaal tien onderwerpen aan die het middenveld graag op de agenda van de Vlaamse overheid wil. De Staten-Generaal pleiten voor een sterke betrokkenheid van het middenveld bij het beleid. Ze breken een lans voor een heldere regelgeving die op een continue wijze wordt uitgevoerd. Van de nieuwe regering verwachten ze ook dat ze initiatieven neemt om de participatie aan het verenigingsleven te bevorderen en de competenties verworven in het verenigingsleven te erkennen.

¹⁴⁶ Vergelijk Memorandum Staten-Generaal Middenveld, 13 juni 2004, te raadplegen via www.middenveld.org

¹⁴⁷ www.vrijwilligerswerk.be

Het vrijwilligerswerk is uiteraard slecht één element van het brede middenveld. Het verdient dan ook aanbeveling, wat de inspanningen van het maatschappelijk middenveld betreft, om een representatieve portefeuille op te nemen van middenveldorganisaties (verenigingen, vakbonden, ngo's, beroeps- en belangenorganisaties...), die met het oog op monitoring op regelmatige basis gegevens kunnen aanleveren. Met deze portefeuille tracht men met een representatief staal van actoren uit het middenveld rekening te houden.

De (potentiële) lerende

In het hele proces van identificeerbare inspanningen die de verschillende betrokken actoren kunnen doen, kan ook de (potentiële) lerende zelf een rol spelen. Het betreft hier specifiek de inspanningen die een (potentiële) lerende doet in functie van het scheppen van een positief leerklimaat, én niet zijn of haar inspanningen in het algemeen zoals bijvoorbeeld de investering van tijd en of geld in de deelname aan het levenslang en levensbreed leren. Lerenden kunnen andere potentiële lerenden aanmoedigen te leren, binnen hun eigen omgeving, binnen bepaalde groepen waarvan ze deel uitmaken. Ook hier gaat het om een moeilijk meetbaar gegeven. Men zou kunnen denken aan projecten waarin lerenden ingeschakeld worden om andere potentiële lerenden tot deelname aan opleiding en vorming te motiveren en/of als rolmodel te dienen.

Niettegenstaande de rol van de (potentiële) lerende in het bevorderen van levenslang en levensbreed leren onderkend wordt, hangen de identificeerbare inspanningen met betrekking tot het creëren van een leerklimaat toch in de eerste plaats van andere actoren af. In het kader van beleidsmonitoring kan overwogen worden via aangepaste survey's deze vorm van 'beïnvloeding' tussen lerenden meetbaar te maken.

C2. Sociale uitsluiting en ongelijkheid met betrekking tot levenslang en levensbreed leren worden in toenemende mate bestreden

1 Beleidscontext

In een kennismaatschappij stelt zich de belangrijke uitdaging om de participatie aan levenslang en levensbreed leren voor iedereen toegankelijk te maken. In dit deel bekijken we sociale ongelijkheid in relatie tot levenslang levensbreed leren. Ongelijkheid kan leiden tot sociale uitsluiting: bepaalde individuen en groepen worden uitgesloten van levenslang en levensbreed leren en daardoor van participatie aan de kennissamenleving. Het begrip 'sociale uitsluiting' kent in de literatuur diverse inhouden. In dit rapport opteren we voor de definitie die Vranken, Geldof en Van Menxel gebruiken in het jaarboeken armoede en sociale uitsluiting:

'Sociale uitsluiting ontstaat...wanneer de eenheden (individuen, posities of groepen) niet enkel in een hiërarchische verhouding tot elkaar staan (ongelijkheid), maar wanneer tussen hen tevens breuklijnen optreden. Dergelijke breuklijnen kunnen overigens niet enkel de vorm van een kloof aannemen, maar evenzo die van een muur of van een hoge drempel.' In deze definitie wordt het concept 'ongelijkheid' ingevuld als 'het in een hiërarchische verhouding tot elkaar staan'

Er bestaan verschillende vormen van sociale uitsluiting: inkomensongelijkheid, uitsluiting van de arbeidsmarkt, uitsluiting op het vlak van huisvesting, gezondheid, onderwijs. Deze verschillende vormen van sociale uitsluiting staan meestal niet op zichzelf maar werken veelal op elkaar in.

Recent onderzoek (Nicaise, 2003) toonde aan dat sociale ongelijkheid in het kleuter-, lager-, secundair en het hoger onderwijs groot blijft. Verschillende factoren spelen daarbij een rol maar sociale afkomst blijft cruciaal, met name de socio-professionele status van vader en moeder (economische (in)activiteit, beroep, scholing). Het zou interessant zijn na te gaan in hoeverre de bevindingen van sociale ongelijkheid in het kleuter- tot hoger onderwijs kunnen gelinkt worden aan levenslang en levensbreed leren. De huidige onderzoeksbronnen bevatten hiervoor echter niet de nodige inputvariabelen.

Om na te gaan waar sociale ongelijkheid en uitsluiting zicht met betrekking tot levenslang en levensbreed leren manifesteert, hanteren we als indicator de toegankelijkheid van de leerinitiatieven. Zoals het leerklimaat en de perceptie van leren door verschillende kenmerken worden bepaald (zie inleiding sectie C1), kunnen we stellen dat de toegang tot levenslang levensbreed leren eveneens bepaald wordt door kenmerken van de lerende (b.v. socio-economische status), kenmerken van de leefsituatie (b.v. gezinssituatie), kenmerken m.b.t. leren en educatie (b.v. leercompetenties) en kenmerken van het leer- en vormingsproces (gebruikte werkvormen) en de organisatorische context hiervan (aanwezigheid van geschikt aanbod).

Sociale ongelijkheid en uitsluiting m.b.t. levenslang levensbreed leren staan niet op zich maar komt meestal voor met andere vormen van ongelijkheid en uitsluiting. We spreken

van ongelijkheid en uitsluiting wanneer het geen toegang hebben tot permanente vorming de aanwezigheid van verschillende sociale breuklijnen doet ontstaan en een gelijkwaardige participatie in de kennismaatschappij verhindert.

Een aantal aanverwante hoofdstukken in dit rapport zijn complementair voor deze thematiek. Sectie B van dit rapport sprak in dat kader over het verwerven van de noodzakelijke basis voor levenslang levensbreed leren, met name het belang functioneel geletterd zijn en de school te verlaten met voldoende startkwalificaties voor de arbeidsmarkt. Bij de deelname aan levenslang levensbreed leren spraken we over het Mattheuseffect (cf. hoofdstuk A1), namelijk dat wie reeds een uitgebreide initiële vorming genoot, nadien ook het meeste kans maakt om deel te nemen aan permanente vorming. Complementair is ook hoofdstuk D2 waar ruimer ingegaan wordt op een mogelijk lange termijn effect van levenslang levensbreed leren, namelijk de toename van sociale cohesie.

Op beleidsniveau erkent Vlaanderen dat leren, en dat op levenslange en levensbrede wijze, een recht is. In de nota Kleurrijk Vlaanderen vormt het garanderen van het recht op levenslang en levensbreed leren voor iedereen de tweede strategische doelstelling in het beleid om van Vlaanderen een lerend trefpunt te maken. Het Pact van Vilvoorde stelt het als volgt: 'Tegen 2010 is het onderwijs meer gedemocratiseerd. De dualisering van de samenleving wordt bestreden door de toegang tot leerinitiatieven aan iedereen te garanderen en door doorheen het gehele leerproces effectief en efficiënt ongelijke kansen aan te pakken.'

Sociale uitsluiting wordt vaak in een adem genoemd met armoede¹⁴⁸. Het is in dat kader dat we het begrip sociale uitsluiting in het Vlaamse beleid terugvinden in het Vlaams Actieplan Armoedebestrijding. Met het Vlaamse actieplan geeft Vlaanderen een eigen inbreng aan het Nationaal Actieplan Sociale Insluiting. Hiermee komt België tegemoet aan het engagement van de top van Lissabon sociale uitsluiting aan te pakken 'Om het risico van een kenniskloof te vermijden en deze mogelijkheden maximaal te benutten, moet er alles aan gedaan worden om vaardigheden te verbeteren en ruime toegang tot kennis en kansen te bevorderen'¹⁴⁹. In de context van onderwijs stelt het Vlaamse Actieplan dat sociale uitsluiting op vele domeinen terug te voeren is op de breuklijn tussen hoog- en laaggeschoolden. Ook het Nationaal Actieplan Sociale Insluiting wijst in dat kader op het verband tussen sociale uitsluiting en opleidingsniveau. 'In een maatschappij waar opleiding meer en meer bepalend is voor de positie op de sociale ladder, vallen diegenen met een lage opleiding uit de boot'.

In het kader van de geassocieerde doelstelling 1.2 'Vaardigheden ontwikkelen voor de kennismaatschappij' formuleerde de Europese Standing Group on Indicators and Benchmarks volgende indicator: 'Het percentage volwassenen dat niet beschikt over een diploma secundair onderwijs en dat aan één of andere vorm van opleiding of vorming deelnam gedurende de voorbij 4 weken, naar leeftijdscategorie'. Deze indicator fungeert ook als indicator in het kader van het Europese beleid rond armoede en sociale uitsluiting.

¹⁴⁸ Volgens Vranken en Van Menxel moet armoede worden beschouwd als een specifieke vorm van sociale uitsluiting omdat daarin verschillende soorten sociale uitsluiting met elkaar verbonden zijn.

¹⁴⁹ Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, *Vlaams Actieplan Armoedebestrijding*, Goedgekeurd door de Vlaamse Regering op 12 maart 2004, p. 25.

2 Indicatoren

2.1 Toegankelijkheid van de leerinitiatieven: toegankelijkheid naar geslacht, leeftijd, opleiding, arbeidsmarktpositie

Om het in toenemende mate bestrijden van sociale uitsluiting en ongelijkheid m.b.t. levenslang en levensbreed leren te meten, hanteren we als indicator de toegankelijkheid van de leerinitiatieven. Omdat de effectieve toegankelijkheid niet gemakkelijk te meten is, gebruiken we de cijfers van deelname aan levenslang levensbreed leren als een indicatie voor de toegankelijkheid.

Een beknopte analyse van de deelnamecijfers maakt duidelijk dat er zeer scherpe ongelijkheden bestaan m.b.t. het volgen van voortgezette opleiding en vorming. Zo stellen we vast dat bepaalde groepen sterk ondervertegenwoordigd zijn op de opleidingsmarkt:

- Levenslang leren is meer toegankelijk voor wie reeds een uitgebreide initiële opleiding genoot, **laaggeschoolden** hebben veel minder kans om een voortgezette opleiding te volgen.
- **Niet-beroepsactieven**, dit zijn mensen die niet werken en evenmin werkzoekend zijn, volgen zeer weinig voortgezette training, vorming of opleiding.
- Jongvolwassenen in de leeftijdscategorie van 25 tot 29 jaar volgen het meest bijkomende opleiding. Levenslang levensbreed leren daalt in verhouding tot de toename van de leeftijd

Tabel C2.1 toont in welke mate de ongelijke participatie zich voordoet.

Tabel C2.1: Opleidingsparticipatie naar persoonskenmerken, Vlaams Gewest, België, EU15; 2001-2003, referentieperiode van 4 weken, jaarcijfers

	Vlaams Gewest				België	EU15
	Bevolking	Personen in opleiding				
	(n)	(n)	(%)	(%)	(%)	(%)
	2003	2003	2001	2002	2003	2003
Totaal	3237400	245300	7,4	6,7	7,6	9,6
Geslacht						
Man	1636900	124200	8,0	6,6	7,6	8,9
Vrouw	1600500	121100	6,8	6,9	7,6	10,3
Leeftijd						
25-29	362800	49400	13,2	11,4	13,6	21,1
30-39	893100	78600	9,1	8,4	8,8	11,2
40-49	915000	69900	7,7	7,0	7,6	8,8
50-64	1066500	47300	3,5	3,5	4,4	5,0
Onderwijsniveau						
laaggeschoold	1214100	35400	2,6	2,4	2,9	2,5
middengeschoold	1105400	77000	7,1	6,3	7,0	16,7
hooggeschoold	917800	132800	14,5	13,2	14,5	17,7
Arbeidsmarktpositie ILO						
werkzoekend	108000	10800	8,8	8,7	10,0	8,5
werkend	2254900	195900	8,6	7,8	8,7	10,3
niet-beroepsactief	874500	38500	3,7	3,7	4,4	7,6

Bron: NIS EAK (Bewerking Steunpunt WAV)

Het meest opmerkelijk is de lage deelname van laaggeschoolden: slechts 2,9% van de laaggeschoolden (of 35.400 inwoners van het Vlaams Gewest) nam in 2003 deel aan permanente vorming tegenover 18,3% hooggeschoolden. Het zijn nochtans deze mensen die al met een zekere achterstand te kampen hebben, die de grootste nood hebben aan bijkomende vorming en opleiding¹⁵⁰. Andere bevolkingsgroepen die het minst participeren aan levenslang leren zijn de niet-beroepsactieven en de 50 tot 64-jarigen. De graad van deelname is dezelfde, namelijk 4,4%. Van de niet-beroepsactieven of personen die niet tot de werkenden noch tot de werkzoekenden behoren en van de oudere bevolkingslaag op beroepsactieve leeftijd neemt nog geen 5% deel aan vorming en opleiding.

Voor een uitvoerige presentatie en bespreking van de deelnamecijfers m.b.t. levenslang levensbreed leren verwijzen we naar hoofdstuk A1 waar de participatie aan levenslang en levensbreed leren besproken wordt.

In het kader van de geassocieerde doelstelling 'Vaardigheden voor de kennismaatschappij ontwikkelen' hanteert de Europese Standing Group on Indicators volgende indicator: 'Het percentage volwassenen dat niet over een diploma hoger secundair onderwijs beschikt en dat aan één of andere vorm van opleiding of vorming deelnam gedurende de voorbije 4 weken, naar leeftijdscategorie'. We bespraken deze indicator reeds in hoofdstuk B4 met betrekking tot de motivatie om te blijven leren.

Uit die cijfers blijkt dat het aandeel laaggeschoolden dat deelneemt aan opleiding en vorming (referteperiode van vier weken) in Vlaanderen doorheen de jaren tot nog toe vrij constant blijft met een lichte stijging in 2003.

Een verhoging van de deelname van laaggeschoolden aan opleiding blijft een belangrijk beleidspunt, de ongelijke verdeling van kennis en vaardigheden een belangrijke uitdaging. Een verdere uitdieping staat beschreven in de voorloper van dit rapport, *Levenslang en levensbreed leren in Vlaanderen. Gegevens, ontwikkelingen en beleidsmaatregelen*, 2003, p. 181-205. In het hoofdstuk 'Levenslang leren herverdelen' wordt een verklaring gezocht van de paradox en het universele fenomeen dat de groepen die het meest nood hebben aan levenslang levensbreed leren er het minst aan deelnemen.

3 Beleidsmaatregelen

3.1 Bereik van opleidingen m.b.t. basisvaardigheden

In Vlaanderen en Brussel bieden 29 centra voor basiseducatie cursussen aan die specifiek zijn afgestemd op de behoefte aan kennis en vaardigheden voor laaggeschoolden. Het onderwijsaanbod is gericht op het aanleren en verbeteren van basiscompetenties die elementair zijn voor het functioneren in en het participeren aan de samenleving.

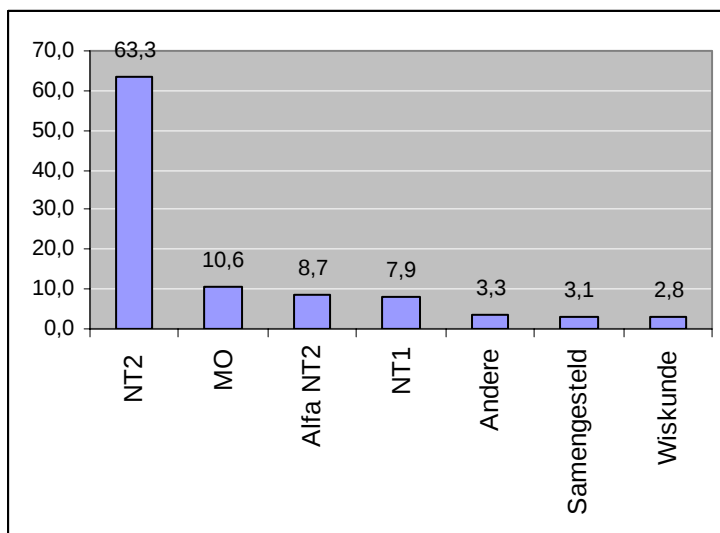
In het schooljaar 2002-2003 tellen de centra voor basiseducatie 25 224 cursisten. In wat volgt schetsen we het profiel van de cursisten en het bereik van opleidingen tijdens het schooljaar 2002-2003. (Meer uitgebreide informatie op de website van het VOCB).

- Meer vrouwen dan mannen volgen opleiding.
- Bijna driekwart van de cursisten is jonger dan 46 en bijna de helft is jonger dan 36.

¹⁵⁰ Vergelijk het *Belgisch Nationaal Actieplan Sociale Insluiting 2003, 2005*, p. 7.

- Naar werk en inkomenssituatie springt het hoge percentage niet-werkende cursisten in het oog. Slechts 27% van de cursisten beschikt over een eigen inkomen uit voltijdse of deeltijdse arbeid, bijna evenveel cursisten heeft helemaal geen inkomen. 23,2% van de cursisten heeft een inkomen uit de sociale zekerheid en 18,3% krijgt een uitkering van het OCMW.
- Het cursusaanbod bestaat voor 65% uit cursussen Nederlands tweede taal en maatschappijoriëntatie.
- De grootste deelname is geregistreerd voor de opleiding NT2 (45,4%), 20% volgde een cursus maatschappijoriëntatie. De deelname kan ook uitgedrukt worden in het aantal effectieve deelnemersuren, dan wordt rekening gehouden met de cursusduur en –intensiteit én met de effectieve aanwezigheid van de cursist (zie figuur).

Figuur C2.1: Deelnemersuren in % per opleiding in de Centra voor Basiseducatie, 2002-2003



Bron: VOCB (website)

3.2 Opleidingscheques voor laaggeschoolden

De opleidingscheques voor werknemers zijn gelanceerd in september 2003. Iedere werknemer kan per jaar opleidingscheques kopen ter waarde van 250 euro. De overheid betaalt hiervan de helft. De cheques kunnen gebruikt worden bij erkende opleidingsverstrekkers. Om werknemers die geen diploma hoger secundair onderwijs hebben, extra te stimuleren om opleidingen en cursussen te volgen, heeft minister Vandenbroucke het systeem van de opleidingscheques uitgebreid, de maatregel ging van start in september 2004.

Werknemers die alleen een diploma hoger secundair hebben en die een hoger diploma willen halen, hebben jaarlijks recht op cheques ter waarde van 500 in plaats van 250 euro. Werknemers zonder diploma hoger secundair onderwijs die een diploma van een hogere graad willen halen, moeten op hun 250 euro aan opleidingscheque geen eigen bijdragen meer betalen en krijgen de opleidingscheques dus gratis.

3.3 Subsidiëring van Vormingplus-centra

Het bereik van het sociaal-culturele volwassenenwerk is absoluut: het richt zich tot iedere volwassene. Er gaat evenwel bijzondere aandacht naar eigentijdse problemen en

naar groepen van mensen die om een of andere reden achterstand hebben in het proces van culturele emancipatie en maatschappelijke weerbaarheid.

De rol die de Vormingplus-centra hierbij opnemen, is van groot belang. Elk Vormingplus-centrum dient in zijn regio de niet-formele vormingsinitiatieven te coördineren en bekend te maken. Aanvullend op wat reeds in de regio bestaat, zal het Vormingplus-centrum een eigen niet-formeel educatief aanbod uitbouwen. De educatieve programma's moeten in open aanbod worden aangeboden en plaatsvinden in de autonome levenssfeer van de deelnemer. De klemtoon ligt niet op professionele vorming maar op initiatieven die bijdragen tot de persoonlijke ontplooiing van de deelnemers of hun actieve deelname aan maatschappelijke processen. Aangezien het de bedoeling is om dit aanbod tot in de verste uithoeken van de regio te verspreiden en zoveel mogelijk mensen te bereiken, is het belangrijk dat het gaat om een laagdrempelig aanbod dat inspeelt op de behoeften uit de regio.

Hierbij gaat er speciale aandacht naar achtergestelde groepen (laaggeschoolden, allochtonen, kansarmen, enz.) en groepen die op dit ogenblik nog onvoldoende worden bereikt (senioren, mannen, dertigers en veertigers, enz.). Voor doelgroepen met een educatieve achterstand die moeilijk te bereiken zijn, wordt een uitzondering toegestaan op de vereiste dat het om een open aanbod moet gaan in de autonome levenssfeer.

3.4 Subsidiëring van vormingsinstellingen voor bijzondere doelgroepen

In het decreet betreffende het sociaal-cultureel volwassenenwerk van 4 april 2003 wordt bovendien voorzien in de financiële ondersteuning van een aantal vormingsorganisaties die zich richten tot een specifieke doelgroep en op die manier sociale uitsluiting en ongelijkheid willen tegengaan.

In het kader van de uitvoering van het decreet werden in 2003 drie federaties opgericht die een sociaal-culturele werking ontplooiën voor personen met een handicap en hun omgeving. Zij vertrekken vanuit de vaststelling dat personen met een handicap net als iedere andere burger recht hebben op levenslange en levensbrede vorming. Door kwaliteitsvol vormingswerk te organiseren voor deze doelgroep op basis van sociaal-culturele methodieken streven ze naar een zo groot mogelijk bereik en een maximale toegankelijkheid.

Voor deze eerste beleidsperiode is eveneens een structurele ondersteuning voorzien voor 'De Rode Antraciet', vormingsinstelling voor gedetineerden. Zij ontplooit een werking, gebaseerd op de sociaal-culturele methodiek, voor gedetineerden en hun directe sociale omgeving. De bedoeling is om processen van persoonlijke groei op gang te brengen die de kans op sociale reïntegratie vergroten.

Als laatste vermelden we hier ook de federatie van vormingsdiensten voor personen met een handicap, ontstaan uit het samengaan van vijf diensten die reeds een werking hadden t.a.v. deze doelgroep. Zij ontwikkelt educatieve programma's en aanvullende activiteiten op het vlak van sensibilisatie, begeleiding en maatschappelijke activering voor personen met een handicap en hun omgeving.

3.5 Diversiteitsplannen

Sinds 1999 hebben organisaties of bedrijven uit alle sectoren de mogelijkheid om een diversiteitsplan in te dienen bij de Vlaamse overheid. Een diversiteitsplan bevat maatregelen en acties, die gericht zijn op het wegwerken van discriminaties en drempels waarmee kansengroepen geconfronteerd worden op de arbeidsmarkt. De concrete maatregelen in deze diversiteitsplannen zijn zeer divers en omvatten onder andere acties

rond selectie- en wervingsbeleid, interne begeleiding van nieuwe medewerkers, doorstroming van kansengroepen binnen de arbeidsorganisatie. Ook opleidingen vormen een belangrijke component binnen de diversiteitsplannen en het kan daarbij onder andere gaan over taallessen, taalstages of lessen Nederlands op de werkvloer, opleidingen en trainingen rond intercultureel management, verhogen van de basiscompetenties inzake geletterdheid van kansengroepen, het aanpassen van (technische) opleidingen aan de specifieke noden van een of meerdere kansengroepen, enz. De organisaties of bedrijven die een diversiteitsplan indienen kunnen voor de uitvoering van dit plan een subsidie ontvangen: het subsidiebedrag bedraagt maximaal 2/3 van de gedane uitgaven (met een maximaal plafond). De kansengroepen, de doelgroep van de diversiteitsplannen, zijn de categorieën van personen (allochtonen, arbeidsgehandicapten, ouderen, laaggeschoolden, ...) die een werkzaamheidsgraad hebben die lager ligt dan het gemiddelde van de totale Vlaamse beroepsbevolking. Sinds 2002 zijn organisaties die een diversiteitsplan indienen verplicht om kwantitatieve objectieven te stellen rond de instroom, doorstroom of het aantal personen dat een opleiding gaat volgen.

De onderstaande tabel geeft een overzicht van de evolutie in de periode 2002-2003 van de ingediende diversiteitsplannen en van de streefcijfers op het vlak van opleidingen.

Tabel C2.2: Evolutie van het aantal diversiteitsplannen (incl. beste praktijken) en van de streefcijfers inzake opleiding in deze diversiteitsplannen, 2002-2003

	2002	2003
Aantal diversiteitsplannen	237	310
Streefcijfers inzake opleiding		
Allochtonen	1.373	2.092
Ouderen	1.219	2.673
Personen met een handicap	446	900
Vrouwen	2.862	3.354

Bron: Administratie Werkgelegenheid

De gestelde objectieven voor 2002 en 2003 bedroegen respectievelijk 250 en 300 diversiteitsplannen (en beste praktijken). Tabel C2.2 geeft aan dat deze objectieven ook ruimschoots gehaald werden. In 2003 zijn er meer dan 300 diversiteitsplannen goedgekeurd, en dit brengt de totaliteit van de opgestarte diversiteitsplannen tussen 1999 en 2003 in Vlaanderen op 884. De totale kostprijs van de goedgekeurde diversiteitsplannen in 2003 bedraagt ruim 9 miljoen EUR. Vanuit het budget werkgelegenheid wordt hier tegenover een subsidiebedrag van 2,9 miljoen EUR gezet.

Wat de streefcijfers betreft, is er in de periode 2002-2003 bij elke kansengroep een aanzienlijke toename op het vlak van opleiding. Bij de ouderen en de personen met een handicap is er zelfs sprake van een toename met meer dan 100% (meer dan een verdubbeling). Uit een verdere analyse van de gegevens blijkt dat diversiteitplannen het vooral goed doen in kleinere ondernemingen: in 2003 hebben 191 van de aanvragende bedrijven en organisaties een personeelsbestand van minder dan 100 werknemers. Daarnaast blijkt dat de diversiteitplannen en beste praktijken zijn opgenomen in een brede waaier van sectoren. Via het besluit van de Vlaamse Regering van 19 maart 2004 wordt het initiatief van diversiteitsplannen in 2004 verder gezet en blijft het mogelijk om subsidies te verlenen aan organisaties die een diversiteitsplan indienen. Een belangrijke vernieuwing in dit besluit is het feit dat binnen de ingediende diversiteitsplannen een sterkere klemtoon zal moeten worden gelegd op dwarsverbanden met EVC en

competentiemanagement, levenslang leren en het opleidingsbeleid van organisaties, loopbaandienstverlening en –ontwikkeling.

In 2004 werden 244 plannen en beste praktijken ingediend. In 2005 wordt het initiatief nog verder gezet en worden de mogelijkheden voor het indienen van plannen nog uitgebreid met o.a. instapdiversiteitsplannen voor organisaties die een eerste opstap willen maken naar een diversiteitsbeleid en clusterplannen voor een groep van organisaties uit dezelfde sector, regio en/of industrieterrein of uit een aantal business units van dezelfde onderneming of groep die één centrale vraag voor verschillende plannen met een gelijklopende inhoud indienen (Besluit Vlaamse Regering van 3 juni 2005).

3.6 Bedrijfsbeheer voor allochtonen

Om allochtone ondernemers tegemoet te komen, heeft het VIZO aparte cursussen bedrijfsbeheer georganiseerd om hen in de mogelijkheid te stellen hun vestigingsattest te halen. In samenwerking met onder andere UNIZO werden de cursussen georganiseerd in aanwezigheid van een tolk. De cursisten werden bovendien bijgestaan door een allochtone ondernemer. In samenspraak met het Centrum voor taal en Migratie van de K.U.Leuven is een traject uitgewerkt voor allochtone cursisten. Voor cursisten die niet de vereiste talenkennis bezitten werd een kort traject ontwikkeld waarmee ze op een efficiënte manier de nodige concrete termen en praktische taalvaardigheid leren. Verder werd de cursus bedrijfsbeheer gescreend op taalconsistentie en een duidelijke opbouw. Op deze manier wordt de cursus ook voor autochtone cursisten een logischer gestructureerd en duidelijker instrument.

3.7 Strategisch Plan hulp- en dienstverlening aan gedetineerden

In 2000 keurde de Vlaamse Regering het Strategisch Plan Hulp- en dienstverlening aan gedetineerden goed met de bedoeling via samenwerking van verschillende voorzieningen binnen de Vlaamse Gemeenschap voor gedetineerden een degelijk aanbod te hebben van hulpverlening, vorming, beroepsopleiding, onderwijs, sport en ontspanning. Op 10 juli 2003 besliste de Vlaamse Regering dat dit strategisch plan het centrale beleidsinstrument blijft om vorm en inhoud te geven aan haar bevoegdheden en verantwoordelijkheden op het vlak van sociale reïntegratie van gedetineerden. De uitwerking van het plan startte in 2002 in de pilootregio Antwerpen-Noorderkempem. Op 1 september 2002 traden in de vijf gevangenissen van de pilootregio voor de implementatie van het strategisch plan (Antwerpen en Noorderkempem) Vlaamse beleidsmedewerkers in dienst. In de gevangenissen met meer dan 300 gedetineerden (Antwerpen en Merksplas) worden ze bijgestaan door een stafmedewerker. In 2003 werd ook het Penitentiair Complex van Brugge toegevoegd aan de pilootregio.

Aangezien de Vlaamse regering met het Strategisch plan een inclusief en integraal gedetineerdenbeleid betracht, worden verschillende actoren binnen de Vlaamse Gemeenschap op hun verantwoordelijkheid aangesproken en krijgen zij een plaats in de uitvoering van de opdracht van de Vlaamse regering om tot een betere afstemming en coördinatie te komen van hulp- en dienstverlening aan gedetineerden.

Voor de organisatie van het aanbod inzake onderwijs is de Basiseducatie de spil. De Centra Basiseducatie moeten niet alleen hun eigen aanbod in de gevangenissen verzorgen en optimaliseren en daarbij een aangepaste cursistenbegeleiding uitbouwen, zij moeten ook onderwijsbehoeften van elke individuele gedetineerde in kaart brengen,

het hele onderwijsaanbod van de Vlaamse Gemeenschap voor de gedetineerden toegankelijk maken en het onderwijstraject van de gedetineerde opvolgen.

In 2003 hebben de Centra voor Basiseducatie van Antwerpen, Turnhout en Ronse de organisatie van het onderwijs aan gedetineerden verder gecoördineerd. Deze centra behoren tot de zogenaamde 'pilootregio', waar de toepassing van het *Strategisch Plan voor de Hulp- en Dienstverlening aan Gedetineerden* als project uitgevoerd wordt. Die coördinatieopdracht houdt in dat een aangepast aanbod basiseducatie in de gevangenis wordt gebracht en dat met andere organisaties, betrokken bij het organiseren van onderwijs, afspraken worden gemaakt. Bijzondere aandacht ging onder meer naar het organiseren van het *Begeleid Individueel Studeren* en van het openleercentrum in de gevangenis. Voor de educatieve medewerkers in de gevangenis werd er een navorming georganiseerd.

Op het vlak van Cultuur en Sport werd, met het oog op de implementatie van het Strategisch plan, op 5 augustus 2002 een 'Operationeel Plan cultuur en sport voor gedetineerden' goedgekeurd. Er werd daarbij vertrokken van de doelstellingen van het Cultuur- en Sportbeleid an sich, waarbij rekening werd gehouden met de bijzondere uitdagingen en specifieke kansen en bedreigingen van de detentiesituatie. In dit 'Operationeel Plan' gaat de aandacht onder meer naar verkenningen i.v.m. nieuwe ideeën om sociaal-cultureel werk in gevangenissen te introduceren. Het is hierbij de bedoeling om sociaal-cultureel werk in alle gevangenissen permanent te verankeren. Om deze verankering in de praktijk te kunnen realiseren, subsidieert het decreet betreffende het sociaal-cultureel volwassenenwerk een pluralistische vormingsinstelling voor gedetineerden, de Rode Antraciet, die als opdracht heeft het sociaal-cultureel werk in de gevangeniscontext te ondersteunen en verder uit te bouwen in samenwerking met andere organisaties uit de sociaal-culturele sector.

Eén van de doelstellingen die in het Operationeel Plan worden vooropgesteld is dat in elke gevangenis werkingsmiddelen worden voorzien en minstens een halftijdse sociaal-culturele werker wordt ingezet, zodat er een algemeen en specifiek vormingsaanbod is waaronder communicatieve en relationele vorming, gespreksgroepen, samenlevingsgericht aanbod, creatieve expressie, muzische vorming, overlegmomenten. Daarnaast leveren de sociaal-cultureel werkers binnen de sociaal-culturele methodiek een bijdrage aan het ontspanningsaanbod voor gedetineerden. Verder wordt er ook aandacht besteed aan de verdere uitbouw van het gevangenisbibliotheekwerk.

Op het vlak van werk startte de VDAB in 2001 het begeleidingsplan 'Arbeidstoeileiding van gedetineerden' of kortweg het 'aan de bak-programma'. Dit programma wil gedetineerden via een gericht begeleidingsaanbod al tijdens hun detentie voorbereiden op hun zoektocht naar een gepaste job na hun vrijlating. Het programma loopt in 9 van de 17 Vlaamse gevangenissen. De bereikte doelgroep bestaat voornamelijk uit laaggeschoolde en relatief jonge mannen, vaak recidivisten. De beroepsopleidingen zijn het meest populair, gedetineerden stappen meestal in het programma om een beroep aan te leren en zo hun jobkansen te verhogen. Vooral de bouw-, metaal- en logistieke opleidingen scoren goed naast interesse voor bediendenopleidingen.

De verdere opvolging van het strategisch plan, onder meer jaarlijkse evaluaties van de stand van zaken wat betreft de verdere implementatie van het plan, gebeurt in de Vlaamse stuurgroep Strategisch Plan.

4 Conclusie

Het bevorderen van een positief leerklimaat stelt het beleid voor de uitdaging sociale uitsluiting en ongelijkheid met betrekking tot levenslang en levensbreed leren te bestrijden. Om na te gaan waar sociale ongelijkheid en uitsluiting zich bij levenslang en levensbreed leren manifesteert, hanteren we als indicator de toegankelijkheid van de leerinitiatieven. We gebruiken de cijfers van deelname aan levenslang en levensbreed leren als een indicatie voor de toegankelijkheid omdat de effectieve toegankelijkheid niet gemakkelijk te meten is. De deelnamecijfers tonen aan dat er zeer scherpe ongelijkheden bestaan met betrekking tot het volgen van voortgezette opleiding en vorming. Zo is levenslang leren meer toegankelijk voor wie reeds een uitgebreide initiële opleiding genoot en hebben laaggeschoolden veel minder kans om een voortgezette opleiding te volgen. Niet-beroepsactieven, dit zijn mensen die niet werken en evenmin werkzoekend zijn, volgen zeer weinig voortgezette training, vorming of opleiding. Tenslotte daalt levenslang en levensbreed leren in verhouding tot de toename van de leeftijd, de leeftijdsgroep van de 50 tot 64-jarigen participeert erg weinig.

C3. Er wordt naar gestreefd dat de kwaliteit van het aanbod voor levenslang en levensbreed leren verhoogt

1 Beleidscontext

Volwassenen in opleiding zijn, gestimuleerd door levenslang en levensbreed leren, een sterk groeiende groep. We denken daarbij niet alleen aan de “lerende volwassenen” als cursisten van publieke of private opleidingsinstellingen maar ook aan de leerders binnen de bedrijfswereld waar dagelijks geleerd wordt.

Het aanbod aan onderwijs-, opleidings- en vormingsmogelijkheden in Vlaanderen is rijk en verscheiden. Vaak is de overheid een belangrijke financierende instantie. Het spreekt voor zich dat het door de overheid gesubsidieerde of gefinancierde aanbod kwaliteitsvol dient te zijn. Deze kwaliteitsvereiste wordt echter niet in concrete doelstellingen geformuleerd, zoals bijvoorbeeld in het Pact van Vilvoorde had kunnen gebeuren. Wel wordt een kwalitatieve aanpak in het kader van onderwijs, opleiding en vorming in vele beleidsdocumenten vermeld, bijvoorbeeld in de beleidsnota’s 2004-2009 Onderwijs en Vorming, Cultuur en Werk.

Kwaliteitszorg binnen onderwijs, opleiding en vorming speelt zich in complementariteit op twee terreinen af. Enerzijds is de aanbiedende instantie verantwoordelijk voor de interne kwaliteitszorg: permanent dient de kwaliteit van het aanbod geëvalueerd en bijgestuurd te worden waarbij kan gerekend worden op ondersteuning van de overheid of van gespecialiseerde diensten. Anderzijds bestaan vele vormen van externe kwaliteitszorg. In het onderwijs voert de onderwijsinspectie doorlichtingen uit, de Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie kent accreditaties toe in het hoger onderwijs, de organisaties in de sector van het sociaal-cultureel volwassenenwerk worden beoordeeld aan de hand van beleidsplannen, de VDAB-competentiecentra en VIZO werken met een op EFQM gebaseerd integraal kwaliteitszorgsysteem.

Kwaliteit kan tevens beoordeeld worden op basis van outputgegevens van leerlingen of cursisten. Grootchalige onderzoeken als PISA en TIMSS zeggen iets over de kwaliteit van het Vlaamse leerplichtonderwijs in internationaal perspectief. Het Vlaamse peilingsonderzoek gaat na in welke mate de eindtermen van het Vlaamse onderwijssysteem worden gehaald.

Op Europees vlak wordt het aspect kwaliteit sterk benadrukt in het *Gedetailleerd werkprogramma voor de follow-up inzake de doelstellingen voor de onderwijs- en opleidingsstelsels in Europa*. De eerste strategische doelstelling luidt als volgt: Hogere kwaliteit en grotere effectiviteit van de onderwijs- en opleidingsstelsels in de EU. Volgende geassocieerde doelstelling verbonden aan deze strategische doelstelling is in dit hoofdstuk van belang: “Verbetering van het onderwijs en de opleiding voor onderwijsgeevenden en opleiders”.

De kwalitatieve benadering van de kwaliteit van onderwijs en opleiding zoals behandeld in dit hoofdstuk komt voorts aan bod onder strategische doelstelling 2: Grotere toegankelijkheid van de onderwijs- en opleidingsstelsels voor iedereen met de geassocieerde doelstellingen 2.1. Open leersituaties en 2.2. Leren aantrekkelijker maken, waarbij aandacht gaat naar de manier waarop geleerd wordt (leermethoden en –vormen). Tot slot behandelt de derde strategische doelstelling “De wereld in de onderwijs- en de opleidingsstelsels binnenhalen” de kwaliteit van de leerdoelen en de

leerinhoud. Zo maken de geassocieerde doelstellingen onder meer gewag van “De banden met de wereld van het werk, de wereld van het onderzoek en de maatschappij in het algemeen aanhalen”, “Ondernemersgeest ontwikkelen”, “Leren van vreemde talen verbeteren”

2 Indicatoren

Met betrekking tot de kwaliteit van levenslang en levensbreed leren kunnen meerdere indicatoren worden geoperationaliseerd. Achtereenvolgens bekijken we volgende indicatoren:

- Aanbieders van onderwijs, opleiding en vorming en de toekenning van een kwaliteitslabel
- Aandacht voor educatoren
- Leerdoelen en -inhoud
- Methoden en leervormen op maat.

Vooraleer de indicatoren te overlopen, kunnen we stellen dat met betrekking tot het aspect kwaliteit tot nog toe overkoepelende gegevens ontbreken. In het kader van dit rapport verwerken we dan ook sectorspecifieke gegevens tot een geheel.

2.1 Aandeel aanbieders onderwijs, opleiding en vorming dat een kwaliteitslabel werd toegekend

Verstrekkers van opleiding en vorming kunnen zich laten erkennen door onafhankelijke auditbureaus van het Vlaams Gewest die na de uitvoering van de audit al dan niet een kwaliteitslabel aan de organisatie toekennen. Op deze manier krijgt de overheid zicht op de mate waarin Vlaanderen beschikt over extern erkende, kwaliteitsvolle aanbieders van opleiding en vorming.

In een expertenrapport over erkenning en kwaliteitslabeling van arbeidsmarktactoren wordt een vergelijking gemaakt tussen een drietal gevestigde labels, te weten de ISO 9000-familie, EFQM en Qfor¹⁵¹. Op het Qfor-label zullen we kort ingaan¹⁵². In het expertencomité van de vzw CDO (Centrum voor Documentatie, Studie en Onderzoek over de Opleidingsinstituten) zetelen vertegenwoordigers van de *Vereniging van Opleidings- en Vormingsverantwoordelijken* (VOV) en van de *Association des Métiers de la Formation* (Groupe Epsilon). De methode controleert de kwaliteit van dienstverlening, continuïteit en bedrijfsgerichtheid van de opleidings- en adviesverstrekkers. Bij bedrijfsopleidingen moet er een zekere continuïteit af te leiden zijn. Wat bedrijfsgerichtheid betreft moet de opleidingsinstelling bedrijfsdoelondersteunende en/of functieondersteunende opleidingen aanbieden. De kwaliteit tot slot wordt vanuit het standpunt van de klanten benaderd via een klantentevredenheidsonderzoek.

Ook het ESF-label wordt in het eerder genoemde expertenrapport besproken. Het is een afgeleide van het EFQM-label, maar in een afgezwakte vorm. Dit label is niet direct aan opleidingsverstrekkers verbonden, het is meer bedoeld als labelingsysteem voor organisaties die in aanmerking willen komen voor ESF-subsidies en het garandeert een

¹⁵¹ N. Matheus, L. Struyven en I. Vanhoren, *Naar een veralgemeend stelsel van erkenning en kwaliteitslabeling van arbeidsmarktactoren*, Expertinnenrapport in opdracht van de Administratie Werkgelegenheid van het Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Hoger Instituut voor de Arbeid, KU Leuven, Leuven, 2003. De publicatie is downloadbaar op volgend webadres: www.hiva.be/docs/rapport/R818.pdf.

¹⁵² zie ook www.maninfo.be/qfor/qfor-methode-nl-procedure.php

minimaal kwaliteitsniveau van de dienstverlening¹⁵³. Het auditteam van het ESF-Agentschap is een autonome cel die deze labeling behartigt en opvolgt. Iedere organisatie kan zich hiervoor kandidaat stellen.

Om een door de Vlaamse overheid erkend opleidingsverstrekker te worden en opleidingscheques te kunnen aanvaarden, moet een opleidingsinstituut een erkenning aanvragen. Op deze manier waakt de Vlaamse overheid dat zij participatie aan een kwaliteitsvol opleidingsaanbod bevordert.

De wijze van erkenning verschilt licht wat betreft het systeem opleidingscheques voor werkgevers versus het systeem opleidingscheques voor werknemers.

In het kader van de opleidingscheques voor werkgevers kan de opleidingsverstrekker een erkenning aanvragen op basis van:

- Het bezit van een kwaliteitscertificaat Q*FOR, ISO of EFQM
Indien het opleidingsinstituut in het bezit is van één van bovenstaande certificaten krijgt het een erkenning voor het systeem van de opleidingscheques voor ondernemingen. De geldigheidsduur van het geldige certificaat bepaalt de duur van de erkenning. Het kwaliteitscertificaat moet wel aangeven dat de kwaliteit van de opleidingen werd opgenomen in de scope van de audit.
- Het kwaliteitslabel "Opleidingsverstrekker erkend door het Vlaams Gewest voor het systeem van de Vlaamse opleidingscheques"
Wanneer de audit positief is en een aanvraag wordt ingediend, wordt het opleidingsinstituut erkend voor een periode van drie jaar.

Op 16 maart 2005 telde de databank opleidingsverstrekkers opleidingscheques werkgevers 1.812 erkende opleidingsverstrekkers. 1.358 of ruim 75% daarvan zijn private opleidingsverstrekkers. Een aantal van de erkende opleidingsverstrekkers staan meermaals in de databank vermeld aangezien de verstrekker in meerdere vestigingsplaatsen opleiding aanbiedt. Maken we abstractie van deze dubbeltelling, komen we uit op 1.539 erkende opleidingsverstrekkers.

De erkenning in het kader van de opleidingscheques voor werknemers gebeurt door de Vlaamse minister van Werk na advies van het Beheerscomité van de VDAB.

- Volgens het besluit van de Vlaamse regering van 18 juli 2003 worden opleidingsverstrekkers die erkend zijn in het kader van opleidingscheques voor werkgevers en opleidingsverstrekkers die een samenwerkingsovereenkomst hebben met de VDAB automatisch erkend in het kader opleidingscheques voor werknemers.
- Opleidingsverstrekkers die beschikken over een Q*for-certificaat, ISO-certificaat, EFQM-erkenning of andere certificaten of erkenningen die door het beheerscomité van de VDAB aanvaard worden kunnen een aanvraag tot erkenning indienen. De erkenning wordt bepaald op basis van de geldigheidsduur van het certificaat op voorwaarde dat het certificaat aangeeft dat de kwaliteit van de opleidingen werd opgenomen in de scope van de audit
- Andere opleidingsverstrekkers kunnen slechts erkend worden door een specifiek certificaat voor te leggen. Dit certificaat kan verkregen worden door een audit aan te vragen bij één van de drie daartoe aangeduide auditbureaus. De duur van de erkenning is dan drie jaar

¹⁵³ Het ESF-label is enkel van toepassing binnen de zwaartepunten 1 en 2 en bepaalde maatregelen onder zwaartepunt 4.

Het auditbezoek moet voorbereid worden aan de hand van een standaardvragenlijst. De verschillende informatie-elementen en stavingsdocumenten dienen met zorg verzameld te worden. Het auditbureau stelt een afdoend gemotiveerd rapport op, maakt het over aan de VDAB. De VDAB legt het dossier voor aan de Vlaamse minister voor Werk die beslist over de erkenning.

Indien in eerste instantie niet voldaan wordt aan de vereisten kan de auditor op basis van een tussenrapport voorstellen dat een vervolgbeoordeling nodig is. Indien de auditor dus geen positief rapport kan opmaken en kan aantonen dat er fundamentele tekortkomingen werden vastgesteld kan de opleidingsverstrekker een actieplan opstellen waarmee deze tekortkomingen worden verholpen binnen een termijn van maximum 3 maanden. Een opvolgingsaudit zal binnen de 14 dagen na deze periode worden doorgevoerd om te verifiëren of het actieplan werd uitgevoerd.

Maakt het opleidingsinstituut geen gebruik van de mogelijkheid tot een opvolgingsaudit binnen de periode hierboven voorzien, dan moet een volledig nieuwe audit aangevraagd worden.

Het is mogelijk een klacht of beroep in verband met de certificatieprocedure in te dienen bij de VDAB, Cel opleidingscheques.

In februari 2005 telde de databank van erkende opleidingsverstrekkers in het kader van de opleidingscheques werknemers 2.325 erkende opleidingsverstrekkers.

De werking van de VDAB wordt eveneens door externe audits gecontroleerd. De VDAB behaalde in 2002 voor het eerst het K2c-certificaat, in 2003 werd ditzelfde certificaat behouden. De jaaraudit leverde het bewijs dat de kwaliteitszorg van de VDAB op het juiste spoor zit en vooruitgang boekt. De K2-erkenning hangt samen met het EFQM-model (European Foundation for Quality Management). Dat is een internationale standaard in kwaliteitszorg. Voor de bevestiging van het K2c-kwaliteitslabel bezorgde de VDAB een bewijsdossier aan het Vlaams Centrum voor Kwaliteitszorg. Dat dossier illustreert de verbeterde resultaten die de VDAB in de afgelopen periode behaalde. Tal van lokale en centrale verbeteringsprojecten zorgden ervoor dat de klanten- en medewerkersresultaten in de hoogte gingen. Tegelijk werkte de VDAB aan een visie die straks ook tot verbeterde maatschappelijke resultaten moet leiden. Die visie concentreert zich op twee oogmerken: milieu en gender.

Voor de VDAB-opleidingscentra werd een project gestart om het hogere K2b-label te behalen. In 2003 had een ruime zelfbeoordeling plaats door het personeel en het management van de opleidingscentra. Ongeveer 200 medewerkers gaven hun mening over de sterktes en verbeterpunten van de VDAB-opleidingscentra. Dat leidde eind 2003 tot het formuleren en het daadwerkelijk starten van relevante verbeteringsprojecten zoals de modularisering van het VDAB-opleidingsaanbod en een Balanced Score Card voor de competentiecentra. In november 2004 behaalde VDAB voor de werking van zijn opleidingscentra het K2b-label, uitgereikt door het Vlaams Centrum voor Kwaliteitszorg.

2.2 Aandacht voor educatoren

Aandacht voor educatoren is een volgende indicator die meespeelt bij het monitoren van de kwaliteit van het aanbod.

Idealiter zou hier een samengestelde indicator worden opgenomen die volgende elementen omvat: het opleidingsniveau van de educatoren, de praktijk- of bedrijfservaring van de educatoren en het aantal dagen nascholing/opleiding/mentordagen per educator per jaar. We worden hier echter geconfronteerd met een gebrek aan overkoepelende gegevens. We geven daarom een kwalitatieve beschrijving

van de kernpunten inzake de professionele ontwikkeling van de educatoren bij de vier DIVA-partners.

Het formele onderwijs

Binnen het formele onderwijs is het bezitten of behalen van een kwalificatie op het gebied van pedagogische bekwaamheid voor leerkrachten een vereiste. Eurydice maakte in Europees perspectief de vergelijking tussen de lidstaten wat betreft de minimale duur en het niveau van de initiële lerarenopleiding voor leerkrachten basisonderwijs (ISCED 1), lager secundair onderwijs (ISCED2) en hoger secundair onderwijs (ISCED3) en dit voor het schooljaar 2000-2001. Tevens wordt de minimale tijd besteed aan professionele vervolmaking in kaart gebracht¹⁵⁴. Het blijkt eerder uitzonderlijk dat nascholing in Vlaanderen volledig tot de autonomie van de onderwijsinstelling behoort.

Alhoewel de Vlaamse onderwijsinstellingen van het leerplichtonderwijs verplicht zijn te werken met een nascholingsplan, gebeurt dit niet consequent in alle scholen, en vooral minder in het basisonderwijs. Devos en Verhoeven komen dan ook tot het besluit dat er nog heel wat onbenutte beleidsruimte rest op het vlak van nascholing¹⁵⁵. In secundaire scholen wordt er regelmatig gewerkt met een nascholingscoördinator, die instaat voor de opmaak van het nascholingsplan en het vaststellen van de prioriteiten. Toch moet de functie ook doelmatig worden ingevuld om niet louter een verzamelpunt van informatie te zijn.

Meer leerkrachten volgen vakgerichte nascholing dan vakoverschrijdende en algemeen-didactische. Leerkrachten melden vaak dat de nascholing nog te theoretisch is en te weinig geïmplementeerd kan worden in de klaspraktijk, wat de motivatie voor het volgen ervan niet altijd in de hand werkt. Als beleidsaanbeveling in bovenvermeld onderzoek wordt dan ook gesteld dat scholen de nascholing meer prioritair kunnen stellen in hun beleid. Het nut van nascholing dient meer benadrukt te worden en tevens wordt aan de nascholing best een duidelijke visie gekoppeld. Op deze manier kunnen makkelijk nascholingsprioriteiten opgespoord en nagevolgd worden. Nog anders is het gesteld in het formele volwassenenonderwijs en het deeltijds kunstonderwijs omdat de instellingen van deze onderwijsniveaus, in tegenstelling tot deze van het leerplichtonderwijs, geen ondersteunend nascholingsbudget toegewezen krijgen vanwege de overheid. Er is overigens geen juridische basis die nascholing in deze sector afdwingbaar maakt. Voor een analyse van het aspect nascholing binnen het niet-leerplichtonderwijs kunnen we een beroep doen op het nascholingsonderzoek van de onderwijsinspectie.¹⁵⁶

Volgende knelpunten worden aangehaald met betrekking tot de Centra voor Volwassenenonderwijs:

- Er zijn weinig centra die een volwaardig nascholingsbeleid voeren, dit ten dele omwille van het niet-verplichte karakter van de nascholing. Wel werden door de onderwijsinspectie tijdens de doorlichtingen aanzetten tot nascholingsbeleid vastgesteld. Het initiatief tot nascholing ligt vaak bij de individuele leraren.
- Bij extern gevolgde nascholing stelt zich het belangrijke probleem van gebrek aan aandacht voor het specifieke van het volwassenenonderwijs zowel op vakinhoudelijk als agogisch-didactisch gebied. Verder ontbreken voor bepaalde studiegebieden die

¹⁵⁴ De tabellen kunnen geraadpleegd worden in de publicatie van Eurydice, Eurostat en Europese Commissie, *Key Data on Education in Europe - 2002*, Brussel-Luxemburg 2002, p. 124-131; downloadbaar via www.eurydice.org

¹⁵⁵ G. Devos, J. Verhoeven et alia, *Scholen en personeelsbeleid. Een onderzoek in Vlaanderen*, Brussel, 2005, p. 13-14. Het betreft een brochure uitgegeven door het departement Onderwijs gebaseerd op resultaten van OBPWO 01.04 *De betekenis van personeelsbeleid voor de cultuur en de onderwijsvisie van scholen*.

¹⁵⁶ Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Onderwijsinspectie, *Onderwijsspiegel. Verslag over de toestand van het onderwijs. Schooljaar 2001-2002*, Brussel, 2003, p. 43-61.

enkel in het volwassenenonderwijs worden ingericht manifest vakgerichte nascholingsmogelijkheden.

- Het volgen van nascholing wordt bemoeilijkt door een tekort aan financiële middelen. Leraren dragen vaak bij in de kosten van de nascholing.
- De eigen deskundigheid op het gebied van aangeboden cursussen binnen de Centra voor Volwassenenonderwijs wordt benut in functie van de nascholing van de eigen personeelsleden, bijvoorbeeld modulaire informaticacursussen. De nascholingsmogelijkheden vervat binnen het volwassenenonderwijs worden door de leraren van de andere onderwijsniveaus nog onvoldoende benut.

Voor de basiseducatie is de situatie op het gebied van nascholing ietwat anders. Vooreerst worden alle lesgevers¹⁵⁷ decretaal verplicht een specifieke bijscholing in de vorm van een voortgezette lerarenopleiding te volgen, gericht op het werken met laaggeschoolde volwassenen. Bovendien voorziet het Vlaams Ondersteuningscentrum voor de Basiseducatie (VOCB), gevolggevend aan de decretale opdracht, in een vraaggestuurde, specifieke nascholing voor de basiseducatie. Hieruit vloeit voort dat de leraren altijd vergoed worden voor de kosten verbonden aan de nascholing en dat de nascholing binnen de werkuren valt. De onderwijsinspectie merkt wel op dat de centra op ongelijke manier gebruikmaken van het nascholingsaanbod. Voorts stelt zij dat een grotere onderwijskundige input via nascholing wenselijk is (bijvoorbeeld op het vlak van de evaluatiepraktijk).

Algemeen kan gesteld worden dat de implementatie van hetgeen geleerd werd tijdens de nascholing vaak achterwege blijft. Reden hiertoe is enerzijds het gebrek aan aandacht hiervoor tijdens de nascholing en anderzijds het gebrek aan tijd en onvoldoende kennis van technieken hiertoe bij de leraren. De lerarenopleiding en de nascholingsinstellingen dienen hierop in te spelen.

De waarde van interne nascholing moet voldoende aandacht krijgen in schoolteams en werkgroepen zodat deze vormen van nascholing ook bewust in teamverband worden aangewend. Dit is aldus de onderwijsinspectie één van de vele manieren om een professionele leergemeenschap in de onderwijsinstelling te creëren.

Het aspect "interne nascholing", meer bepaald de deelname van leerkrachten aan professionele ontwikkeling onder de vorm van mentoring en observatie van collega's, werd naast de andere, meer traditionele aspecten van nascholing onderzocht in het ISUSS-onderzoek (International Survey of Upper Secondary Schools - OESO).

¹⁵⁷ De lesgevers basiseducatie vallen niet onder het lerarenstatuut. Zij hebben een bediendecontract.

Tabel C3.1: Deelname van leerkrachten in het hoger secundair onderwijs aan professionele ontwikkeling onder de vorm van mentoring en observatie van collega's (2000-2001)

Percentage leerlingen in het hoger secundair onderwijs dat naar een vestigingsplaats (school) gaat waar de directeur meldt dat minstens één leerkracht participeerde aan professionele ontwikkelingsactiviteiten (inclusief ICT-activiteiten) gedurende het schooljaar 2000-2001, naar type activiteit

Deelname aan professionele ontwikkeling onder de vorm van mentoring en observatie van collega's					
	1. Observatiebezoeken aan andere scholen	2. Regelmatig geplande samenwerking tussen leerkrachten omtrent thema's inzake lesgeven	3. Begeleiding en/of observatie van collega's en coaching als onderdeel van een formele regeling	4. Gezamenlijk onderzoek en/of ontwikkeling rond een onderwijsthema	5. Participatie in een netwerk van leerkrachten (vb. op het getouw gezet door een externe instantie of via het internet)
EU-landen					
Vlaanderen	30	85	43	72	42
Denemarken	77	92	69	95	76
Finland	72	65	38	89	70
Frankrijk	24	79	65	72	45
Ierland	20	45	18	47	53
Italië	36	91	64	76	53
Portugal	81	74	49	61	41
Spanje	33	78	36	74	32
Zweden	82	76	41	73	80
EU-landengemiddelde	50	76	47	73	55
Nederland ¹	22	85	45	77	43

Deelname aan professionele ontwikkeling onder de vorm van cursussen				Andere vormen van professionele ontwikkeling
	6. Cursussen of werkgroepen inzake vakinhouden, methodeleer en andere onderwijsgerelateerde onderwerpen	7. Vergaderingen waar leerkrachten en/of onderzoekers hun methodologische en wetenschappelijke resultaten presenteren en onderwijsproblemen bediscussiëren	8. Opleiding om een diploma te behalen (vb. kwalificatie-opleiding, licentie, aggregatie, doctoraat)	9. Bezoeken aan bedrijven/werkgevers
EU-landen				
Vlaanderen	99	62	65	71
Denemarken	99	86	72	74
Finland	99	76	61	87
Frankrijk	86	27	52	62
Ierland	93	63	68	54
Italië	85	60	26	59
Portugal	81	54	78	82
Spanje	87	50	55	67
Zweden	96	88	89	81
EU-landengemiddelde	92	63	63	71
Nederland ¹	98	73	43	61

Bron: OESO, ISUSS database, 2003 (bewerking *Vlaamse onderwijsindicatoren in internationaal perspectief*).

Nota: Nederland voldeed niet aan de internationale vereisten inzake steekproeftrekking. De gerapporteerde gegevens zijn niet gewogen.

In de International Survey of Upper Secondary Schools (ISUSS) werden de directeurs gevraagd naar verschillende types activiteiten van professionele ontwikkeling van hun leerkrachten: (1) observatiebezoeken aan andere scholen, (2) regelmatig geplande samenwerking tussen leerkrachten omtrent thema's inzake lesgeven, (3) begeleiding en/of observatie van collega's en coaching als onderdeel van een formele regeling, (4) gezamenlijk onderzoek en/of ontwikkeling van een onderwijsthema, (5) participatie in een netwerk van leerkrachten, (6) cursussen of werkgroepen inzake vakinhouden, methodeleer en andere onderwijsgerelateerde onderwerpen, (7) vergaderingen waar leerkrachten en/of onderzoekers hun methodologische en wetenschappelijke resultaten presenteren en onderwijsproblemen bediscussiëren, (8) opleiding met het oog op het behalen van een diploma (vb. kwalificatieopleiding, licentie, aggregatie, doctoraat) en (9) bezoeken aan bedrijven/werkgevers.

Uit de gegevens blijkt dat in Vlaanderen voornamelijk de volgende vormen van professionele ontwikkeling in de tweede en derde graad secundair onderwijs in trek zijn: (6) het volgen van cursussen of participeren in werkgroepen, (2) samenwerkingsverbanden tussen leerkrachten, (4) gezamenlijk onderzoek en/of ontwikkeling en (9) bezoeken aan bedrijven/werkgevers. Respectievelijk gaan 99%, 85%, 72% en 71% van de leerlingen uit de tweede en derde graad secundair onderwijs naar een vestigingsplaats (school) waar de directeur meldt dat de leerkrachten in 2000-

2001 aan de hierboven opgesomde vormen van professionele ontwikkeling hebben deelgenomen. Activiteiten die in Vlaanderen in vergelijking met andere EU-landen minder aan bod komen, zijn (1) observatiebezoeken aan andere scholen, (5) participatie in leerkrachtnetwerken en (3) formele begeleiding, observatie en coaching van collega-leerkrachten. Respectievelijk gaan 30% (t.o.v. 50%), 42% (in vergelijking met 55%) en 43% (t.o.v. 47%) van de Vlaamse leerlingen in de tweede en derde graad naar een vestigingsplaats (school) waar de directeur meldt dat leerkrachten in 2000-2001 aan deze vormen van professionele ontwikkeling hebben deelgenomen¹⁵⁸.

Het door de onderwijsinspectie bij de doorlichtingen gehanteerde CIPO-model op het niveau van de centra voor volwassenenonderwijs omvat de procesindicator *personeelsmanagement* die wordt uitgewerkt in de vorm van drie variabelen: *personeelsbeleid*, *arbeidsklimaat* en *professionaliteit*. De beschrijving van de variabelen vormt een leidraad voor de invulling van het kwaliteitsaspect op het gebied van de educatoren¹⁵⁹.

In de meest recente beleidsnota Onderwijs en Vorming wordt gesteld dat *Permanente professionalisering een onderdeel is van het leraarberoep*. De opbouw van de professionaliteit van leraar is niet afgerond wanneer de lerarenopleiding voltooid is, maar is een permanente opdracht. Nascholing is daarvoor een noodzakelijk instrument, maar treedt niet in de plaats van de individuele verantwoordelijkheid van de leraar. Maatschappelijke ontwikkelingen en nieuwe inzichten in het onderwijs (andere en nieuwe onderwijs- en leervormen, nieuwe pedagogisch-didactische theorieën zoals constructivisme, het grote belang van levenslang leren) vragen om andere bekwaamheden van leraren.

Het sociaal-cultureel volwassenenwerk (zie ook hoofdstuk C1, aanbieders, punt 2.3)

www.bijleren.be is een gespecialiseerde webdatabank die sociaal-culturele werkers op het spoor brengt van het VTO-aanbod dat hen kan helpen hun professionele kennis en vaardigheden uit te diepen. SoCiuS selecteert dit VTO-aanbod op basis van een aantal inhoudelijke criteria. Enkel het aanbod van non-profit organisaties komt in aanmerking. De meest geschikte zoekingang bij deze webpagina's is de inhoudelijke. Men gaat na in welke algemene rubriek(en) een bijscholingsbehoefte kan worden gesitueerd. Vervolgens kan men nagaan of de cursus inhoudelijk, methodisch, qua locatie en tijdsbesteding past. Als men meer informatie wil, kan men die opvragen via de adressen en websites van de organisatoren die men ook op een bijhorende webpagina vindt. De webdatabank [bijleren.be](http://www.bijleren.be) bevat informatie over gemiddeld een honderdtal cursussen of programma's.

In de sector van het sociaal-cultureel volwassenenwerk is er geen decretale verplichting tot bijscholing, maar door verplichting tot toepassen van integrale kwaliteitszorg stimuleert het beleid de organisaties om bewuster om te gaan met personeelsmanagement in het algemeen en het VTO-beleid in het bijzonder om te komen tot een verdere professionalisering van de sector. Door het ter beschikking stellen van een dergelijke databank met VTO-aanbod worden de organisaties hier ook expliciet bij ondersteund.

¹⁵⁸ Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs, *Vlaamse onderwijsindicatoren in internationaal perspectief*. Editie 2003, Brussel, 2004, p. 155-157; Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs, *"International Survey of Upper Secondary Schools" in Vlaanderen: eerste resultaten*, OESO-onderzoek uitgevoerd door Prof. P. Van Petegem en A. Deneire, Universiteit Antwerpen, Brussel, 2004, p. 31-36. Beide publicaties zijn downloadbaar via www.ond.vlaanderen.be/onderwijsstatistieken.

¹⁵⁹ Uiteraard bevat het CIPO-model ook vele andere relevante indicatoren ten aanzien van de kwaliteit van de opleidingen (CIPO staat voor Context, Input, Proces en Output). Het analysekader kan worden teruggevonden via volgende link: www.onderwijsinspectie.be/VWO/analysek.htm.

VDAB

Spoor 21 is de interne opleidingsdienst van de VDAB. Elk jaar wordt er een opleidingsplan opgesteld. Dit plan komt tot stand via een bevraging van de verantwoordelijken (organisatieperspectief), door een analyse van de evaluaties na opleiding, waarbij expliciet wordt gevraagd naar opleidingsnoden, en door een gerichte bevraging, bijvoorbeeld in werkgroepen en bij functiehouders via HR-medewerkers.

In 2003 gebeurde deze bevraging in nauwe samenwerking met de servicelijn van de VDAB. Uit de resultaten daarvan blijkt dat het opleidingsaanbod nog altijd voldoet aan de verwachtingen van de VDAB-medewerkers.

Spoor 21 structureert het interne opleidingsaanbod als volgt: startcompetenties, opleidingen voor alle nieuwe medewerkers of voor wie intern van job verandert; aanbod competentieontwikkeling, denkkaders die inspelen op functionele behoeften; maatwerkopleidingen en vrij leren, de deelname van de VDAB-medewerkers aan vaktypische studiedagen, seminaries, externe opleidingen en alle opleidingen die aanleiding kunnen geven tot vormingsverlof. In 2003 investeerde de VDAB in totaal 24.057 persoonsdagen in de opleiding van zijn medewerkers. Dit komt neer op ongeveer zes dagen per FTE. Het globale kostenplaatje voor de opleiding bedraagt 5% van de totale loonkost¹⁶⁰. De VDAB investeert bewust via opleiding in zijn personeel. Het personeel is immers het belangrijkste goed in een dienstensector.

In het kader van het decreet van mei 2002 over evenredige participatie op de arbeidsmarkt werd begin 2003 een strategische stuurgroep opgericht. Ook *Spoor 21* maakt deel uit van deze stuurgroep. Omgaan met kansengroepen behoort tot het basiswerk van de VDAB. Bijgevolg investeert *Spoor 21* binnen het opleidings- en vormingsaanbod zeer sterk in het ontwikkelen van de nodige vaardigheden (kennis, communicatie, deontologie, begrip). Dit resulteert in een aanbod dat nu al sterk is gericht op het individualiseren, differentiëren en het aanbod laten komen van diversiteit. In het kader van de acties van de stuurgroep diversiteit werd in 2003 door *Spoor 21* onder meer meegeholpen aan de uitbouw van de inschakeling van ervaringsdeskundigen binnen de VDAB en dit in het kader van de armoedebestrijding (zie ook hoofdstuk D2, sociale cohesie).

VIZO

In het kader van het loopbaanbeleid werden binnen VIZO bestaande loopbanen omgevormd. In 2003 werd aanzet gegeven tot een nieuw functieprofiel voor leertrajectbegeleider (niveau B) en medewerkers leertijd (niveau C). Dit gebeurde in een gemengde werkgroep met vertegenwoordigers van pedagogisch adviseurs leertijd, leertrajectbegeleiders, medewerkers leertijd en zelfstandig leersecretarissen.

In 2003 trad een daling van het aantal werknemers op die opleidingen volgden waarvan het VIZO inschrijvingsgeld betaalde. Zowel het aantal uren opleiding (3.772 uren) als het aantal betrokken werknemers (106) daalden. Dit kan verklaard worden door het feit dat de opleidingen in 2002 zeer omvangrijk waren (o.a. veel informaticaopleidingen) waardoor 2003 op een gemiddeld niveau belandt dat evenwel verschillende benchmarks kan doorstaan.

¹⁶⁰ De opleiding in persoonsdagen en het kostenplaatje werden berekend met betrekking tot het totale VDAB-personeelsbestand (niet enkel de educatoren).

2.3 Leerdoelen en –inhoud

2.4 Methoden en leervormen op maat

Twee indicatoren die meerwaarde kunnen geven aan het evalueren van de kwaliteit van het aanbod maar als zodanig nog niet ontwikkeld zijn, zijn aandacht hebben voor de kwaliteit van leerdoelen en –inhoud alsook methoden en leervormen op maat. Zoals eerder besproken speelt ook voor deze indicatoren mee naar welke methode de voorkeur voor monitoring uitgaat. Men kan bijvoorbeeld kwantitatief te werk gaan door middel van een (nieuwe) sectoroverstijgende survey, waarin beide onderdelen bevraagd zullen worden. Hierbinnen zou er in het kader van kwaliteitsmeting ook ruimte gemaakt moeten worden voor tevredenheidsmetingen. Men zou daarentegen ook kunnen kiezen voor een meer kwalitatieve benadering via het uitvoeren van doorlichtingen naar analogie met de visitaties, zoals die al in het hoger onderwijs worden uitgevoerd. Bij een dergelijke benadering is er sprake van een doorlichting van de betreffende organisatie door deskundige en onafhankelijke experts. Deze resulteren in een openbaar rapport dat sterke en zwakke (verbeter)punten van de aanbieders bevat.

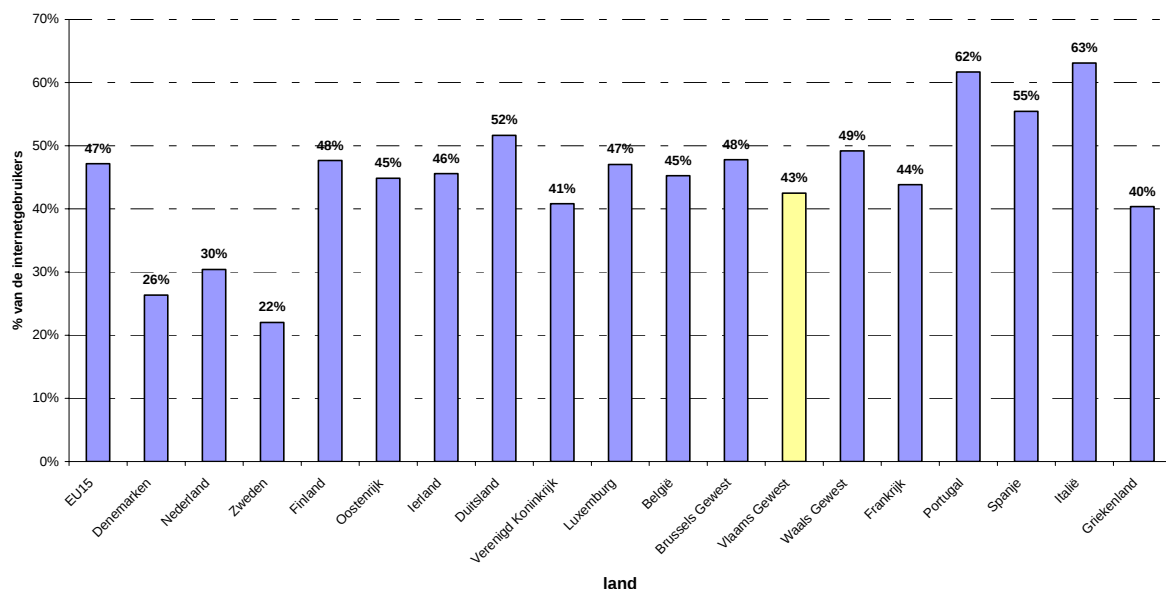
Met betrekking tot de indicator “Methoden en leervormen op maat” blijkt uit het onderzoek van Devos en Verhoeven alvast dat een deel van de bevraagde secundaire scholen duidelijk vernieuwend wil werken. In deze scholen wordt informatie en inspraak van leerkrachten over de innovatie als zeer belangrijk geacht. De vernieuwingen worden niet van bovenaf opgelegd. Voor heel wat scholen was ICT een belangrijke vernieuwing. Leerkrachten worden hiervoor verder opgeleid en er worden de nodige materiële aankopen (zoals computers, ...) gedaan om de vernieuwing ook effectief te implementeren. Wanneer de directies de innovaties zwak sturen ofwel geen vernieuwingen willen of de leerkrachten niet wensen te vernieuwen, beklemtonen zij meestal de nood aan pedagogische rust.

Volgens het decreet van 4 april 2003 betreffende het sociaal-cultureel volwassenenwerk moeten alle erkende en gesubsidieerde organisaties uit de sector de sociaal-culturele methodiek hanteren in hun dagelijkse werking en in hun programmering. Deze methodiek is een wijze van denken en handelen die gesteund is op reflectie, ervaringsdeskundigheid en wetenschappelijke inzichten. De sociaal-culturele methodiek wordt gehanteerd zowel door de professionele medewerkers als door de vrijwilligers om individuen en groepen aan te spreken en ze ook te activeren in één of meerdere van hun bestaansdimensies. Het sociaal-cultureel volwassenenwerk beschouwt de mens immers als een zin- en waardenzoeker, een kennisverwerker, als een vaardige actor en creatieve explorator, als cultuurschepper en sociaal wezen. Als doelstellingen stelt de methodiek het ontwikkelen van een eigen identiteit, het bevorderen van sociale integratie en maatschappelijke participatie en de opbouw van een democratische, duurzame en inclusieve samenleving voorop. Via een variëteit van interventiestrategieën worden op een bewuste en doordachte wijze open kansen geschapen die uitnodigen tot ontmoeting, niet-formeel en informeel leren. Daartoe worden processen van kritische bewustwording, reflexieve verantwoording en persoonlijke bekwaming gestimuleerd. Ook de ontwikkeling van sociale, culturele en communicatieve competenties en de vorming van sociale netwerken en culturele symbolen dienen volgens deze methodiek gestimuleerd te worden. De sociaal-culturele methodiek is gekenmerkt door een specifieke benadering

van de deelnemers aan leer-, ontwikkelings- en belevingsprocessen die door de aanbieders georganiseerd en begeleid worden. De betrokken personen en groepen zijn actieve deelnemers in deze processen met wie de begeleiders in dialoog treden over concrete doelen en aanpak¹⁶¹.

Gezien de toenemende interesse voor e-leren op beleidsvlak, wordt hier nog een indicator genomen over het gebruik van internet voor training of opleiding. In afwachting van meer recente gegevens bekijken we hier de resultaten van de Eurobarometer waarin het gebruik van internet en allerlei internettoepassingen, waaronder internetgebruik in functie van opleiding en training, werd bevraagd. We merken op dat de hier gepresenteerde cijfers niet het volledige equivalent vormen van de indicator "het gebruik van e-leren" omdat de term niet als dusdanig in de bevragingen voorkomt.

Tabel C3.2: Internationale vergelijking van het aandeel van de internetgebruikers dat internet gebruikt voor training of opleiding, EU-15, november 2002, in %



Bron: Eurobarometer, Euroflash 135 (Bewerking APS)

Uit bovenstaande grafiek blijkt dat eind 2002 43% van de internetgebruikers in het Vlaams Gewest internet gebruikte voor opleiding of training¹⁶². Dit is minder dan het EU15-gemiddelde (47%) of het Belgische cijfer (45%). Vooral in Italië (63%) en Portugal (62%) gebruiken vele internetgebruikers dit medium voor training of opleiding.

Uit de ad hoc module van de Labour Force Survey 2003, uitgevoerd door het Nationaal Instituut voor de Statistiek (zie hoofdstuk A1), blijkt dat 14,6% van de 25-64-jarige Vlamingen aan computerondersteunende zelfstudie via internet participeert, waarvan 17,7% werkend, 21,5% werkzoekend en 5,6% niet-actief.

¹⁶¹ Voor een wetenschappelijke en diepgaande beschrijving van het begrip zie H. Baert, J. De Vriendt, B. Ketelslegers, *Wat is een sociaal-culturele methodiek*, SoCiuS, Brussel, 2003.

¹⁶² In totaal gaf 49% van de bevraagde Vlaamse burgers aan internet te gebruiken. Het EU-15-gemiddelde bedroeg 53%.

3 Beleidsmaatregelen

3.1 Kwaliteitsborging op het snijvlak van Onderwijs, Vorming en Werk

Het beleidsaandachtspunt met betrekking tot de overkoepelende kwaliteitsborging staat nog in de kinderschoenen maar is in het kader van het aspect “kwaliteit” van de aangeboden opleidingen zeker vermeldenswaard.

De interdepartementale structuur op het snijvlak van Onderwijs, Vorming & Werk zal instaan voor adviesverlening ten aanzien van de te nemen beleidskeuzes in verband met kwaliteitsborging.

Kwaliteitsborging heeft in eerste instantie betrekking op de kwaliteit van de uitgereikte bewijzen en daarnaast ook op de kwaliteit van opleidingen/EVC-processen en de kwaliteit van organisaties. Voor elk aspect kunnen kwaliteitseisen worden opgesteld. Zo ontstaat een kwaliteitsborgingssysteem met kwaliteitsvragen en een set van principes.

Het realiseren van een kwaliteitsborgingssysteem staat voorts in verband met de uitbouw van een overkoepelende kwalificatiestructuur, met de erkenning verworven competenties met inbegrip van de titel van beroepsbekwaamheid en met flexibilisering (modularisering).

3.2 “Kwaliteit”... door professionalisering van de opleiders van volwassenen

De DIVA- projectgroep “Opleiding voor Opleiders van Volwassenen” of kortweg OOV heeft in 2004 een belangrijke stap gezet naar het uitlijnen van een specifiek opleidingaanbod voor de “opleiders van volwassenen” wat in de toekomst garanties kan bieden voor de kwaliteit van het opleidingsgebeuren naar volwassenen.

Onder het motto “voor de opleider van volwassenen als specifieke doelgroep hoort ook een specifiek leertraject” heeft de projectgroep, vertrekkend van het in 2003 geformuleerde beroepsprofiel voor de Opleider van volwassenen 6 specifieke modules geformuleerd. Het betreft:

1. De volwassene in leer- en vormingssituaties
2. Aansluiten bij de beginsituatie en de verwachtingen van de volwassen cursist
3. Aangepaste leeromgevingen creëren
4. Leren van volwassen ondersteunen: coachen – evalueren – feedback geven
5. De opleider als agoog
6. Omgaan met diversiteit

Per module worden de te verwerven basiscompetenties beschreven.

Bij louter conceptwerk kon het niet blijven. De ambitie was natuurlijk om dit leertraject te verankeren met een in Vlaanderen bestaand opleidingssysteem zodat ook aan een bekwaamheidsbewijs kon worden gedacht. De nieuwe modulaire opleidingsstructuur van de GPB-opleidingen bood een uitstekend kader om de 6 specifieke modules te verankeren in een specifiek leertraject. Via deze verankering kon eveneens de ambitie voor een “getuigschrift opleider van volwassenen” worden waargemaakt.

Meer bepaald is het een leertraject voor opleiders die reeds aan de slag zijn in een context van opleiding aan volwassenen (CVO, VDAB, VIZO/Syntra, SoCius en bedrijven). Er is gestreefd naar een optimale combinatie van contacturen en praktijken onder

mentoring in de eigen tewerkstellingsplaats. De component "e-leren" maakt een wezenlijk onderdeel uit van het traject. Het is de bedoeling om samen met inrichtende instellingen via experimenten deze modules tot een sterk kwaliteitsproduct te maken.

3.3 De opleider van volwassenen als coach

1. Coachen als een noodzakelijke competentie van de opleider van volwassenen

"Coachen" wint voor de opleider van volwassenen, zeker in VDAB, aan belang. Omgaan met volwassenen in een lerende omgeving vraagt op zich reeds een "coachende aanpak". Volwassenen vragen immers om een "volwassen relatie", een relatie waarin zij zelf verantwoordelijkheid willen in opnemen, waarin zij respect willen voor hun ervaring, voor hun persoonlijke leergewoonten en hun soms kritische mening. In een dergelijke context is een "coachend antwoord" op klassieke leerproblemen zeker op zijn plaats: hoe reageer je wanneer mensen fouten maken?, hoe geef je feedback?, hoe ga je om met discipline problemen?, met relatieproblemen in de groep?, met de kritiek die je zelf krijgt?...

Bij al deze vragen wordt een passende aanpak getypeerd door elementen als een evenwaardige relatie creëren, wederzijds respect tonen, inspraak faciliteren en zeker ook zelfinitiatief en zelfsturing stimuleren. Wordt zelfsturing getransponeerd op een hoger niveau, betekent het immers eveneens het ontwikkelen van een instelling van levenslang en levensbreed leren, waarin men het leven ziet als een opeenvolging van uitdagingen en leermomenten.

Daarnaast accentueert ook de toenemende aanwezigheid van specifieke, "moeilijke" doelgroepen in het cursistenbestand van de VDAB het belang van een coachende aanpak. Daar waar vroeger de focus vooral lag op het overbrengen van kennis, vaardigheden en specifieke jobgebonden attitudes (de zogenaamde "herscholing"), komt, ondanks de bestaande dienstverlening door andere specialisten, het accent nu ook voor de lesgever meer te liggen op het aanbrengen van algemene attitudes, op het "begeleiden" van cursisten in een breder gamma van probleemsituaties die zich kunnen voordoen. Dit vraagt van een leraar vaardigheden die het louter didactische overschrijden.

Een derde element dat het accent op coachen belangrijker maakt is het feit dat dergelijke benadering bij het gebruiken van de nieuwe leertechnologieën (open leren/web leren) de meest aangewezen aanpak is.

Dat deze visie ook intern gedragen wordt, bleek in 2003 bij het opstellen van het VDAB competentieprofiel van instructeur. Via bevraging van een ruime interne referentiegroep (functiehouders, leidinggevend, stafmedewerkers, kader) en detailbespreking in een panel, werd dit profiel opgesteld. Uit deze bespreking bleek dat "coachen" na "didactische vaardigheden" de belangrijkste competentie is waarover een lesgever bij de VDAB moet beschikken.

Voor alle beginnende instructeurs bij de VDAB wordt deze coachende aanpak via een "startersopleiding" en bijhorende individuele opvolging aangebracht.

VDAB werkt eveneens intern reeds enkele jaren met "peters en meters" op de werkvloer. Hun rol bestaat uit het coachen van nieuwe collega's in hun dagdagelijkse praktijk. De medewerkers die deze rol opnemen, krijgen eveneens ondersteuning via een opleiding. De competentie "Ontwikkelen van anderen - coachen (niet-leidinggevend)" wordt als volgt omschreven: anderen ondersteunen bij het behalen van goede resultaten en het groeien in een functie door hen te helpen bij het ontwikkelen van een vermogen om zelfstandig problemen op te lossen. Aan de competentie werden resultaatgebieden en gedragsindicatoren gekoppeld, in overeenstemming met het jobprofiel van de OOV-projectgroep (zie 3.3).

2. Concrete toepassing: een specifiek opleidingsproject in 2003 voor trainers WEB-leren op vraag van de beroepsopleiding tertiaire sector en de afdeling productontwikkeling

Deze actie had plaats in het kader van de maatwerkaanpak die *Spoor21*, de interne opleidingsdienst van de VDAB, aanbiedt. De vraag betrof het 'leren' coachen bij taalpakketten die on line worden aangeboden.

Nadat de trainers de te gebruiken taalpakketten gedurende één dag hadden bestudeerd, verzorgde Spoor21 in 2003 één dag contactondersteuning voor 23 taalinstructeurs bij hun rol als coach op afstand voor gebruikers van specifieke taalpakketten zoals Business English.

Deze taalinstructeurs stapten gedeeltelijk over van contacttrainer naar afstandscoach.

Inhoudelijk was deze begeleiding gekoppeld aan de typische T&O filosofie (volwassenen/individueel/praktijkgericht) rond opleiding geven die nauw aansluit bij het coachen. Tevens werd de koppeling gemaakt naar de kwaliteitscriteria van EFQM en de gevolgen van de aanpak op de kwaliteit van de service.

In 2004 werd een dergelijke actie gericht op informatica-instructeurs en hun rol als coach in een ODL-centrum. De aanpak zal evenwel gebeuren in een vorm van blended leren, via één dag Open Leren, gevolgd door zelfstudie gekoppeld aan op te volgen taken. Het sluitstuk wordt gevormd door drie dagen contacttraining gericht op sociale en didactische vaardigheden op basis van de in Open Leren en zelfstudie verworven kennis.

3.4 Aanpassing basiscompetenties lerarenopleiding

De evaluatie van de lerarenopleiding die de vorige minister bevoegd voor Onderwijs en Vorming, Marleen Vanderpoorten, in 2000-2001 liet uitvoeren, legde een aantal knelpunten in verband met de lerarenopleiding bloot. Dit resulteerde in besprekingen over de lerarenopleiding en over de basiscompetenties. Eind 2002 werd aan de Dienst voor Onderwijsontwikkeling de opdracht gegeven om de basiscompetenties te herformuleren en te toetsen op hun haalbaarheid en dit in samenspraak met het hoger onderwijsveld. Deze besprekingen hebben geleid tot een ontwerp van besluit, dat door de vorige Vlaamse regering reeds tweemaal principieel werd goedgekeurd. Omdat het ontwerpbesluit een negatief advies van de Vlaamse Onderwijsraad kreeg, worden de dossiers basiscompetenties van de lerarenopleiding en het nieuwe decreet lerarenopleiding verder geanalyseerd en terug gelinkt. Voorlopig blijft het besluit van de Vlaamse regering van 29 september 1998 van kracht. Het ontwerpbesluit met betrekking tot de basiscompetenties van de vorige Vlaamse Regering waarover reeds gecommuniceerd werd met de departementen lerarenopleiding kan evenwel als geactualiseerde leidraad worden gebruikt. Ondertussen werd de discussie rond een nieuw decreet lerarenopleiding geactiveerd door middel van de conceptnota lerarenopleiding van 16 december 2004, waarbij ook de ganse kwestie van de basiscompetenties en de loopbaan van de leraar zal worden betrokken.

4 Conclusie

Het door de overheid gesubsidieerde of gefinancierde aanbod volwassenenonderwijs, -vorming en -opleiding dient kwaliteitsvol te zijn. De kwaliteitsvereiste wordt door de Vlaamse overheid niet in concrete doelstellingen geformuleerd, maar een kwalitatieve aanpak in het kader van onderwijs, opleiding en vorming wordt wel in vele beleidsdocumenten vermeld, onder meer in de beleidsnota's 2004-2009 Werk, Cultuur en Onderwijs en Vorming. Op Europees vlak vinden we het kwaliteitsaspect van opleiding, vorming en onderwijs voornamelijk terug in het zogenaamde Doelstellingenproces. Kwaliteitszorg binnen onderwijs, opleiding en vorming speelt zich op twee terreinen af: enerzijds is de aanbiedende instantie verantwoordelijk voor de interne kwaliteitszorg en anderzijds bestaan er vele vormen van externe kwaliteitszorg. Met betrekking tot het aspect kwaliteit ontbreken tot nog toe de nodige systematisch verzamelde, overkoepelende gegevens. Om toch een beeld te schetsen van het kwaliteitsmanagement in de opleidings- en vormingssector werden in dit hoofdstuk gegevens van de verschillende DIVA-partners tot een beschrijvend geheel verwerkt.

Wat betreft indicatoren die het kwaliteitsaspect van aangeboden opleidingen aanraken, werpen we eerst een blik op de databanken van opleidingsverstrekkers aan wie een kwaliteitslabel werd toegekend. In het kader van de beleidsmaatregel opleidingscheques voor werknemers en werkgevers kunnen private opleidingsverstrekkers zich immers ook laten erkennen. Op deze manier verkrijgen we een beeld van de mate waarin Vlaanderen beschikt over door externe auditbureaus erkende, en bijgevolg kwaliteitsvol geachte aanbieders van opleiding en vorming. VDAB richt zich inzake kwaliteitslabeling van de werking van de opleidingscentra eveneens tot externe auditbureaus.

Het kunnen beschikken over bekwame educatoren die zich blijvend professioneel vervolmaken, is eveneens een belangrijke indicator voor de kwaliteit van opleidingen. We bekijken dit kwaliteitsaspect aan de hand van een kwalitatieve beschrijving bij de verschillende publiek gesubsidieerde verstrekkers van onderwijs, opleiding en vorming. Nascholing, zowel intern als extern, is van groot belang voor de professionalisering van de educatoren. De overheid tracht de aanbieders op diverse manieren aan te sporen tot een weldoordacht personeelsmanagement, met inbegrip van professionalisering door opleiding of praktijkmogelijkheden. Voorbeelden hiervan zijn de aanmaak van websites met het sectorspecifieke vervolmakings- of nascholingsaanbod en de oprichting van interne opleidingsdiensten. Het gebruik van en de evolutie in adequate leerdoelen en -inhoud alsook van methoden en leervormen op maat vormen tot slot belangrijke indicatoren met betrekking tot de kwaliteit van het opleidingsgebeuren. Een specifieke variant hiervan is het gebruik van e-leren. We wijzen hier tevens op de welomschreven sociaal-culturele methodiek die elke erkende en gesubsidieerde organisatie uit de sector moet hanteren. De overheid wil de aanbieders stimuleren te komen tot de nodige aandacht voor integrale kwaliteitszorg, met inbegrip van zelfevaluatie. Dit gebeurt onder meer via studiedagen, het ter beschikking stellen van publicaties en zelfevaluatie-instrumenten, de decretale verankering van de plicht tot kwaliteitszorg, de oprichting van centra ter ondersteuning van de invoering van kwaliteitszorg en van stuur- en werkgroepen IKZ. Tevens wordt vanuit het beleid aandacht besteed aan volgende kwaliteitspunten: de professionalisering van opleiders van volwassenen via het uitwerken van een specifiek opleidingstraject voor deze groep educatoren, het verstevigen van de coachcompetentie van de educatoren, aanpassing van de basiscompetenties van de lerarenopleiding en kwaliteitsborging op het snijvlak van Onderwijs, Vorming en Werk.

Sectie D

**HET LEVENSLANG EN LEVENSBREED LEREN
HEEFT POSITIEVE GEVOLGEN OP INDIVIDUEEL
EN MAATSCHAPPELIJK (SOCIAAL, ECONOMISCH
EN CULTUREEL) VLAK**

Leessleutel uitgeleide D

D1. Individuen werken aan hun persoonlijke ontwikkeling en hebben voldoende en diverse competenties zodanig dat zij als actieve burgers kunnen leven in de (multiculturele) samenleving; dat zij zelfredzaam zijn en blijven; dat zij (breed) inzetbaar zijn op de arbeidsmarkt en dat zij ondernemend zijn.

D2. De sociale cohesie in de samenleving neemt toe.

D3. De economische positie van Vlaanderen verbetert en is gebaseerd op een duurzame economie.

D4. Het cultureel leven in Vlaanderen ontwikkelt zich verder en is internationaal georiënteerd.

Bij de opmaak van het monitoringinstrument was het de expliciete bedoeling van de stuurgroep en de onderzoekers verder te gaan dan de participatiecijfers met betrekking tot levenslang en levensbreed leren. Het uiteindelijke doel van de bevordering van levenslang en levensbreed leren is immers niet louter de verhoogde participatie aan allerlei opleidingen maar ook het bevorderen van bepaalde effecten op individueel niveau zoals persoonlijke ontwikkeling, actief burgerschap, zelfredzaamheid, inzetbaarheid, ondernemend zijn en effecten op maatschappelijk niveau zoals sociale cohesie, economische positie, cultureel leven. De beschreven doelstellingen in de secties A, B en C moeten gezien worden in het licht van de vierde doelstelling (sectie D) namelijk het bereiken van positieve effecten op deze verschillende terreinen.

De link tussen levenslang en levensbreed leren en de beoogde beleidseffecten is echter nog niet aangetoond. Voor een aantal indicatoren geldt dat er verbanden bestaan met het onderwijsniveau maar verder onderzoek is nodig om aan te tonen in hoeverre levenslang en levensbreed leren de beoogde effecten kan en zal teweegbrengen. Een zeer genuanceerde benadering is hier op zijn plaats wil men bepaalde groepen niet stigmatiseren, daar waar verbanden aantoonbaar zijn tussen onderwijsniveau en maatschappelijke effecten (bijvoorbeeld het verband tussen armoede en lage scholingsgraad).

Bovendien komt de monitoring hier voor een aantal problemen te staan die de lezer bij het doornemen van de laatste hoofdstukken voor ogen dient te houden.

1. Op dit ogenblik zijn op het internationale niveau allerlei initiatieven gaande op het vlak van monitoring. Zo worden bijvoorbeeld indicatoren ontwikkeld om sleutelcompetenties beter te meten of om de impact van onderwijs en leren op de samenleving in kaart te brengen. De nodige tools of adequate data om effecten van LLL te monitoren zijn echter nog niet beschikbaar. Bijgevolg doen we een beroep op bronnen en data die niet specifiek met dit monitoringdoel verzameld werden.
2. De huidige uitwerking van het monitoringinstrument is een momentopname in het proces van een zoeken naar steeds betere monitoring. Andere indelingen wat de indicatoren betreft zijn mogelijk en wenselijk, zeker in het licht van de internationale ontwikkelingen op het gebied van opvolging van LLL.
3. Door het feit dat er sowieso geen eenduidig verband tussen de deelname aan voortgezette opleiding en de beoogde beleidseffecten in sectie D (b.v. een verbeterde economische positie van Vlaanderen) dient men er rekening mee te

houden dat de realisatie van deze doelstelling en de bijhorende beoogde beleidseffecten door veel meer factoren beïnvloed wordt dan het beleid van levenslang en levensbreed leren alleen.

Sectie D krijgt aan de hand van de beschreven indicatoren een experimenteel karakter. We stellen sectie D dan ook graag voor als uitgeleide verschillend van de voorgaande secties A, B en C. Sectie D moet dus niet als monitoring op zich beschouwd worden, de bevoegde beleidsverantwoordelijken monitoren immers elk op hun eigen terrein. Daarom worden bij de indicatoren ook geen beleidsmaatregelen besproken. De beschreven indicatoren vormen in zekere zin een context waarin de effecten van levenslang en levensbreed leren op lange termijn mogelijk aantoonbaar zijn maar die nu (nog) niet rechtstreeks waarneembaar zijn.

Sectie D valt als uitgeleide erg breed uit voor een rapport levenslang en levensbreed leren, de aandacht zou hierdoor verkeerdelijk kunnen afleiden van de kern van het hele monitoringgebeuren, namelijk de vinger aan de pols houden inzake de participatie aan levenslang en levensbreed leren. Toch kiest het redactieteam ook hier voor een consequente invulling van het monitoringinstrument. Op deze manier nodigt deze sectie uit tot reflectie over het meten van "learning outcomes".

D1. Individuele werken aan hun persoonlijke ontwikkeling en hebben voldoende en diverse competenties zodanig dat

**zij als actieve burgers kunnen leven in de (multiculturele) samenleving;
zij zelfredzaam zijn en blijven;
zij (breed) inzetbaar zijn op de arbeidsmarkt;
zij ondernemend zijn.**

1 Beleidscontext

Op 22 november 2001 ondertekenden de Vlaamse Regering en de sociale partners het Pact van Vilvoorde. Hiermee schaarden zij zich achter de Europese strategische doelstelling om de Europese Unie uit te bouwen tot 'de meest concurrerende en dynamische kenniseconomie ter wereld, die in staat is tot duurzame economische groei met meer en betere banen en een hechtere sociale samenhang' (Top van Lissabon, maart 2001). In het Pact van Vilvoorde worden bij doelstelling 1 als beoogd effecten vooropgesteld dat Vlaamse inwoners flexibeler kunnen inspelen op nieuwe uitdagingen en dat persoonlijke ontplooiing centraal moet staan voor het potentieel lerend individu. Uitgangspunt is dat levenslang en levensbreed leren ervoor zorgt dat individuen werken aan hun persoonlijke ontwikkeling en dat zij de nodige competenties ontwikkelen.

De Europese Commissie erkent het belang van individuele competenties om tot levenslang leren te komen. In het rapport dat de voortgang meet van het Education and Training 2010-proces¹⁶³ worden *sleutelcompetenties* omschreven als "een transfereerbare, multifunctionele set van kennis, vaardigheden en attitudes die alle individuen nodig hebben voor persoonlijke voldoening en ontwikkeling, sociale inclusie en inschakeling in de arbeidsmarkt". Sleutelcompetenties zouden ontwikkeld moeten zijn tegen het einde van het leerplichtonderwijs en zij zouden het fundament voor levenslang leren moeten vormen. Ter implementatie van het "Education and Training 2010" werkprogramma werd de werkgroep B "Key Competences" opgericht. Deze werkgroep ontwikkelde een Europees referentiekader van sleutelcompetenties waarin telkens de benodigde kennis, vaardigheden en attitudes omschreven worden¹⁶⁴. Volgende acht sleutelcompetenties worden onderscheiden¹⁶⁵.

¹⁶³ Commission Staff Working Paper. *Progress towards the common objectives in education and training. Indicators and benchmarks*, Brussel, januari 2004, p. 22-33.

¹⁶⁴ De werkgroep werd inmiddels ontbonden. De voorbije jaren werden verscheidene documenten afgerond, raadpleegbaar via http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/objectives_en.html#basic. Het referentiekader is raadpleegbaar in het document *Key Competencies for Lifelong Learning. A European Reference Framework*, November 2004 (zie ook hoofdstuk B2).

¹⁶⁵ Vrij vertaald, een officiële Nederlands vertaling is nog niet voorhanden. Vergelijk:

1. Communication in the mother tongue,
2. Communication in foreign languages (twee vreemde talen bovenop de moedertaal),
3. 3.1 Mathematical literacy (2 niveaus)
- 3.2 Science and technology
4. Digital literacy – ICT

1. Communicatie in de moedertaal
2. Communicatie in vreemde talen (twee vreemde talen bovenop de moedertaal)
3. 3.1 Wiskundige geletterdheid (2 niveaus)
3.2 Wetenschap en technologie
4. Digitale geletterdheid – ICT
5. Leren leren
6. 6.1 Interpersoonlijke, interculturele, sociale competenties
6.2 Burgerlijke competenties (om te participeren in het civiele leven)
7. Ondernemerschap
8. Cultureel bewustzijn

De haalbaarheid van deze competenties voor alle leerlingen op het einde van het leerplichtonderwijs staat nog ter discussie. Naast het in kaart brengen van de sleutelcompetenties voor individuen tracht men op Europees niveau richtlijnen te omschrijven om bepaalde competenties beter tot ontwikkeling te laten komen. Zo keurde de EU Raad Onderwijs op 15 november 2004 het rapport *Onderwijs en burgerschap* goed, over de bredere rol van onderwijs en zijn culturele aspecten.

2 Indicatoren

In dit hoofdstuk richten we ons op *competenties die bijdragen tot de persoonlijke ontwikkeling* en die nog niet in eerdere hoofdstukken besproken werden¹⁶⁶, we volgen hierbij de indicatoren zoals voorzien door het monitoringinstrument, met name de participatie aan de samenleving, leren leren, zelfredzaamheid (talenkennis, sociale vaardigheden), het gevoel te behoren tot en te kunnen deelnemen aan de samenleving en de zin voor ondernemen.

Er stelt zich evenwel een probleem bij het meten van deze competenties. Meerdere indicatoren met betrekking tot het vaststellen van de graad van persoonlijke ontwikkeling zijn zowel internationaal als in Vlaanderen nog in volle ontwikkeling, behalve voor wat de ondernemingszin van het individu betreft.

In de discussie over indicatoren gericht op persoonlijke ontwikkeling en het hebben van voldoende competenties, moet men zich de vraag stellen wat men wil meten (uiteeraard dienen de competenties vooraf eenduidig gedefinieerd te zijn): de eigen perceptie over het al dan niet bezitten van de competentie (subjectieve inschatting) of een objectieve meting van de competentie door derden (test, assessment). Deze keuze heeft gevolgen voor de manier van werken van de monitoring van individuele competenties voor persoonlijke ontwikkeling. Omwille van de objectiviteit verdient het testen van de competenties met een uitgebreide testbatterij de voorkeur. Dergelijke testbatterijen zijn echter zeer duur zowel wat betreft ontwikkeling als wat betreft uitvoering. We verwijzen hier naar hoofdstuk B1 waarin het OESO-onderzoek *Programme for International Assessment of Adult Competencies* (PIAAC) wordt voorgesteld.

Omdat dergelijke assessmentgegevens vooralsnog niet beschikbaar zijn, beroepen we ons in wat volgt op cijfers uit de APS-survey en het Tor-onderzoek. De competentie "zin

-
5. Learning to learn
 6. 6.1 Interpersonal, intercultural, social competencies
6.2 Civic competencies (moeten het individu toelaten te participeren in het civiele leven)
 7. Entrepreneurship
 8. Cultural awareness

¹⁶⁶ Geletterdheid, gecijferdheid en ICT-geletterdheid worden belicht in de hoofdstukken B1 en B2. Leren leren-vaardigheden komen gedeeltelijk aan bod in hoofdstuk B4.

voor ondernemen" wordt vooral vanuit economische context bekeken en geïllustreerd aan de hand van cijfers uit de Global Entrepreneurship Monitor.

2.1 Participatie aan de samenleving

De participatie aan de samenleving kan gemeten worden aan de hand van het sociale en culturele gedrag van Vlamingen in het sociale leven en in de diverse deelgebieden van cultuur en aan de hand van het aspect actief burgerschap (zie verder). Het Steunpunt Re-creatief Vlaanderen voert momenteel een onderzoek naar 'Vormen, oorzaken en gevolgen van sociale participatie en cultuurparticipatie'¹⁶⁷ door middel van een grootschalige survey op verschillende tijdstipmomenten

Cultuurparticipatie wordt theoretisch gedefinieerd als "*de niet-professionele omgang met culturele media en het professionele aanbod aan symbolische goederen*"¹⁶⁸. Sociale participatie betreft de participatie aan het maatschappelijk middenveld.

Voor de bespreking van de indicator cultuurparticipatie verwijzen we naar hoofdstuk D4 dat specifiek ingaat op de ontwikkeling van het culturele leven in Vlaanderen.

In wat volgt bekijken we participatie aan de samenleving door middel van het actief lidmaatschap van een aantal specifieke verenigingen.

Tabel D1.1: Actief lidmaatschap van een aantal specifieke verenigingen, naar opleidingsniveau, 2003, in %

	geen/lager onderwijs	lager secundair	hoger secundair	nuho	unief
sportvereniging of club	9,5	18,5	21,9	31,3	37,6
gemeentelijke adviesraad schoolraad	0	1,4	4,2	9,6	14,3
vereniging voor (amateur)kunstbeoefening	1,4	2,8	5,9	12,2	8,2
socio-culturele vereniging	1,7	4,2	4	8,7	8,2
vereniging die gehandicapten ... helpen	5,5	2,4	3,2	5,2	7,1
politieke vereniging of partij	0,9	0,7	2,3	0,4	5,9
religieuze of kerkelijke vereniging	0,9	3,5	2,8	4,8	5,9
wijk- of buurtcomité	1,4	3,1	4,2	5,2	5,9
milieu- natuurvereniging	0,9	1,4	1,7	2,2	4,7
vereniging die ijvert voor internationale vrede	0	0,3	1,1	3	3,5

Noot: nuho = niet-universitair hoger onderwijs

Bron: APS-survey 2003 (VRIND 2003)

¹⁶⁷ Meer informatie over deze onderzoekslijn is te vinden op de website www.re-creatiefvlaanderen.be en in de publicatie *Cultuurparticipatie: naar een bruikbaar meetinstrument*, in *Cultuurkijker. Aanzetten voor cultuuronderzoek in Vlaanderen*, uitgegeven door Steunpunt Re-creatief Vlaanderen, Antwerpen, 2003.

¹⁶⁸ Rudi Laermans, Jan Vandoorne en Hans Waeghe, *Cultuurparticipatie: naar een bruikbaar meetinstrument*, in *Cultuurkijker. Aanzetten voor cultuuronderzoek in Vlaanderen*, uitgegeven door Steunpunt Re-creatief Vlaanderen, Antwerpen, 2003, p. 50.

Uit bovenstaande tabel kunnen we afleiden dat het actief lidmaatschap van een aantal specifieke verenigingen stijgt naarmate het opleidingsniveau toeneemt. In totaal geeft 48,8% van de bevroagden in het kader van de APS-survey 2003 aan actief lid te zijn van een vereniging.

In Vlaanderen wordt een verschuiving vastgesteld van de klassieke sociale bewegingen naar nieuwe pluralistische verenigingen. Deze laatste hebben een homogener samenstelling en trekken vooral hogergeschoolden aan. Zowel lager- als hogergeschoolden verkiezen om in het verenigingsleven vooral mensen te ontmoeten met een vergelijkbaar opleidingsniveau, inclusief vergelijkbare culturele belangstellingspatronen. Op deze manier gaat een belangrijk ontmoetingsforum tussen de verschillende sociale groepen verloren. Algemeen kan men stellen dat culturele voorkeur, levensstijl en smaakpatronen tegenwoordig van belang zijn bij het vormen van gemeenschappen en vriendenkringen terwijl levensbeschouwing een meer bescheiden rol toebedeeld krijgt¹⁶⁹.

De tijdsinvestering die gepaard gaat met sociale participatie wordt weergegeven in tabel D4.1.

Tabel D1.2: Actief lidmaatschap aan jeugdwerk naar onderwijsvorm en soort van jeugdwerk, bevraging eind 2002

	organiserend lid	actief lid	passief lid	vroeger lid	nooit lid
Jeugdwerk globaal**					
BSO/DBSO/Modulair	4,5	22,7	7,3	42,2	23,4
TSO	12,0	31,4	10,1	32,9	13,5
ASO/KSO	7,7	41,5	9,7	27,9	13,3
Totaal	8,1	33,8	9,2	33,0	16,0
Jeugdbeweging***					
BSO/DBSO/Modulair	0	8,8	0,2	37,2	53,8
TSO	2,5	12,6	0,6	39,1	45,2
ASO/KSO	2,3	19,4	0,8	31,7	45,8
Jongerenbeweging°					
BSO/DBSO/Modulair	0,5	7,9	5,4	12,0	74,2
TSO	1,7	12,3	7,7	12,7	65,6
ASO/KSO	1,8	15,7	10,1	11,6	60,9
Ander particulier initiatief°°					
BSO/DBSO/Modulair	3,4	9,2	3,8	27,0	56,6
TSO	7,1	12,5	5,4	24,5	50,5
ASO/KSO	3,3	16,9	6,5	25,7	47,7
Gemeentelijke initiatief°°°					
BSO/DBSO/Modulair	2,0	4,7	2,9	39,0	51,4
TSO	6,0	8,1	1,9	39,2	44,8
ASO/KSO	3,3	8,4	4,2	42,8	41,4

Noot: **X²=87,0; df=8; p=0,00 ***X²=46,1; df=8; p=0,00 °X²=33,1; df=8; p=0,00 °°X²=39,2; df=16; p=0,00 °°°X²=29,3; df=8; p=0,00

Bron: Tor 2003 (bewerking VRIND 2003)

Globaal beschouwd is 4 op 10 van de Vlaamse jongeren tussen 14 en 18 jaar lid van een jeugdwerkinitiatief maar we stellen wel grote verschillen naar onderwijsvorm vast.

Slechts een kwart van de jongeren uit het beroepsonderwijs is actief of organiserend lid binnen het jeugdwerk, terwijl dit voor de ASO/KSO-jongeren bijna de helft betreft. 65,6% van de jongeren uit het beroepsonderwijs was nooit lid of heeft na verloop van tijd afgehaakt. Bij leerlingen uit het ASO/KSO bedraagt dit percentage slechts 41,2%.

Ook het aspect "actief burgerschap" vormt een onderdeel van participatie aan de samenleving,gegevens zijn nog niet beschikbaar¹⁷⁰. Eventueel kunnen we hiervoor in de

¹⁶⁹ Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, *VRIND 2003*, p. 180.

¹⁷⁰ Meerdere omschrijvingen van "actief burgerschap" worden gehanteerd. We geven hier de omschrijving van burgerschapscompetenties van de Onderwijsraad van Nederland uit zijn advies over *Een leven lang leren* (1998). De categorie burgerschapscompetenties omvat volgens de Onderwijsraad kennis, vaardigheden en

toekomst gebruik maken van de gegevens die voor de "nieuwe indicatoren voor onderwijs en training" in het kader van de opvolging van het Lissabonproces door de Europese Commissie verzameld zullen worden. Eén van de indicatorvelden waarin nieuwe indicatoren ontwikkeld zullen worden is "sociale inclusie en actief burgerschap". Een specifieke studie zal additionele indicatoren met betrekking tot actief burgerschap ontwikkelen gebaseerd op bestaande data en zal nagaan of het haalbaar is de bestaande Eurobarometer en data van de *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA) te gebruiken. Er wordt eveneens bekeken of vragen in relatie tot actief burgerschap in toekomstige golven van bestaande internationale peilingstests (zoals TIMSS en PISA) kunnen worden ingebouwd.

2.2 Leren leren

Een indicator die gebruikt kan worden om de mate van persoonlijke ontwikkeling en het hebben van diverse competenties te meten, is leren leren. Of iemand in staat is zijn hele leven te leren is immers bepalend voor zijn toekomst, met name voor zijn succes in het arbeidsleven en het slagen in de maatschappij. Om effectief te leren is het noodzakelijk te weten hoe men moet leren én moet men beschikken over een geheel van instrumenten en strategieën om dat doel te bereiken.

De Europese Commissie concludeerde in haar rapport van januari 2004 dat er voor het meten van 'learning to learn competencies' nog geen eenduidige indicator voorhanden is en dat leren leren opgenomen wordt in de lijst van prioritair nieuw te ontwikkelen indicatoren. Deze nieuwe indicator zal vermoedelijk ontwikkeld worden voor bevraging bij jongeren¹⁷¹. "Learning to learn" wordt gedefinieerd als: *de noodzakelijke competenties om het eigen leren te organiseren en te reguleren, zowel alleen als in groepen; het verwerven, bewerken, evalueren en assimileren van nieuwe stukjes kennis; het toepassen van deze competenties in een veelheid van contexten, inclusief probleem oplossen en leren, thuis, in onderwijs, opleiding en vorming, in de werkomgeving en in de samenleving.*

We verwijzen hier tevens naar hoofdstuk B4 waar een onderzoek in het kader van PISA 2000, met name de houding ten aanzien van leren onder meer door middel van het al dan niet gebruiken van leerstrategieën, beschreven wordt.

houdingen die zowel in het sociale verkeer als in de persoonlijke levenssfeer adequaat zelfsturend handelen mogelijk maken. In een diensten- en informatiemaatschappij worden ook nieuwe vaardigheden gevraagd van mensen in hun rol als verantwoordelijk burger in de samenleving. Informatie vinden en gebruiken, initiatief nemen, samenwerken en zelfstandig problemen aan pakken en omgaan met e-government, zijn vaardigheden die passen bij de veranderende maatschappij. Bij deelname aan het maatschappelijk leven wordt in toenemende mate ook een actieve en kritisch-constructieve bijdrage gevraagd: bijvoorbeeld naast deelname aan het democratisch proces en het kunnen voldoen aan de verplichtingen ook het kunnen gebruikmaken van de voorzieningen op het gebied van welzijn, zorg en cultuur.

¹⁷¹ Aan de Standing Group on Indicators and Benchmarks van de Europese Commissie werd eind 2003 een voorstel voor een gezamenlijke leren leren indicator voorgelegd, ontwikkeld door CEA (Centre for Educational Assessment) van de Universiteit van Helsinki. De indicator behelst twee deelgebieden, het affectieve gebied en het cognitieve gebied, respectievelijk op te delen in enerzijds doeloriëntaties, vertrouwen in controlerend vermogen, motivationeel vertrouwen, taakspecifieke motivatie, het gebruik van leerstrategieën, zelfbeeld/evaluatie en anderzijds begrip van lezen, denkvaardigheden, probleemoplossen.

2.3 Zelfredzaamheid

De competentie zelfredzaamheid kan gemeten worden aan de hand van de talenkennis, sociale vaardigheden en ICT-competenties. Ook hier zijn de vereiste indicatoren in ontwikkeling en kunnen we geen data presenteren.

Met betrekking tot talenkennis wordt een nieuwe indicator voor *taalcompetentie* ontwikkeld en dit op vraag van de 'Working Group of Experts on Languages' van de Europese Commissie. De indicator moet bij jongeren de competenties meten in ten minste twee talen buiten de moedertaal en dit zowel in lezen, luisteren, spreken als schrijven. Bovendien moet de indicator het percentage van personen weergeven die elk van de zes niveaus bereiken op de schalen van het "Common European Framework of Reference for Languages".

Voor het meten van sociale vaardigheden is tot dusver geen indicator voorhanden. Dit gegeven wordt vermoedelijk wel opgenomen in de meting van competenties bij volwassenen (zie hoofdstuk B1, *Programme for International Assessment of Adult Competencies* van OESO).

Voor de beschrijving van ICT-competenties verwijzen we naar hoofdstuk B2.

2.4 Gevoel te behoren tot en te kunnen deelnemen aan de samenleving

Het Pact van Vilvoorde bepaalt dat tegen 2010 iedereen volwaardig moet kunnen deelnemen aan de samenleving. De maatschappij wordt echter steeds complexer en dit creëert onzekerheden. Oorzaken zijn schaalvergroting, tijdsversnelling, kennisverbreding en toenemende individuele keuzevrijheid¹⁷².

Uit een onderzoek van socioloog Mark Elchardus (VUB) in het kader van de publicatie *Vlaanderen gepeild!* blijkt dat de Vlaming zich onveilig voelt¹⁷³. Vooral opmerkelijk is de bevinding dat dit onveiligheidsgevoel nauwelijks voortvloeit uit de werkelijke criminaliteit. Naast isolatie en het al dan niet kijken naar commerciële zenders, blijkt een lage scholingsgraad een belangrijke factor te zijn bij het hebben van onveiligheidsgevoelens. Het gaat dan vooral om het gevoel verloren te lopen in de kennismaatschappij eerder dan sociaal-economische onzekerheid. In het kader van het beoogde beleidseffect (gevoel te behoren tot en te kunnen deelnemen aan de samenleving) zou het interessant zijn hierover gegevens te verzamelen.

2.5 Zin voor ondernemen

Ook de zin voor ondernemen is een indicator die de persoonlijke ontwikkeling en het hebben van voldoende competenties kan meten. Ondernemend zijn moet niet noodzakelijk in de strikte economische zin van "het opstarten van een bedrijf" geïnterpreteerd worden. Een individu kan ondernemend zijn in zijn dagelijkse levenssfeer of binnen een organisatie. Omdat met betrekking tot de zin voor ondernemen wel de nodige gegevens beschikbaar zijn, wordt deze indicator in vergelijking tot de vorige indicatoren uitgebreid besproken.

¹⁷² Zie *VRIND 2003*, Hoofdstuk 24: *Focus: onzekerheid en verandering*, p. 399-408.

¹⁷³ Voor een verdere beschrijving van onveiligheidsgevoelens en het niveau van sociale protectie zie hoofdstuk D2; Mark Elchardus, Wendy Smits, m.m.v. Toon Kuppens, *Bedreigd, kwetsbaar en hulpeloos: onveiligheidsgevoel in Vlaanderen, 1998-2002*, in *Vlaanderen gepeild!*, p. 99-136.

Om de zin voor ondernemen in kaart te brengen werd voor de monitoring een internationaal vergelijkbare indicator in de strikt economische zin geselecteerd, namelijk 'het aantal individuen die aan de wieg staan van nieuwe oprichtingen van bedrijven'. We maken gebruik van cijfers uit de *Global Entrepreneurship Monitor* aan de hand van de *Total Entrepreneurial Activity-Index* (TEA).

Tabel D1.3: Total Entrepreneurial Activity-Index (TEA), 2000-2004, in %

	TEA 2004	TEA 2003	TEA 2002	TEA 2001	TEA 2000
VS	11,3	11,9	10,5	11,7	16,7
GEM-gemiddelde	9,3	8,8	8,0	9,6	9,5
Ierland	7,7	8,1	9,1	12,1	9,1
Noorwegen	7,0	7,5	8,7	8,7	10,9
UK	6,3	6,4	5,4	7,7	6,9
Frankrijk	6,0	1,6	3,2	7,2	5,0
EU-gemiddelde	5,4	4,9	6,0	8,0	nb
Denemarken	5,3	5,9	6,5	8,1	7,6
Spanje	5,2	6,8	4,6	7,8	6,6
Nederland	5,1	3,6	4,6	6,4	nb
Duitsland	4,5	5,2	5,2	7,0	6,9
Finland	4,4	6,9	4,6	9,3	12,5
Italië	4,3	3,2	5,9	10,2	8,1
Zweden	3,7	4,1	4,0	6,7	6,6
België	3,5	3,9	3,0	4,6	4,5
Vlaanderen	2,7	nb	2,6	4,1	nb
Japan	1,5	2,8	1,8	5,1	5,7

Noot: (1) GEM-gemiddelde betreft een jaarlijks verschillend aantal aan GEM participerende landen. (2) EU-gemiddelde: 2004: 16 landen, 2003: 12 landen, 2002: 15 landen, 2001: 16 landen. (3) De landen worden in aflopende orde TEA 2004 gepresenteerd.

Bron: Global Entrepreneurship Monitor (bewerking Universiteit Gent en de Vlerick Leuven Gent Management School)

De Global Entrepreneurship Monitor of kortweg GEM peilt naar de graad van ondernemerschap¹⁷⁴. Deze studie toetst de basishypothese of een hogere graad van ondernemerschap in een bepaald(e) land/regio leidt tot een grotere economische groei¹⁷⁵. In dit opzicht sluit deze indicator aan bij sectie D3 waar de economische positie van Vlaanderen besproken wordt. Binnen het bereik van deze indicator wordt de graad van ondernemerschap bij individuen besproken.

De Total Entrepreneurial Activity (TEA) index geeft weer *welk percentage van de beroepsbevolking (18 tot 64 jaar) actief betrokken is bij het opstarten van een onderneming of eigenaar/manager is van een onderneming die minder dan 42 maanden oud was*. In 2002 daalde in Europa de ondernemingszin met gemiddeld een derde, in de VS met 10% en in Japan met 65%. België (3,0%) en Vlaanderen (2,6%) ontsnapten niet aan deze negatieve tendens.

Na 2002 herstelde de TEA-index zich voor België en een aantal andere landen. In 2003 werd het GEM-onderzoek uitgevoerd in België doch hiervan zijn geen Vlaamse resultaten beschikbaar. Uit de data met betrekking tot het jaar 2003 blijkt een vooruitgang van de

¹⁷⁴ In Vlaanderen werd de studie uitgevoerd op vraag van het Steunpunt Ondernemerschap, Ondernemingen en Innovatie door de Universiteit Gent en de Vlerick Leuven Gent Management School, cf. de publicatie Dirk De Clercq, Sophie Manigart et alii, *Global Entrepreneurship Monitor. Regionaal Rapport voor Vlaanderen. 2002, 2003*. Op de website van Vlerick Management School wordt een samenvatting van dit rapport aangeboden, zie www.vlerick.be/news/more/2003/gem.htm

¹⁷⁵ De GEM-studies van de eerste 4 jaar lijken de bevinding te staven dat de graad van ondernemerschap in een bepaald jaar in beperkte mate gestuurd wordt door de economische groei van de voorgaande jaren maar vooral voorspellend is naar de toekomstige economische groei. Uiteraard hebben ook andere factoren impact op de toekomstige economische groei.

De graad van innovativiteit, groeigerichtheid of dynamiek gedragen door overname binnen bestaande ondernemingen wordt door GEM niet in beeld gebracht. Aldus omvat deze indicator geenszins een volledig beeld van ondernemerschap in een bepaalde regio.

TEA-index voor België naar 3,9%, hierbij Nederland, Italië en Frankrijk achter zich latend. Toch blijft de Belgische score ver onder het gemiddelde van alle aan GEM 2003 participerende landen (8,8%) en ook onder het EU-gemiddelde (4,9%)¹⁷⁶. Uit het GEM-onderzoek 2004 komt weerom een uiterst laag cijfer voor Vlaanderen naar voor, namelijk 2,7%. Voor België bedraagt het cijfer dat jaar 3,5%. De gemiddelde ondernemingsgraad voor alle opgenomen GEM-landen in 2004 bedroeg 9,3%. Vlaanderen situeert zich ver onder het gemiddelde: van alle West-Europese landen scoort Vlaanderen het laagst¹⁷⁷.

Twee factoren zijn van belang bij de interpretatie van deze gegevens: de globale macro-economische situatie enerzijds, die invloed uitoefent op de ondernemerszin in een open economie zoals de Vlaamse economie, en de specifieke institutionele en socio-economische factoren in de regio anderzijds. Dit laatste blijkt uit het feit dat de relatieve rangorde van de verschillende landen en regio's vrij stabiel blijft over de jaren heen.

Een verklaring voor het feit dat België en Vlaanderen wat betreft de TEA-index slecht scoren kan gedeeltelijk gezocht worden in het reeds vrij grote percentage ondernemers dat ons land telt. Andere landen zoals Duitsland en Spanje hebben nochtans zowel een groter aantal ondernemers als een grotere aangroei volgens de TEA-cijfers. Ierland en Noorwegen hebben een veel grotere TEA omdat zij relatief minder ondernemers tellen en bijgevolg een grotere aangroei nodig hebben.

Met betrekking tot de TEA-cijfers van 2004 merken de onderzoekers van de Vlerick Management School op dat, ondanks de meer positieve aandacht die in het recente verleden aan ondernemerschap werd toebedeeld en de talrijke ondernemerschapbevorderende initiatieven vanuit de overheid, België en vooral Vlaanderen nog een lange weg te gaan hebben vooraleer vele andere EU-landen kunnen ingehaald worden.

De GEM-studie toont aan dat op internationaal niveau jaarlijks telkens dezelfde factoren sterk gecorreleerd zijn met de graad van ondernemerschap zoals:

- Het niveau van onderwijs (hoe hoger dit niveau, hoe meer ondernemerschap);
- De beschikbaarheid en toegankelijkheid van programma's om prille ondernemers te steunen;
- Inkomensdispariteit (hoe groter het inkomen, hoe meer ondernemerschap).

Het gemiddelde profiel van de Vlaamse ondernemer blijft vrij constant: het is een man tussen 35 en 44 jaar. Volgens de GEM-definitie was slechts 1,7% Vlaamse vrouwen in 2002 ondernemend, terwijl dit aantal voor mannen 3,5% bedroeg. Een opvallend gegeven is dat evenveel Vlaamse mannen als vrouwen ondernemen omdat ze geen andere mogelijkheid hebben om in hun levensonderhoud te voorzien. Driemaal meer Vlaamse mannen dan vrouwen starten een onderneming omdat ze een interessante marktopportuniteit zien, een gegeven dat zich tevens in de andere Europese landen manifesteert.

Een groot deel van de bevolking getuigt nog steeds van weinig ondernemingszin, het betreft de jongere beroepsbevolking (25-34 jaar), 45-plussers en vrouwen. Gerichte incentives naar deze bevolkingsgroepen zouden de graad van ondernemerschap in Vlaanderen zeker kunnen bevorderen. Zo daalde het aandeel ondernemende personen tussen 25 en 34 jaar van 30% in 2001 tot 20% in 2002, terwijl dit internationaal de meest ondernemende leeftijdsgroep is.

¹⁷⁶ Dirk De Clercq, Sophie Manigart et alii, *The Global Entrepreneurship Monitor. Executive Report for Belgium & Wallonia. 2003*, 5 mei 2004.

¹⁷⁷ D. De Clercq, H. Crijns (Vlerick Leuven Gent Management School), persbericht *The Global Entrepreneurship Monitor 2004. Belgium, Flanders & Wallonia*, 2005.

Tabel D1.4: Aandeel personen (niet-)actief als ondernemer volgens Total Entrepreneurial Activity-Index (TEA), 2002, in %

	Actief als ondernemer	Niet actief als ondernemer
Lager onderwijs	2,07	97,93
ASO vroegtijdig verlaten	0,00	100,00
TSO/BSO vroegtijdig verlaten	1,68	98,32
Diploma ASO	3,38	96,62
Diploma TSO/BSO	2,95	97,05
Diploma hoger niet-universitair onderwijs	2,85	97,15
Diploma universitair onderwijs	1,84	98,16

Bron: Global Entrepreneurship Monitor 2002 (bewerking Universiteit Gent en de Vlerick Leuven Gent Management School)

Wat het onderwijsniveau betreft, is Vlaanderen één van de koplopers in vergelijking met andere GEM-landen. De verhouding van mensen die zijn ingeschreven in post-secundair onderwijs is relatief hoog in vergelijking met andere landen. Vlaanderen wijkt wel af van de internationaal vastgestelde positieve correlatie tussen onderwijsniveau en ondernemingsgraad. Vlaamse volwassenen met enkel een opleiding secundair onderwijs (zowel ASO als TSO/BSO) zijn ietwat meer ondernemend dan volwassenen met een diploma hoger niet-universitair onderwijs en zijn gevoelig meer ondernemend dan universitair gediplomeerden. In Vlaanderen is ondernemerschap voor goed opgeleide mensen geen natuurlijke carrièrekeuze, terwijl net zij het best geplaatst zijn een high-potential jonge onderneming¹⁷⁸ op te starten en uit te bouwen. Dit strookt met de algemene sociale en culturele waarden in Vlaanderen waar ondernemerschap niet erg ondersteund wordt¹⁷⁹. 62,5% van de jonge Vlaamse ondernemingen zijn opgericht door volwassenen in de hoogste inkomenscategorie.

Uit bevraging van Vlaamse experts (GEM-studie 2002) blijkt dat de ondermaatse aandacht voor ondernemingszin en de onvoldoende stimulansen ter verbetering van de algemene houding ten aanzien van ondernemerschap in het Vlaamse basis- en secundair onderwijs als een knelpunt worden ervaren¹⁸⁰. Het regulier onderwijssysteem zou te weinig aanzetten tot creativiteit, onafhankelijkheid en persoonlijk initiatief, noodzakelijke eigenschappen voor ondernemende burgers.

In 2002 gaven de Vlaamse experts een zeer hoge score aan de mate waarin ondernemerschap bevorderd wordt door het hoger onderwijs¹⁸¹. In 2003 werd de stelling geponeerd dat "Beroepsopleidingssystemen, professionele en voortgezette opleidingssystemen een goede voorbereiding verzorgen voor zelfstandig ondernemen". De Belgische experts onderschrijven dit met een hogere score dan gemiddeld in de EU. Ook zou ondernemerschap een meer vooraanstaande rol in het onderwijscurriculum verdienen niettegenstaande dat het methodologisch een moeilijk aan te brengen topic is. Een ondernemer dient niet alleen basis ondernemingsvaardigheden zoals boekhouden, financiering, strategische bedrijfsplanning en juridische aspecten van het ondernemen

¹⁷⁸ Een high-potential onderneming heeft het potentieel om een substantiële markt te creëren, verwacht een groot aantal jobs te creëren en heeft een internationale oriëntatie.

¹⁷⁹ Deze stelling is eveneens gebaseerd op de resultaten van de GEM-studies 2002 en 2003.

¹⁸⁰ Bevraagd via volgende stellingen:

1. In mijn land moedigt het basis- en secundair onderwijs creativiteit, onafhankelijkheid en persoonlijk initiatief aan.

2. In mijn land leert het basis- en secundair onderwijs voldoende over markten en economische principes.

3. In mijn land besteedt het basis- en secundair onderwijs voldoende aandacht aan ondernemerschap en het opstarten van een nieuw bedrijf.

¹⁸¹ Bevraagd via volgende stellingen:

1. In mijn land hebben hogescholen en universiteiten voldoende lessen en programma's rond ondernemerschap

2. In mijn land is het niveau van business en management onderwijs wereldklasse.

onder de knie te krijgen maar deze kennis moet gepaard gaan met het moeilijke proces van het ontwikkelen van algemene en fundamentele vaardigheden en inzichten.

Het besproken rapport dateert van 2002 en we kunnen stellen dat de Vlaamse overheid sindsdien een aantal nieuwe maatregelen ter bevordering van het ondernemerschap te beginnen in de basisschool heeft ingevoerd. Het regeerakkoord van de huidige Vlaamse Regering (2004-2009) maakt tevens expliciete melding van de nood aan een ondernemend Vlaanderen.

3 Conclusie

Binnen de context van een steeds evoluerende (kennis)maatschappij, staan individuen voor de uitdaging aan hun persoonlijke ontwikkeling te werken en uiteenlopende competenties te verwerven zoals participatie aan de samenleving, leren leren, zelfredzaamheid, ondernemingszin. Omdat de vereiste indicatoren nog in ontwikkeling zijn, hebben we nog geen meetgegevens in hoeverre deze competenties bij volwassenen aanwezig zijn. Wel kunnen we op basis van de APS-survey en het TOR-onderzoek besluiten dat participatie aan de samenleving via lidmaatschap van verenigingen of jeugdwerk sterk bepaald wordt door het opleidingsniveau of de onderwijsvorm in het secundair onderwijs. Met betrekking tot de ondernemingszin nemen we de conclusie van de onderzoekers van de GEM-studie over namelijk dat de overheid een geïntegreerd beleid dient uit te werken en te implementeren ten aanzien van het stimuleren van ondernemerschap. Ze moet daarom een langetermijnvisie op ondernemerschap, onderwijs en mentaliteit stimuleren.

D2. De sociale cohesie in de samenleving neemt toe

1 Beleidscontext

Met de ondertekening van het Pact van Vilvoorde op 22 november 2001 werden voor Vlaanderen een aantal doelstellingen op het gebied van sociale cohesie aangebracht. Doelstelling 10 stelt voorop dat "in 2010 de armoedebestrijding en sociale cohesie zo ver gevorderd zijn dat Vlaanderen zich op deze terreinen bij de top 5 van EU-regio's bevindt. Alle inwoners en doelgroepen hebben tijdens elke levensfase voldoende ontwikkelingskansen en keuzemogelijkheden om op elk domein deel te nemen aan het maatschappelijk leven". Doelstelling 14 schrijft voor dat "Vlaanderen in 2010 een open en verdraagzame samenleving is waarin iedereen voldoende kansen heeft om aan het maatschappelijke en politieke leven deel te nemen. Binnen Europa is Vlaanderen in 2010 ook een topregio inzake verdraagzaamheid en tolerantie". Ook de laatste van de 21 doelstellingen staat in functie van de sociale cohesie: "In 2010 neemt meer dan één op twee Vlamingen actief deel aan het verenigingsleven. Door de versterking van het sociaal kapitaal is het vertrouwen van de burger in de samenleving en zijn instituties verhoogd. De burger voelt zich dankzij een actieve participatie aan en van het middenveld beter betrokken bij de gemeenschap. Hierdoor is het democratisch gehalte van Vlaanderen verbeterd."

Sinds de Top van Lissabon in 2000 is de verdere uitbouw van een meer sociaal Europa ook nadrukkelijker op de Europese agenda verschenen. In de conclusies van deze Top werd gesteld dat de nieuwe kennismaatschappij mogelijkheden biedt om sociale uitsluiting te verminderen door de economische voorwaarden te scheppen voor grotere welvaart, door meer groei en werkgelegenheid en door nieuwe mogelijkheden te creëren voor maatschappelijke participatie. Om het risico van een kenniskloof te vermijden en deze mogelijkheden maximaal te benutten, moet er alles aan gedaan worden om vaardigheden te verbeteren, ruime toegang tot kennis en kansen te bevorderen en werkloosheid te bestrijden. Bovendien moeten stappen worden gezet om de armoede definitief uit te roeien.

Er bestaat geen algemeen aanvaarde definitie met betrekking tot sociale cohesie.

Een conceptuele verheldering van het begrip vinden we in het verkennend onderzoek van de Onderwijsraad van Nederland dat uitgaat van de vraag of in de maatschappij nog sprake is van voldoende sociale samenhang en welke stimulerende rol het onderwijs daarbij kan spelen. De twee vragen worden benaderd vanuit de invalshoeken 1) burgerschap en gemeenschap, 2) integratie en 3) burgermaatschappij ('civil society') die de concepten vormen voor het begrip sociale cohesie¹⁸².

¹⁸² Voor de volledige conceptuele benadering verwijzen we naar de publicatie van de Onderwijsraad, *Verkenning Samen Leren Leven. Verkenning onderwijs, burgerschap en gemeenschap*, uitgebracht aan de minister en staatssecretaris van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, Den Haag, december 2002, p. 19-41. De publicatie is te raadplegen op de website www.onderwijsraad.nl.

De Raad van Europa¹⁸³ verbindt in haar definitie van sociale cohesie meerdere conceptuele benaderingen met elkaar: *“Sociale cohesie is het vermogen van een samenleving om het welzijn van al haar leden te verzekeren, daarbij ongelijkheden reducerend en polarisatie voorkomend. Een samenhangende samenleving is een wederzijds ondersteunende gemeenschap van vrije individuen die deze gemeenschappelijke doelen nastreven met democratische middelen.”*

Sociale cohesie wordt hier in de eerste plaats benaderd vanuit het perspectief burgerschap en gemeenschap, meer bepaald de toegang tot rechten. Voorts worden ook het perspectief maatschappelijke integratie en de benadering burgermaatschappij aangeraakt, naast rechten moet ook de verantwoordelijkheid van eenieder aangesproken worden.

De Europese Unie gebruikt het begrip sociale cohesie om *de graad van gemeenschappelijke sociaal-economische kenmerken van de bevolking in de diverse regio's* aan te duiden. Volgens de Europese Commissie zijn tussen de regio's van de EU15 de verschillen betreffende het inkomen per hoofd van de bevolking nog altijd vrij groot zijn. Het fenomeen wordt als 'dualisering' aangeduid, waarbij de groeiende kloof tussen individuen voor wie alles toegankelijk is en individuen die van bepaalde diensten worden uitgesloten, wordt getypeerd. In de eerste plaats speelt hier het perspectief economische integratie mee, gekoppeld aan het perspectief gemeenschap en burger (toegang tot diensten).

Voor de Europese beleidsvoerders krijgt sociale cohesie geleidelijk aan een meer kwalitatieve invulling en wordt het steeds meer in verband gebracht met *participatie aan en integratie in het sociale weefsel*. Achter de nieuwe trefwoorden gaat een verscheidenheid aan thema's schuil, zoals de erosie van de traditionele sociale verbanden (gezin en familie, buurt, verenigingen, kerken, enzovoort) en van het maatschappelijk middenveld, de versterking van de invloed van cliënten op de door de overheid gesubsidieerde dienstverlening (medezeggenschap, klachtrecht en vraagsturing) en de integratie van allerlei maatschappelijke groepen, waaronder etnische minderheden, in de samenleving.

Zoals vaak bij onwenselijke maatschappelijke ontwikkelingen wordt verondersteld dat onderwijs een belangrijke bijdrage kan leveren om de nadelige effecten daarvan te voorkomen, te verminderen of te elimineren dan wel die ontwikkelingen ten goede te doen keren. Het is in dat kader dat dan ook vaak geopperd wordt dat onderwijs en vorming zouden kunnen bijdragen aan de bevordering van de sociale cohesie.

2 Indicatoren

In dit hoofdstuk beschrijven we een aantal indicatoren die een idee kunnen geven van de graad van sociale cohesie in Vlaanderen of van een gebrek hieraan. Inspiratiebron vormt enerzijds de indicatorenbijlage bij het Europese en Nationale Actieplan Sociale Inclusie¹⁸⁴. Hierin worden een aantal traditionele armoede-indicatoren opgenomen,

¹⁸³ De Raad van Europa onderscheidt zich van de Europese Unie (25 lidstaten). Het is de oudste (1949) politieke organisatie van het continent die 46 landen samenbrengt. De Raad van Europa zet zich actief in voor de bevordering van de sociale cohesie (cf. werkzaamheden van de European Committee for Social Cohesion).

Definitie: *Revised Strategy for Social Cohesion*, goedgekeurd door het Comité van Ministers op 31 maart 2004.

¹⁸⁴ Zie hoofdstuk C2 Sociale uitsluiting.

gebaseerd op inkomen. Gegevens uit de nieuwe European Social Survey komen eveneens aan bod, alsook cijfermateriaal van de APS-survey. Tot slot worden ook indicatoren ter opvolging van het Lissabonproces opgenomen.

Achtereenvolgens komen een aantal indicatoren aan bod waarbij sociale cohesie economisch wordt benaderd:

- de inkomensverdeling (Europees Huishoudpanelonderzoek)
- de regionale cohesie (Labour Force Survey)
- het armoederisico bekeken vanuit het inkomen (Europees Huishoudpanelonderzoek)

De volgende indicatoren benaderen sociale cohesie vanuit het integratieperspectief:

- Het niveau van sociale protectie via peilingen naar verdraagzaamheid en veiligheid (European Social Survey (ESS) en APS-survey)
- Het vertrouwen in de instellingen (APS-survey)

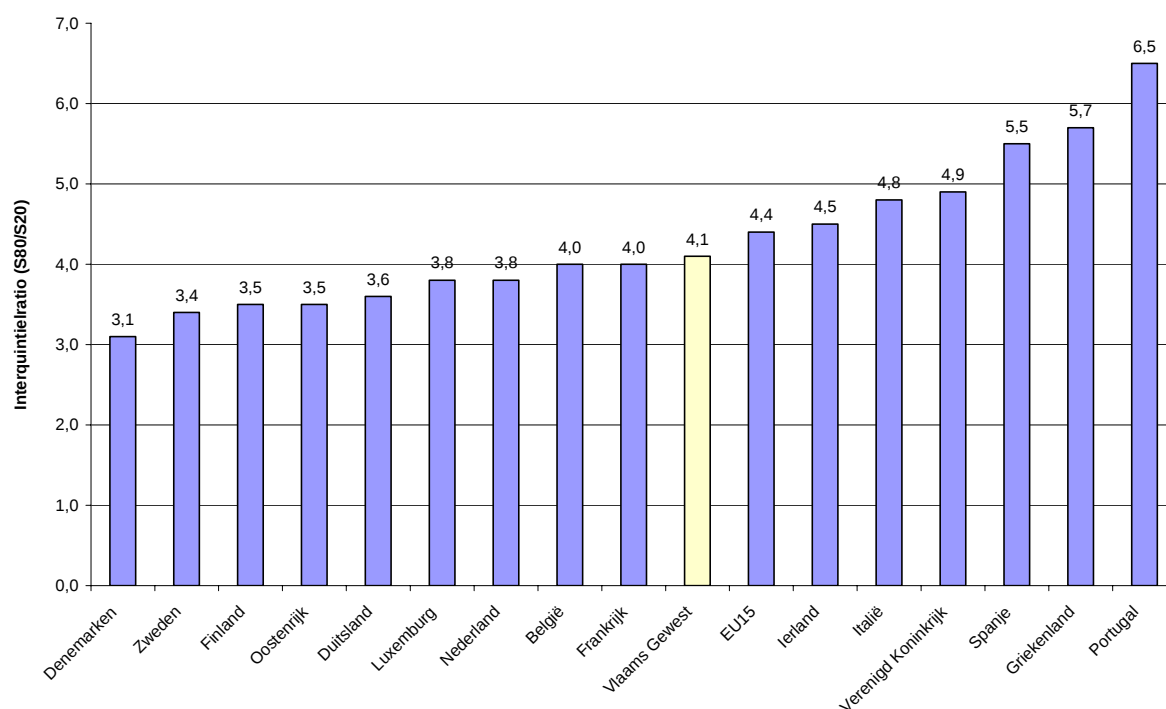
Een verdere uitbreiding van deze indicatoren is mogelijk via de in hoofdstuk D3 besproken indicator werkloosheid en de in hoofdstuk B2 besproken sociale uitsluiting met betrekking tot onderwijs en opleiding.

2.1 Inkomensverdeling volgens de interquintielratio (S80/S20)

Om een beeld te krijgen van de sociale cohesie in Vlaanderen kan de inkomensverdeling als indicator dienen, sociale cohesie wordt hier benaderd vanuit het perspectief economische integratie. Het Europese huishoudpanelonderzoek (ECHP of European Community Household Panel) is een goede bron, alle landen van de Europese Unie behalve Zweden werkten hier aan mee. Vanaf 2003 wordt dit onderzoek vervangen door de Survey on Income and Living Conditions (SILC) dat als referentie voor vergelijkende statistieken over inkomensverdeling en sociale uitsluiting op Europees niveau moet gaan dienen.

De hier beschouwde inkomensongelijkheidratio is de interquintielratio of S80/S20: de verhouding van het nationaal equivalent inkomen van de bovenste 20% van de inkomensverdeling (de rijkste 20%) ten opzichte van het equivalent inkomen van de onderste 20% van de inkomensverdeling (de armste 20%).

Grafiek D2.1: Gelijkheid /ongelijkheid van de algemene inkomensverdeling, S80 /S20, 2001



Bron: ECHP UDB, Eurostat en IWEPS MRW

In 2001 (de meest recente volledige reeks) was het totale inkomen van de 20% rijkste inwoners van het Vlaamse Gewest 4,1 keer zo hoog als het totale inkomen van de 20% armste. Met een inkomensongelijkheid van 4,1 volgens de S80/S20-ratio bevindt het Vlaams Gewest zich net onder het EU-15-gemiddelde maar moet het toch een reeks landen laten voorgaan waar de inkomensongelijkheid minder groot is. Opvallend zijn de hoge interquintielratio's van Portugal, Griekenland en Spanje. De koppositie wordt waargenomen door de Scandinavische landen.

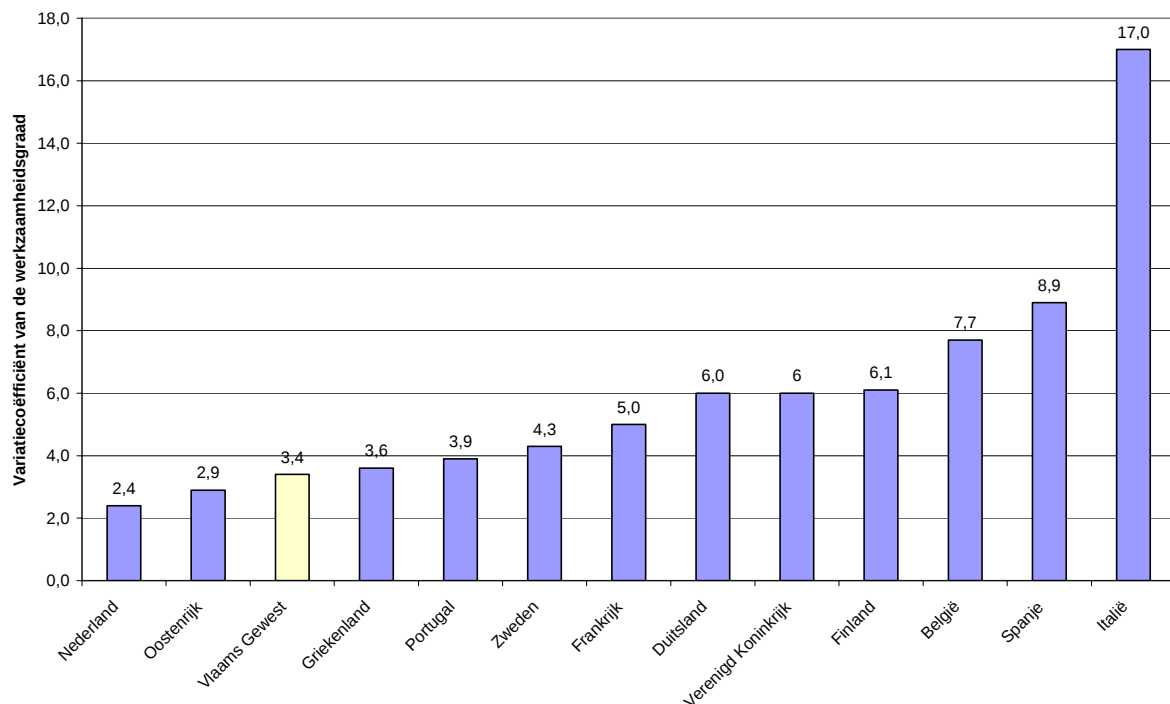
2.2 Regionale cohesie als coëfficiënt van de variatie van de netto arbeidsdeelname op NUTS2-niveau, in %, 2002¹⁸⁵

Ook in deze indicator wordt sociale cohesie vanuit het perspectief van de economische integratie bekeken. De variatiecoëfficiënt is een coëfficiënt die weergeeft wat de relatieve spreiding is ten opzichte van het rekenkundig gemiddelde van de werkzaamheidsgraden op het niveau van de regio's namelijk hoe groot de spreiding of de verschillen zijn in netto arbeidsdeelname tussen verschillende regio's van een bepaald land of tussen de provincies in België. Een hoge waarde is een aanwijzing voor een hoge mate van spreiding in de werkzaamheid binnen de betreffende regio, met andere woorden voor een lage graad van cohesie.

De variatiecoëfficiënt van de werkzaamheidsgraad wordt berekend via de resultaten van de Labour Force Survey of de Enquête naar de Arbeidskrachten voor België.

¹⁸⁵ NUTS staat voor *Nomenclature of territorial units for statistics*. NUTS2-gebieden komen overeen met de provincies in België. Het betreft 254 regio's op niveau van de EU25.

Grafiek D2.2: Variatiecoëfficiënt van de werkzaamheidsgraad, 2003, in %



Bron: Eurostat LFS (bewerking APS), European Community Labour Force Survey

Voor het Vlaams Gewest bedroeg de variatiecoëfficiënt voor de werkzaamheidsgraad 3,4% in 2003. Dit betekent dat de verschillen tussen de Vlaamse provincies relatief klein zijn. De hogere waarde voor de Belgische situatie (7,7%) wijst op verschillen tussen de Vlaamse en de andere provincies.

Vergelijking met het EU-15-gemiddelde is niet aangewezen omdat vergelijkingen best op hetzelfde geografische niveau gemaakt worden. Immers, het Europese cijfer geeft de variatie weer tussen verschillende lidstaten, terwijl de waarden voor de lidstaten de variatie binnen deze lidstaten weergeven.

2.3 Armoederisico

Ondanks de toenemende welvaart is armoede in Vlaanderen nog steeds een onopgelost probleem. Armoede is niet enkel een kwestie van inkomen. Het onvoldoende kunnen waarmaken van diverse rechten zoals het recht op wonen, gezondheidszorg, cultuur, onderwijs,... speelt minstens een even grote rol. Eng beschouwd hanteren we ook hier de economische benadering van sociale cohesie.

De voorbije jaren groeide de beleidsaandacht voor armoede(bestrijding) in Vlaanderen. Een beleid inzake armoedebestrijding moet een samenhangend antwoord bieden op een complex geheel van problemen¹⁸⁶.

¹⁸⁶ In het kader van indicatorenverzameling dient opgemerkt te worden dat het *Steunpunt tot bestrijding van armoede, bestaansonzekerheid en sociale uitsluiting* (op federaal niveau) onderzoek verricht naar een andere benadering van armoede-indicatoren door middel van onderzoek-actie-vorming. Het project is vernieuwend omdat voor het eerst mensen in armoede betrokken worden bij het uitdenken van armoede-indicatoren. De Vlaamse administratie neemt deel aan de vergaderingen van dit actieonderzoek over indicatoren rond armoede, sociale uitsluiting en cohesie. In dit samenwerkingsverband van wetenschappers, mensen uit administraties, mensen uit sociale organisaties en mensen uit organisaties waar armen het woord nemen, gaat men op zoek naar de meest geschikte indicatoren. Vergelijk Steunpunt tot bestrijding van armoede, bestaansonzekerheid en

De indicator armoederisico wordt op twee verschillende manieren geoperationaliseerd. Eerst bekijken we het *percentage personen dat minder dan 60% van de mediaan van het gestandaardiseerd gezinsinkomen heeft*, algemeen, naar geslacht en naar opleidingsniveau. Vervolgens werpen we een blik op het *aantal personen in huishoudens met een blijvend laag inkomen*.

We presenteren een selectie van data uit het European Community Household Panel (ECHP)¹⁸⁷ met internationaal vergelijkbare data en data uit de Gezondheidsenquête, met gegevens uit de recentste golf 2001.

a. Risico op financiële armoede, na alle sociale transfers, naar geslacht

Om het aandeel inkomensarmen in de samenleving te bepalen, hanteert men armoedegrenzen die een bepaald percentage (40%, 50% of 60%) van het mediaan (of gemiddelde) gestandaardiseerd inkomen bedragen. In de Europese Unie is de norm vandaag 60% van het mediaan gestandaardiseerd inkomen¹⁸⁸. Als het totale inkomen van een huishouden zich onder deze grens situeert (gecorrigeerd voor gezinssamenstelling), dan is er sprake van een verhoogd armoederisico¹⁸⁹.

Tabel D2.1: Percentage personen in huishoudens met een totaal equivalent huishoudensinkomen onder 60 % van het nationaal equivalent mediaan inkomen, na alle sociale transfers, naar geslacht, 1999 en 2001

	2001			1999		
	M	V	Totaal	M	V	Totaal
Zweden	10	11	10	9	10	9
Denemarken	9	13	11	9	13	11
Duitsland	10	11	11	10	12	11
Finland	9	13	11	9	12	11
Nederland	12	10	11	10	11	11
Luxemburg	12	12	12	12	13	13
Oostenrijk	9	14	12	10	14	12
België	12	15	13	11	14	13
Vlaams Gewest	13	13	13	12	14	13
EU15	14	17	15	14	16	15
Frankrijk	15	16	15	15	16	15
Verenigd Koninkrijk	15	21	17	18	21	19
Italië	19	19	19	18	18	18
Spanje	17	19	19	18	19	19
Griekenland	19	20	20	20	21	21
Portugal	20	22	20	19	22	21
Ierland	20	21	21	17	20	19

Noot: De landen worden gerangschikt in oplopend percentage in het jaar 2001.

Bron: ECHP UDB, Eurostat en IWEPS MRW

Het percentage individuen met een equivalent netto-inkomen lager dan 60% van het mediaan equivalent netto-inkomen bedroeg in 2001 13% in het Vlaams Gewest (meest

sociale uitsluiting, *Een andere benadering van armoede-indicatoren: onderzoek-actie-vorming*, Brussel, maart 2004.

¹⁸⁷ Het European Community Household Panel (ECHP) (communautair panel van huishoudens) wordt op flexibele wijze (geen verordeningstekst, geen verplichte deelname) gecoördineerd door Eurostat. ECHP is een gestandaardiseerde, jaarlijkse longitudinale survey met meerdere doelen. De survey genereert cijfermateriaal op het gebied van demografie, arbeidsmarktgedrag, inkomen, gezondheid, onderwijs en training, woonst, migratie, enz.

¹⁸⁸ *Vlaams Actieplan Armoedebestrijding*, goedgekeurd door de Vlaamse regering op 12 maart 2004, p. 31.

¹⁸⁹ Volgens gegevens van het European Community Household Panel van 1999 ligt het jaarbedrag van de armoederisicodrempel op basis van de armoedegrens 60% van het mediaaninkomen op 8.531 euro voor een alleenstaande en 17.915 euro voor een gezin bestaande uit twee volwassenen en twee kinderen (tot 14 jaar).

recente volledige reeks). Ten opzichte van 1999 blijft dit cijfer dus stabiel hoewel zich ten opzichte van 1999 een gelijk percentage mannen als vrouwen in relatieve armoede bevindt. De Belgische situatie is vergelijkbaar met deze van het Vlaams Gewest doch daar spelen sterkere verschillen naar geslacht. Met die 13% doen Vlaanderen en België het minder goed dan de Scandinavische landen terwijl in de zuiderse en Angelsaksische landen duidelijk meer mensen in relatieve armoede leven¹⁹⁰.

Tabel D2.2: Percentage individuen boven en onder de armoedegrens naar opleidingsniveau (60 % mediaan, gestandaardiseerd maandelijks beschikbaar inkomen), gewogen percentages, België, Gezondheidsenquête, 2001

Opleidingsniveau	% niet arm	% arm
Geen	68,80	31,20
Lager onderwijs	83,26	16,74
Beroeps – lager secundair onderwijs	81,97	18,03
Technisch – lager secundair onderwijs	86,41	13,59
Algemeen – lager secundair onderwijs	87,70	12,30
Buitengewoon secundair onderwijs	86,07	13,93
Beroeps – hoger secundair onderwijs	84,43	15,57
Technisch – hoger secundair onderwijs	90,03	9,97
Algemeen – hoger secundair onderwijs	93,10	6,90
HOBu, 2 of 3 jaar	93,58	6,42
HOBu, minimum 4 jaar	94,58	5,42
Universiteit	93,81	6,19

Bron: Gezondheidsenquête 2001, OASes-berekeningen

Bekijken we vervolgens cijfers met betrekking tot de relatie armoede en opleidingsniveau. De cijfers van de Gezondheidsenquête¹⁹¹ met betrekking tot het jaar 2001 geven aan dat 13,46% van de Belgen onder de armoedegrens vielen. Een (combinatie van) een aantal socio-economische kenmerken zoals de tewerkstellingssituatie, het onderwijsniveau en het huishoudtype hangen samen met een verhoogd armoederisico. Zo verhoogt laaggeschoold zijn sterk het risico op armoede: 31% van de mensen zonder enig diploma valt onder de armoedegrens. Ook 16,74% van de mensen die maximum een diploma van het lager onderwijs hebben, vallen onder de armoedegrens. Van de individuen die als hoogste diploma BSO lager secundair hebben, leven 18,03% mensen in armoede.

Deze percentages betreffen alle leeftijden, dus ook personen die ouder zijn dan 65 jaar. Uit gegevens op basis van het European Community Household Panel weten we dat het risico om arm te zijn aanzienlijk hoger ligt bij mensen die ouder zijn dan 65 jaar. Het is net in deze leeftijdscategorie dat het percentage personen die geen diploma ofwel maximaal lager onderwijs of lager secundair onderwijs als hoogste diploma hebben veel hoger is in vergelijking met andere leeftijdscategorieën.

¹⁹⁰ De armoedecijfers op basis van ECHP liggen traditioneel hoger dan deze op basis van analyses van Belgische databanken zoals de Panel Studie van Belgische Huishoudens (PSBH) of Socio-Economisch Panel (SEP).

¹⁹¹ De gezondheidsenquête wordt georganiseerd door het Wetenschappelijk Instituut Volksgezondheid en de Algemene Directie Statistiek en Economische Informatie. Een derde Gezondheidsenquête door middel van interview in België, gericht aan zowat 13.000 personen, ging van start in januari 2004. Deze enquête wil peilen naar de wijze waarop de inwoners hun eigen gezondheid inschatten, maar ook naar de gevolgen van mogelijke gezondheidsproblemen voor het leven van alle dag, naar het gebruik van gezondheidsdiensten en naar de consumptie van geneesmiddelen. Een andere serie vragen heeft betrekking op hun levensstijl en de relatie ervan met gezondheid. Voor meer informatie over de enquête zie www.iph.fgov.be/epidemo/epinl/index4.htm.

b. Blijvend armoederisico (< 60 % van het mediaan inkomen)

De reeds besproken cijfers zijn een momentopname en vertellen ons niet hoeveel mensen armoede op langere termijn treft. We spreken van blijvende armoede wanneer iemand minstens driemaal in de risicozone terecht kwam in vier jaar tijd, waaronder het laatste jaar.

Tabel D2.3: Personen in huishoudens met een totaal equivalent huishoudensinkomen onder 60% van het nationaal equivalent mediaan inkomen in jaar n en ten minste twee jaren van de jaren n-1, n-2, n-3, naar geslacht + totaal, 1999 en 2001, in %

	2001			1999		
	M	V	Totaal	M	V	Totaal
Denemarken	4	6	5	4	6	5
Nederland	6	5	5	5	6	5
Duitsland	6	7	6	5	7	6
Finland	4	8	6	4	5	5
België	6	8	7	6	8	7
Oostenrijk	5	9	7	5	8	7
Vlaams Gewest	7	8	7	7	8	7
EU15	9	10	9	8	10	9
Frankrijk	8	9	9	8	9	9
Luxemburg	9	8	9	8	8	8
Spanje	10	11	10	10	11	11
Verenigd Koninkrijk	9	11	10	10	13	11
Ierland	12	15	13	11	14	12
Italië	12	13	13	11	12	11
Griekenland	13	15	14	12	14	13
Portugal	14	15	15	13	15	14
Zweden	nb	nb	nb	nb	nb	nb

Noot: De landen worden gerangschikt in oplopend percentage totaal in het jaar 2001.

Bron: ECHP UDB, Eurostat en IWEPS MRW

Het percentage personen in huishoudens met een totaal equivalent huishoudensinkomen lager dan 60% van het mediaan nationaal equivalent inkomen in jaar n en minstens in twee jaren van de jaren n-1, n-2, n-3) bedroeg in 2001 7% in het Vlaams Gewest, of bijna de helft van de armen (meest recente volledige reeks). De cijfers met betrekking tot deze indicator vertonen een vrij constant patroon. Het is opvallend dat in de meeste landen vrouwen meer kans lopen terecht te komen in een blijvende armoedesituatie. Het Vlaams Gewest kan globaal betere cijfers voorleggen dan het EU15-gemiddelde.

Onderzoek op basis van de data uit de Panel Studie van Belgische Huishoudens (PSBH) wees uit dat maar liefst 23% van de bevolking over een periode van vijf jaar (1993-1997) onder de armoedegrens viel¹⁹².

Uit de cijfers verbonden aan de indicatoren met betrekking tot armoederisico blijkt dus dat armoede voor de helft van de burgers met relatieve inkomensarmoede een tijdelijk gegeven is. Aan de andere kant bevindt zich een vrij omvangrijk deel van de bevolking dat zich slachtoffer weet van blijvende armoede. Zoals gesteld in VRIND 2003 kunnen de oorzaken hiervan uiteenlopend zijn: relatiebreuken, consumentenkrediet, verlies van werk, gezondheidsproblemen, ongeletterdheid, te laag inkomen, onvoldoende toegang tot informatie,...¹⁹³. Volgende factoren kunnen over het algemeen het armoederisico verhogen: zoals hoger aangetoond speelt een geringe scholingsgraad een belangrijke rol

¹⁹² C. DEWILDE en K. LEVEQUE, *De mobiliteit in en uit armoede: 'Wie is arm en voor hoe lang?',* in J. VRANKEN, e.a. (eds.), *Armoede en sociale uitsluiting. Jaarboek 2002*, Leuven/Leusden, p. 85-103.

¹⁹³ Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Administratie Planning en Statistiek, *VRIND 2003*, Brussel, 2004, p. 249.

maar ook werkloosheid, ziekte of invaliditeit, geslacht (vrouwen lopen iets meer risico), leeftijd (65-plussers lopen dubbel zoveel risico, het risico blijft wanneer het een ouder echtpaar betreft) en huishoudtype (alleenstaanden en eenoudergezinnen lopen meer risico).

2.4 Niveau van sociale protectie

Het niveau van sociale protectie kan ook als indicator dienen om de sociale cohesie te meten. Sociale cohesie wordt dan benaderd vanuit het integratieperspectief, meer bepaald de cultureel-normatieve integratie (waarden, normen en opvattingen die kenmerkend zijn voor het land/de regio waar men woont) en de maatschappelijke integratie (participatie en inbedding in sociale netwerken).

We bekijken de sociale protectie op twee manieren: (1) via peilingen naar verdraagzaamheid en tolerantie (European Social Survey (ESS)¹⁹⁴ APS-survey) en via (2) cijfers met betrekking tot de onveiligheidsgevoelens (APS-survey)¹⁹⁵.

a. Verdraagzaamheid

De European Social Survey¹⁹⁶ (ESS) verstrekt ondermeer gegevens over de houding ten aanzien van migranten. Wegens de veelheid aan bevindingen, opteren we voor een beschrijving van de voornaamste data.

Belgen zijn over het algemeen weinig geneigd veel mensen van vreemde nationaliteit toe te laten, ongeacht de kenmerken als etnische groep, arm of rijk zijn. Voor de variabele "toelaten van vreemdelingen" situeert België zich als een gemiddeld Europees land. Uit de cijfers blijkt dat Zweden uitermate tolerant is terwijl de Grieken en Hongaren ertoe geneigd zijn weinig migranten toe te laten.

De resultaten van de European Social Survey geven een idee van de reden waarom Belgen veeleer weigerachtig staan ten aanzien van vreemdelingen: zij voelen zich op het criminele en culturele vlak bedreigd. Belgen voelen zich in mindere mate economisch bedreigd door immigranten. Vreemdelingen vormen echter wel een economische dreiging voor arme Belgen, vooral wanneer migranten langdurig werkloos zijn. De taalgemeenschap waartoe men behoort, blijkt een effect te hebben op de attitude ten aanzien van het toelaten van migranten¹⁹⁷.

Personen die enkel basisonderwijs of beroeps- en of technisch secundair onderwijs genoten staan meer weigerachtig ten opzichte van het toelaten van migranten. Volgens de onderzoekers heeft dus niet alleen de duur maar ook het type van onderwijs gevolgen voor maatschappelijke attitudes. Onderwijsgerelateerde aspecten blijken dus een factor in het vormen van ideeën rond migratie.

Via de onderzoeksresultaten wordt de theorie van het sociaal kapitaal bevestigd: hoe meer lidmaatschappen, hoe groter de bereidheid vreemdelingen toe te laten.

¹⁹⁴ Voor meer informatie en een overzicht van de deelnemende landen van deze survey verwijzen we naar <http://europeansocialsurvey.org>. Voor België geldt dat er aparte cijfers voor Vlaanderen beschikbaar zijn.

¹⁹⁵ Jef Breda, David Schoenmaekers en Hendrik Van Geel, *Hoe Vlamingen sociale uitsluiting percipiëren*, in *Vlaanderen gepeild! Studiedag 6 mei 2003*, p. 53.

¹⁹⁶ Het veldwerk liep van oktober 2002 tot februari 2003. De survey zal om de 2 jaar georganiseerd worden. Het veldwerk en de bewerking gebeurt door de KULeuven (prof. G. Loosveldt is coördinator voor België) in opdracht van het NIS.

¹⁹⁷ Vergelijk Jaak Billiet en Katrien Meireman, *Immigratie en asiel. De opvattingen en houdingen van Belgen in het Europees Sociaal Survey*, HIVA, 2004. In deze publicatie wordt het verschil in houding tussen Vlamingen en Walen uitvoerig belicht.

Omdat de resultaten van de ESS voor Vlaanderen nog slechts summier geanalyseerd werden, bekijken we hier ook de resultaten van de APS-survey. De houding ten opzichte van migranten en het migrantenbeleid wordt geoperationaliseerd op basis van een aantal items¹⁹⁸. De APS-survey van 2002 laat ook voor het eerst toe om de houding ten opzichte van de 'ingroup', de eigen groep, te meten. In wat volgt, presenteren we enkele belangrijke resultaten.

De uitspraak waarover de Vlamingen het meeste eens zijn (volledig eens en eens) is deze over de integratie-verplichting: 'vreemdelingen die zich hier vestigen, moeten zich aanpassen aan de cultuur en gebruiken van ons land' (85,4%).

Iets meer dan de helft (54,1%) van de Vlamingen schaart zich niet achter het toekennen van stemrecht aan vreemdelingen die meer dan vijf jaar legaal in België wonen; 28,1% is voorstander en 15,0% is onbestemd.

47,1% van de Vlamingen vond in 2002 dat de aanwezigheid van verschillende culturen een verrijking is van onze samenleving. In 1998 waren 42,0% van de respondenten het volledig eens of eens met deze uitspraak.

Op basis van de APS-enquêtes van 2001 en 2002 werd onderzocht of er zich een verschil voordoet in houding ten aanzien van "oude" versus "nieuwe migranten"¹⁹⁹.

Als mogelijke voorspellende factoren voor ethnocentrisme worden genoemd: autoritarisme, anomie (geoperationaliseerd als gevoelens van politieke en maatschappelijke machteloosheid) en utilitair individualisme. Deze drie ethnocentrismebevorderende attitudes blijken bovendien niet onafhankelijk te zijn van bepaalde sociaal-structurele variabelen, zoals opleiding, inkomen en leeftijd. Attitudes vervullen als het ware een intermediaire rol waarlangs achtergrondkenmerken invloed uitoefenen op de houding ten opzichte van etnische minderheden.

Naast een indirect effect via de interveniërende attitudes zou onderwijs ook rechtstreeks een negatieve houding tegenover outgroups, de andere groepen, temperen. Onderwijs houdt immers de overdracht van informatie, het vergroten van de cognitieve capaciteiten en de socialisatie van waarden en normen in. Deze processen plaatsen een rem op ethnocentrische denkbeelden. Nogmaals stellen we vast dat onderwijs en opleiding volgens sociologisch onderzoek een niet onbelangrijke rol spelen op het gebied van tolerantie of ethnocentrisme.

Tussen attitudes tegenover "oude" migranten en tegenover asielzoekers blijkt zeer weinig verschil te bestaan. Zowel bij hoog- als laaggeschoolden wordt een parallelle attitude waargenomen. De onderzoekers stellen aldus dat de twee particuliere houdingen grotendeels bepaald worden door één achterliggende attitude, namelijk de algemene houding tegenover etnische minderheden (diffuus ethnocentrisme).

Het bestaan van een dergelijke eerder diffuse houding van het zich bedreigd voelen door diverse groepen van migranten duidt op de noodzaak aan een meer genuanceerd en gecontextualiseerd discours over mensen van vreemde afkomst. Omdat voor een tamelijk uitgebreide groep Vlamingen de verschillende "types" migranten voortdurend worden vermengd, wordt een algemeen gevoel van onveiligheid gevoed. Dominante negatieve ervaringen of beelden worden geëxtrapoleerd naar ganse groepen vreemdelingen. Als slotconclusie stellen de onderzoekers dan ook dat oog hebben voor de verscheidenheid en het "gewone" in de opvoeding en in de media (concrete situaties) wellicht de dominantie van het diffuus, vaak negatief beeld kan verzwakken.

¹⁹⁸ APS beschikt momenteel over cijfermateriaal voor 1997, 1998, 2001 en 2002. Vanaf 2002 wordt dit thema om de 2 à 3 jaar bevraagd. De laatste peiling gebeurde in 2004.

¹⁹⁹ Bart Meuleman en Jaak Billiet, *De houding van Vlamingen tegenover 'oude' en 'nieuwe' migranten: diffuus of specifiek?*, in *Vlaanderen gepeild! Studiedag 6 mei 2003*, p. 137-176.

De twee onderzoeken komen tot dezelfde eindconclusie al blijken hun bevindingen op basis van de surveygegevens niet identiek. Terwijl op basis van ESS genuanceerde houdingen werden waargenomen, stoot men in de bevindingen van de APS-survey bij de gemiddelde Vlaming op een diffuus beeld ten aanzien van migranten.

b. (On)veiligheidsgevoelens²⁰⁰

Uit de resultaten van de APS-survey is duidelijk dat de Vlaming zich behoorlijk onveilig en kwetsbaar voelt. Verder blijkt dat de onveiligheidsgevoelens tussen 1996 en 2002 niet sterk variëren. Wel is duidelijk. Statistisch gezien vormt het jaar 2000 een scharniermoment in de zin dat de onveiligheidsgevoelens na 2000 groter zijn dan voordien. Talrijke factoren hebben een daadwerkelijke invloed op onveiligheidsgevoelens en deze invloeden kunnen op meerdere wijzen gecatalogeerd worden. In het kader van levenslang en levensbreed leren en sociale cohesie zijn volgende invloeden van belang: omgeving, sociale integratie, betrokkenheid en middenveldparticipatie; media en algemene culturele invloeden en kwetsbaarheid.

²⁰⁰ VRIND beschrijft beschrijft dit als volgt: Onveiligheidsgevoelens hebben niet alleen te maken met een gevoel van kwetsbaarheid en bedreiging, maar ook met een gevoel van hulpeloosheid ten opzichte van die bedreiging. Deze gevoelens worden op misdaad geprojecteerd, maar hangen er niet noodzakelijk mee samen. Men hoeft geen groter risico te lopen op criminaliteit om zich er sterker door bedreigd te weten. Onveiligheidsgevoelens hangen dan ook samen met gevoelens van anomie en onzekere, negatieve toekomstverwachtingen. Uit statistische analyse blijkt dat men kan gewagen van een "complex" dat we onbehagen kunnen noemen. Onveiligheidsgevoelens worden, al naargelang de auteur, geuit in twee of drie verschillende componenten: een emotionele, een cognitieve en een gedragscomponent. Die eerste behelst precies de angst, het zich bedreigd, kwetsbaar en hulpeloos voelen. De cognitieve component komt overeen met de geschatte kans dat men slachtoffer wordt van onderscheiden soorten criminaliteit en de gedragscomponent geeft weer wat men preventief doet om slachtofferschap te vermijden. Vergelijk *VRIND 2003*, p. 254-255.

Tabel D.2.4: Evolutie van de onveiligheidsgevoelens per item (alle databanken gewogen volgens zelfde standaard)

	Bron	Oneens	Midden	Eens
Het is vandaag de dag te onveilig om kinderen alleen op straat te laten	TOR1998	13.7	11.1	75.3
	APS1999	13.2	16.3	70.6
	APS2000	10.4	13.8	75.8
	DS2001	14.9	21.0	64.1
	APS2002	11.7	14.1	74.2
	Totaal	13.3	16.7	70.0
Uit angst dat ik word overvallen sluit ik altijd onmiddellijk mijn wagen als ik instap	TOR1998	52.7	11.4	35.9
	APS1999	61.0	12.4	26.6
	APS2000	51.4	13.5	35.1
	DS2001	44.1	21.2	34.7
	APS2002	45.9	14.5	39.6
	Totaal	49.3	16.3	34.4
's Avonds moet je op straat extra voorzichtig zijn	TOR1998	12.1	9.8	78.1
	APS1999	19.8	16.5	63.7
	APS2000	14.3	17.3	68.4
	DS2001	13.5	19.5	67.0
	APS2002	15.3	14.9	69.8
	Totaal	14.7	16.6	68.8
De laatste 10 jaar zijn de straten onveiliger geworden	TOR1998	10.2	8.9	80.9
	APS1999	13.0	15.5	71.5
	APS2000	8.8	13.2	78.0
	DS2001	9.5	15.1	75.4
	APS2002	9.3	13.6	77.1
	Totaal	10.1	13.7	76.2
De politie en rijkswacht zijn niet meer in staat om ons nog te beschermen tegen criminelen	TOR1998	20.6	24.8	54.6
	APS1999	26.5	28.9	44.6
	APS2000	21.4	29.6	49.1
	DS2001	17.7	24.4	57.8
	APS2002	16.3	23.9	59.8
	Totaal	19.8	25.8	54.3
's Avonds en 's nachts doe ik de deur niet open als er gebeld wordt	TOR1998	44.7	14.0	41.3
	APS1999	50.9	15.2	33.8
	APS2000	43.4	17.0	39.6
	DS2001	35.1	22.5	42.4
	APS2002	38.7	17.0	44.3
	Totaal	40.8	18.5	40.8
In deze tijd is een alarmsysteem geen overbodige luxe	TOR1998	20.2	17.0	62.8
	APS1999	25.4	22.8	51.8
	APS2000	15.8	20.1	64.1
	DS2001	13.9	21.8	64.3
	APS2002	17.1	21.6	61.2
	Totaal	17.4	21.0	61.6
Als ik op vakantie ga, durf ik mijn huis niet onbewaakt achter laten	TOR1998	40.4	15.1	44.5
	APS1999	45.6	17.5	36.9
	APS2000	38.9	18.2	42.9
	DS2001	31.2	24.7	44.1
	APS2002	34.3	19.3	46.4
	Totaal	36.4	20.5	43.2

Bron: *Vlaanderen gepeild 2003! Studiedag 6 mei 2003*, p. 106-107

Nieuw onderzoek controleerde een aantal variabelen op hun significantie met betrekking tot onveiligheidsgevoelens²⁰¹. Zo zou verloedering van de fysieke omgeving het onveiligheidsgevoel in de hand werken. Buurtbetrokkenheid, het verrichten van vrijwilligerswerk, cultuurparticipatie en contact met de burens werken dan weer onveiligheidsgevoelens tegen. De frequentie van het praten met de burens is wel doorslaggevend voor het zich al dan niet onveilig voelen. Vreemd genoeg voelen zowel mensen die slechts sporadisch contact hebben met de burens als zij die dagelijks buurten zich onveilig. Vermoedelijk kan bij deze laatste groep dan ook gesteld worden dat angst de mensen samenbrengt. Voorts blijkt er een sterke samenhang te bestaan tussen mediavorkeur en onveiligheidsgevoelens: personen met een voorkeur voor commerciële media hebben verhoogde onveiligheidsgevoelens. Dit wordt verklaard vanuit het concept van de interpretatieve gemeenschap²⁰². Belangrijke vaststelling is dat laaggeschoolden zich onveiliger voelen dan hogeschoolden, onafhankelijk van sociaal-economische verschillen en beroepsprestige. De onderzoekers stellen als hypothese dat het effect van het onderwijsniveau toe te schrijven is aan het feit dat laaggeschoolden in de kennismaatschappij hun onzekere positie projecteren op een externe dreiging zoals criminaliteit²⁰³. Ook financiële onzekerheid speelt een rol.

2.5 Vertrouwen in de overheid

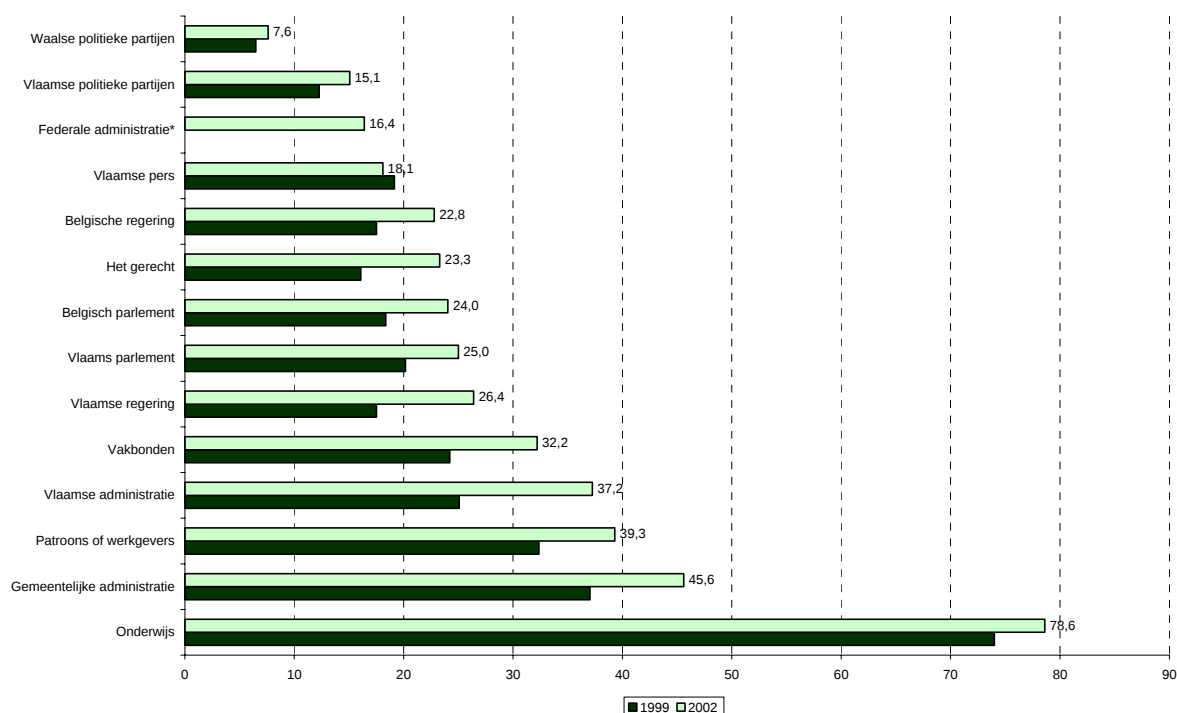
Het vertrouwen in de overheid is een volgende indicator voor het monitoren van sociale cohesie. In eerste instantie kunnen we hiervoor gebruik maken van de APS-survey waar het vertrouwen van de Vlaamse burger in de instellingen wordt gemeten. Het betreft hier cijfers omtrent de cultureel-normatieve dimensie van sociale cohesie.

²⁰¹ M. Elchardus, W. Smits m.m.v. Toon Kuppens, *Bedreigd, kwetsbaar en hulpeloos. Onveiligheidsgevoel in Vlaanderen 1998-2002*, in *Vlaanderen gepeild! Studiedag 6 mei 2003*, p. 99-136.

²⁰² Personen met een voorkeur voor commerciële televisiezenders vormen waarschijnlijk een interpretatieve gemeenschap met grotere belangstelling voor de sensationele en angstinducerende berichtgeving over veiligheid en criminaliteit.

²⁰³ Zie ook hoofdstuk D1, indicator D1.4: gevoel te behoren tot en te kunnen deelnemen aan de samenleving.

Grafiek D2.3: Respondenten met zeer veel tot veel vertrouwen in de instellingen, 1999 en 2002, in %



Bron: APS-survey (Zie ook tabel 24.2 VRIND 2003, p. 401.)

Het vertrouwen in de instellingen wordt in de APS-survey gemeten aan de hand van 19 items. Er is materiaal beschikbaar van de APS-surveys van 1996 tot 2002. Vanaf 2000 wordt deze module om de twee à drie jaar bevestigd. Op 19 instellingen wordt een vijf-puntenschaal aangeboden gaande van zeer weinig tot zeer veel vertrouwen.

Vlaamingen blijken vooral overtuigend veel vertrouwen te hebben in het onderwijs. Dit vertrouwen is nog gegroeid van 1999 tot 2002. Opmerkelijk is de stijging van het vertrouwen in de vakbonden (van 24,2% in 1999 tot 32,2% in 2002) en het vertrouwen in de Vlaamse administratie dat een sprong voorwaarts maakt tot 37,2% (25,1% in 1999).

De Vlaamse regering en het Vlaams Parlement wekten in 2002 een goed vertrouwen (zeer veel tot veel) bij 1 op 4 Vlamingen (resp. 26,4% en 25,0%) wat aanzienlijk beter is dan in 1999 (20%)²⁰⁴.

Ter vergelijking geven we hier eveneens de percentages respondenten met weinig tot zeer weinig vertrouwen uit de bevestiging van het jaar 2002. Dan blijken vooral de Waalse politieke partijen (49,7 %), het gerecht (41,8 %) en de Vlaamse politieke partijen (40,6 %) slecht te scoren. Slechts 5,2% van de respondenten heeft weinig tot zeer weinig vertrouwen in het onderwijs²⁰⁵.

²⁰⁴ Voor een diepgaande studie van het vertrouwen van de Vlaming in de overheid zie Jarl K. Kampen en Steven Van de Walle, *Het vertrouwen van de Vlaming in de overheid opgesplitst naar dimensies en indicatoren*, in *Vlaanderen gepeild! Studiedag 6 mei 2003*, p.177-197.

²⁰⁵ *Strategisch plan voor de Educatieve dienst van het Vlaams Parlement "De Kracht van je Stem"*, 2003, p.6-7, vrije citaten. Voor actief burgerschap zie ook hoofdstuk D1, indicator D1.1: participatie aan de samenleving.

3 Conclusie

In dit hoofdstuk werd getracht "sociale cohesie" aan de hand van een aantal beschikbare bronnen in kaart te brengen voor Vlaanderen en dit met betrekking namelijk armoede, verdraagzaamheid, veiligheid en vertrouwen in de overheid.

Vanuit economisch perspectief blijkt de algemene inkomensverdeling in Vlaanderen achterop te hinken bij de Scandinavische landen en een aantal buurlanden. Wat arbeidsdeelname betreft, leert de variatiecoëfficiënt van de werkzaamheidsgraad ons dat de verschillen tussen de provincies klein zijn. Nochtans bevinden vele Vlamingen zich in een positie van armoede(risico). 13% van de Vlaamse bevolking leeft in een huishouden met een totaal equivalent huishoudensinkomen onder de gestandaardiseerde armoedegrens van 60% van het mediaan gestandaardiseerd inkomen. Het blijkt een over de jaren heen een vrij stabiel cijfer dat weliswaar aan verbetering toe is. Laaggeschoold zijn verhoogt sterk het risico op armoede. Zeker een derde van de Belgen zonder enig diploma leeft volgens de Gezondheidsenquête in armoede. Voor meer dan de helft (7%) van burgers met relatieve inkomensarmoede is de armoede een blijvend gegeven.

Het niveau van sociale protectie werd bekeken vanuit twee invalshoeken: verdraagzaamheid en (on)veiligheidsgevoelens. Op basis van de beschikbare surveyresultaten is de Vlaamse samenleving niet zonder meer verdraagzaam te noemen. Onderwijsgerelateerde aspecten zoals duur en type van het gevolgde onderwijs blijken een rol te spelen in de ideeën rond migratie of inzake tolerantie. Op het gebied van onveiligheidsgevoelens blijken buurtbetrokkenheid, het verrichten van vrijwilligerswerk, cultuurparticipatie en burenccontact dergelijke gevoelens tegen te werken. Een lage scholingsgraad, onafhankelijk van sociaal-economische verschillen en beroepsprestige, en voorkeur voor commerciële media verhogen de onveiligheidsgevoelens.

Op het gebied van het vertrouwen in de instellingen kunnen we stellen dat onderwijs een zeer groot vertrouwen geniet en dat dit vertrouwen de afgelopen jaren nog gestegen is. Verder blijkt dat bij laaggeschoolden meer maatschappelijk wantrouwen en wantrouwen in instellingen wordt aangetroffen. Voor de diverse aspecten van sociale cohesie die in dit hoofdstuk beschreven werden, blijkt uit de onderzoeken dat onderwijs en opleiding een bepalende factor vormen. Het beleid staat voor de uitdaging de gepercipieerde kloven te dichten.

Het levenslang en levensbreed leren kan, naast vele andere positief bevorderende invloeden, ongetwijfeld bijdragen tot de versterking van de sociale cohesie in Vlaanderen.

D3. De economische positie van Vlaanderen verbetert en is gebaseerd op een duurzame economie

1 Beleidscontext

Het verbeteren van de economische positie van Vlaanderen wordt in dit rapport bekeken vanuit het begrip *duurzame ontwikkeling*, een begrip dat in de beleidsnota van de Vlaamse minister bevoegd voor duurzame ontwikkeling als volgt omschreven wordt: *“Duurzame ontwikkeling, in de betekenis die de Noorse Premier Brundlandt eraan gaf, betekent voldoen in onze huidige behoeften zonder de toekomstige generaties tekort te doen. Essentieel is een versmelting van economische groei, sociale vooruitgang en ecologisch evenwicht waarbij naar levenskwaliteit gestreefd wordt en dit niet alleen in Vlaanderen maar ook in de rest van de wereld. Essentieel is ook de solidariteitsgedachte achter het begrip duurzame ontwikkeling, niet alleen solidariteit met de toekomstige generaties, maar eveneens solidariteit met andere – achtergestelde – regio’s in de wereld”*²⁰⁶.

Een volwaardig beleid op het gebied van duurzame ontwikkeling heeft, naast de leefmilieudimensie, aandacht voor de sociale en economische pijler. Voor het bereiken van de internationaal erkende doelstellingen op het vlak van duurzame ontwikkeling is daarom het evenwicht tussen deze drie dimensies noodzakelijk. De uitbouw van duurzame ontwikkeling in Vlaanderen dient een troef te zijn, niet alleen voor aanhangers van milieuzorg, maar ook voor het behouden en opbouwen van economische activiteiten en voor sociale (her)verdeling en de opbouw van sociaal-cultureel en menselijk kapitaal. Duurzame ontwikkeling heeft dus enerzijds een milieudimensie, hetgeen in dit rapport vertaald wordt door opname van een indicator die zich richt op de kwaliteit van de leefomgeving. Een tweede factor in het kader van duurzame ontwikkeling is het zogenaamde “decent work” waarbij de economische en de sociale pijler in evenwicht gebracht dienen te worden. Elementen zoals het investeren in levenslang en levensbreed leren, een relatieve hoge werkzaamheids- en werkbaarheidsgraad, het bevorderen van ondernemerschap,... kunnen in deze interpretatie ingepast worden.

In het Pact van Vilvoorde van 22 november 2001 onderschrijven de Vlaamse regering en de sociale partners uitdrukkelijk een beleid dat uitgaat van duurzame ontwikkeling hetgeen inhoudt dat er een evenwicht is in de aandacht voor en de spreiding over economische, sociale en ecologische doeleinden. Het pact definieert een aantal doelstellingen met betrekking tot de economische positie van Vlaanderen. Hieronder vermelden we de meest algemene:

- In het Vlaanderen van 2010 heeft elke persoon op actieve leeftijd de gelegenheid om een volwaardige job uit te oefenen. De *werkzaamheidsgraad* ligt tegen 2010 zo dicht mogelijk bij de 70 procent.
- Dankzij een verhoging van de kwaliteit van de arbeid, de kwaliteit van de arbeidsorganisatie en de kwaliteit van de loopbaan is in 2010 werkzaam worden en blijven voor iedereen aantrekkelijk. In 2010 ligt de *werkbaarheidsgraad* substantieel hoger.

²⁰⁶ Vlaams minister bevoegd voor duurzame ontwikkeling, *Beleidsnota 2004-2009 duurzame ontwikkeling. Vlaanderen, het Noorden én het Zuiden duurzaam ontwikkelen*, p. 1.

- Vlaanderen is in 2010 verder geëvolueerd naar een *ondernemende samenleving*. De dalende trend van startende ondernemingen is omgebogen. Inzake de netto-aangroei van het aantal ondernemingen hoort Vlaanderen bij de vijf beste Europese regio's.
- In 2010 behoort Vlaanderen tot de topregio's inzake *eco-efficiëntie*. Vlaanderen heeft hierdoor dan een vergaande ontkoppeling gerealiseerd tussen de economische groei enerzijds en milieu-impact, materiaal- en energiegebruik anderzijds.

In het huidige Vlaamse regeerakkoord stelt de Vlaamse Regering dat zij "een krachtige stimulans wil geven aan een toekomstgerichte en duurzame economie, waarin welvaart, welzijn, sociale rechtvaardigheid en ecologisch evenwicht onlosmakelijk met elkaar verbonden zijn en waarin iedereen kan participeren". Belangrijke uitdagingen die het regeerakkoord terzake ziet zijn o.m. het streven naar een betekenisvolle vooruitgang van de milieukwaliteit, een verregaande ontkoppeling tussen economische groei en milieu-impact en het oplossen van knelpunten op het vlak van werkgelegenheid, armoede, gezondheidszorg en vergrijzing.

Op Europees niveau worden gelijkaardige doelstellingen nagestreefd. Volledige werkgelegenheid, kwaliteit en productiviteit op het werk en sociale samenhang en integratie zijn de drie overkoepelende doelstellingen van de Europese werkgelegenheidsrichtsnoeren 2003-2005²⁰⁷. De doelstelling van volledige werkgelegenheid is nauw verbonden met de verhoging van de werkgelegenheidsgraden zoals afgesproken tijdens de top van Lissabon en Stockholm (tegen 2010 een werkzaamheidsgraad van 70%). Om deze overkoepelende doelstellingen te verwezenlijken zijn structurele hervormingen noodzakelijk. Deze hervormingen worden samengevat in 10 "specifieke" richtsnoeren, die grotendeels in de lijn liggen van de vorige generatie werkgelegenheidsrichtsnoeren: preventieve en actieve aanpak van werkloosheid, actief ouder worden, hervorming van de belastings- en uitkeringsstelsels, ondernemerschap, aanpassingsvermogen en evenwicht tussen flexibiliteit en zekerheid, levenslang leren, gelijke kansen en anti-discriminatie. Een opvallend nieuw element in de richtsnoeren voor 2003 is de nieuwe 'benchmark' van 25% voor de actieve aanpak van de curatieve doelgroep van langdurig werklozen, de aandacht om werk lonend te maken en de strijd tegen het zwartwerk.

2 Indicatoren

De verbetering van de economische positie van Vlaanderen gericht op een duurzame economie kan gemeten worden aan de hand van meerdere indicatoren. De hier opgenomen indicatoren werden grotendeels geselecteerd in functie van de indicatoren die aangewend worden bij de opvolging van het Pact van Vilvoorde.

We bespreken volgende indicatoren(groepen):

- het Bruto binnenlands product (BBP);
- de werkzaamheidsgraad;
- de werkloosheid via de werkloosheidsgraad bij de beroepsbevolking van 15 tot en met 64 jaar, het aandeel langdurig werklozen ten opzichte van de actieve bevolking en het aandeel personen in huishoudens waar niemand werkt;

²⁰⁷ Zoals in de algemene inleiding van deze publicatie is vermeld, werd de rapportering inzake de Europese werkgelegenheidsrichtsnoeren in de eerste helft van 2005 opgenomen in de cyclus van de geïntegreerde richtsnoeren 2005-2008. Dientengevolge werden aangepaste doelstellingen opgenomen waar we nu niet verder op ingaan.

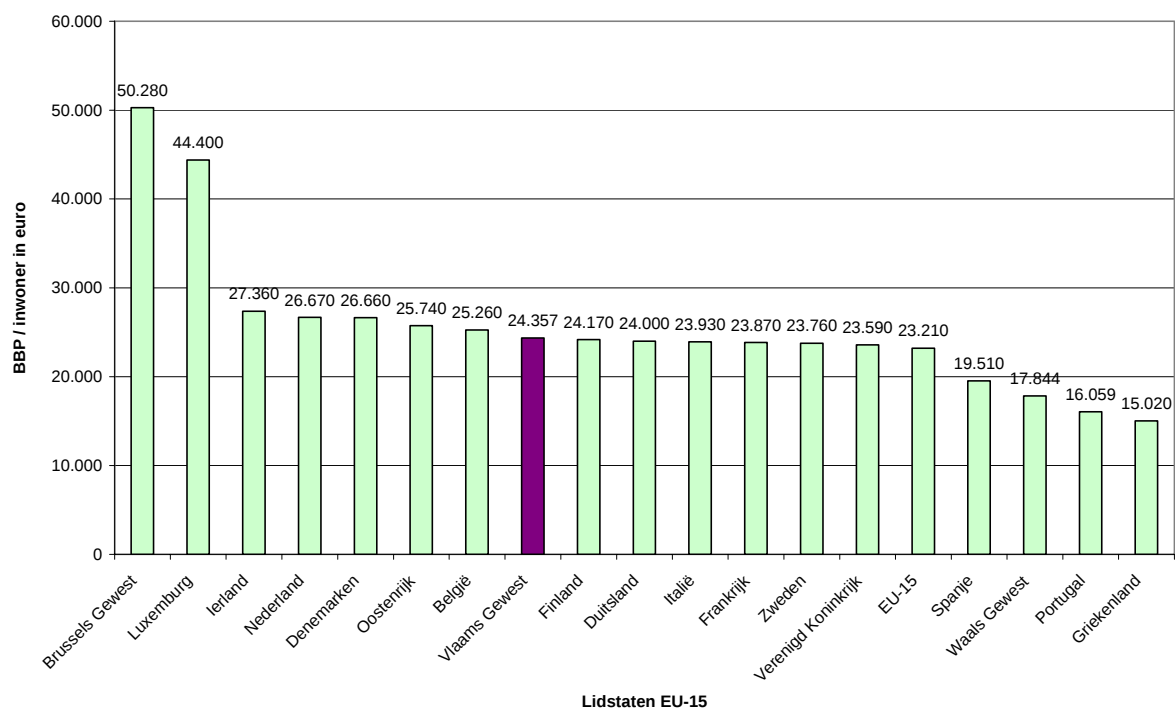
- de werkbaarheidsgraad via de arbeidstevredenheid volgens de APS-survey en resultaten van de *Werkbaarheidsmonitor*;
- de O&O-intensiteit vanwege overheid, bedrijven en in zijn totaliteit;
- de eco-efficiëntie.

Het is niet duidelijk hoe deze indicatoren zich verhouden ten aanzien van levenslang en levensbreed leren. Bij elk van deze indicatoren speelt een veelheid van factoren een rol waarvan levenslang en levensbreed leren slechts één aspect is.

2.1 Bruto binnenlands product

Het bruto binnenlands product (BBP) is een veel gebruikte financiële maat voor de goederen en diensten die een land of regio voortbrengt of om de economische positie van dit land of deze regio te kunnen bepalen. Het inkomen per capita wordt jaarlijks bijgehouden in het Instituut voor de Nationale Rekeningen (INR) beheerd door de Nationale Bank van België (NBB). In dit rapport bekijken we het zogenaamde Bruto regionaal product (BRP) dat als indicator voor Vlaanderen (gewestniveau) gehanteerd kan worden.

Figuur D3.1: Bruto binnenlands product (BBP) per inwoner in de landen van de EU in 2001 (euro). Nieuwe ESR95 rekenstelsel



Bron: Eurostat (bewerking Steunpunt Ondernemerschap, Ondernemingen en Innovatie, *Rapport over het concurrentievermogen van de Vlaamse economie*) en INR

Het BBP meet de activiteiten die op het grondgebied van een land of regio worden verricht, ongeacht waar de productiefactoren arbeid en kapitaal vandaan komen. De Vlaamse pendelaars die werken in Brussel dragen bijgevolg bij tot het BBP van het Brussels Hoofdstedelijk Gewest, hetgeen de uitzonderlijk hoge score van dit gewest verklaart. Het BBP van het Vlaams Gewest bedroeg in 2001 24.357 euro koopkrachtpariteiten (kkp) per inwoner. Gecorrigeerd voor de in Brussel werkende

pendelaars wordt dit 25.586 euro kkp per inwoner. Internationaal gezien presteert het Vlaams Gewest beter dan het EU-15 gemiddelde.

2.2 Werkzaamheidsgraad

Om de economische positie van Vlaanderen te monitoren vormt de werkzaamheidsgraad een belangrijke indicator. In de Labour Force Survey (LFS) wordt deze geoperationaliseerd als het procentueel aandeel van de inwoners op beroepsactieve leeftijd (15-64 jaar) dat effectief werkt. Deze indicator wordt door het Steunpunt WAV berekend op basis van de gegevens van de Enquête naar de Arbeidskrachten (EAK), de Belgische uitvoering van de Labour Force Survey van Eurostat.

In het Vlaams Gewest bedroeg de globale werkzaamheidsgraad in 2003 62,9% en in 2004 64,0%. Voor 2003 was dit een daling ten opzichte van de drie voorbije jaren, maar het betreft nog steeds een hoger percentage dan het Belgische cijfer (59,6%). De daling was vermoedelijk te wijten aan het minder gunstige conjunctuurverloop. De globale trend van het laatste decennium is evenwel stijgend.

Traditioneel is de loopbaan van de Vlaming sterk gecompriemd: in de middelste leeftijdsgroep (25/45) ligt de werkzaamheid hoog, terwijl de jongeren en de ouderen relatief weinig participeren.

Om de link met levenslang en levensbreed leren te verduidelijken, bekijken we vervolgens de werkzaamheidsgraad van de 25- tot en met 64-jarigen naar onderwijsniveau en de onderwijskloof inzake werkzaamheidsgraad²⁰⁸.

Tabel D3.1: Werkzaamheidsgraad van de 25- tot en met 64-jarigen (in %, naar onderwijsniveau); onderwijskloof; percentage laaggeschoolden in de bevolking van 25 tot en met 64 jaar, 1994 en 2003

	Werkzaamheidsgraad						Aandeel tov bevolking			
	Laaggeschoolden		Middengespoolden		Hooggeschoolden		Onderwijskloof		Laaggeschoolden	
	1994	2003	1994	2003	1994	2003	1994	2003	1994	2003
Vlaams Gewest	50,9	52,0	75,6	76,2	87,1	85,1	1,61	1,54	49,5	37,5
EU-15	53,5	56,0	72,2	74,5	83,2	84,1	1,41	1,39	45,4	34,3
België	49,4	48,9	74,2	72,8	84,8	83,6	1,65	1,59	50,6	38,0
Denemarken	57,9	61,6	77,0	79,8	87,0	85,0	1,39	1,33	23,6	18,1
Duitsland	48,2	50,1	68,9	69,8	82,6	83,0	1,50	1,47	18,1	15,6
Finland	53,5	58,4	68,1	74,8	81,7	84,9	1,35	1,36	33,2	24,5
Frankrijk	54,0	58,6	74,7	75,9	82,1	82,1	1,42	1,33	42,4	35,2
Griekenland	56,1	57,3	62,5	66,8	80,3	81,9	1,22	1,25	58,6	45,9
Ierland	47,4	56,6	65,9	75,7	82,7	86,0	1,53	1,42	54,8	38,3
Italië	48,7	51,2	71,5	72,6	83,4	81,7	1,52	1,46	66,1	53,1
Luxemburg	54,2	61,3	72,7	71,3	76,5	83,8	1,37	1,21	52,7	30,2
Nederland	52,4	60,7	74,1	79,8	83,1	86,7	1,47	1,36	36,9	32,4
Oostenrijk	57,6	55,3	75,1	75,8	88,7	85,7	1,33	1,40	31,1	21,7
Portugal	66,9	72,5	80,0	81,7	90,7	88,0	1,28	1,17	79,1	77,8
Spanje	46,4	56,6	64,0	72,3	75,0	81,8	1,51	1,38	72,5	57,3
Verenigd Koninkrijk	65,2	55,3	78,0	81,2	86,9	88,1	1,25	1,52	48,3	17,5
Zweden	77,9	67,9	83,5	81,5	89,8	87,1	1,10	1,23	25,9	18,0

Bron: NIS EAK: jaarcijfers voor België en Vlaams Gewest; Eurostat LFS: tweede kwartaalcijfers (Bewerking Steunpunt WAV)

²⁰⁸ Onderwijskloof: de werkzaamheidsgraad van midden- en hooggeschoolden van 25 tot en met 64 jaar ten opzichte van de werkzaamheidsgraad van laaggeschoolden van 25 tot en met 64 jaar.

Het behaalde onderwijsniveau speelt een sleutelrol in het verloop van de arbeidsloopbaan. Laaggeschoolden hebben minder kansen dan midden- en hooggeschoolden. Laaggeschoolden zijn opvallend minder werkzaam dan midden- en hooggeschoolden (in 2003 52,0% versus respectievelijk 76,2% en 85,1%). Sinds 1994 blijkt de werkzaamheidsgraad van de laaggeschoolden slechts in zeer geringe mate te zijn toegenomen.

De ongelijkheid inzake werkzaamheidsgraad tussen laag- en hogergeschoolden kan worden uitgedrukt door de verhouding die de onderwijstkloof genoemd wordt. In het Vlaams Gewest bedraagt dit cijfer in 2003 1,54. In Europees perspectief is enkel het Belgische cijfer hoger hetgeen wijst op een relatief grote onderwijsongelijkheid inzake werkzaamheid. Het cijfer mag echter niet worden losgekoppeld van het aandeel laaggeschoolden ten aanzien van de beschouwde bevolkingsgroep en de economische realiteit in de verschillende landen. Zo kent Portugal een laag cijfer op het gebied van onderwijstkloof werkzaamheid omdat in dat land het grote aandeel laaggeschoolden (77,8%) een plaats vindt op de arbeidsmarkt terwijl het toch relatief grote aandeel laaggeschoolden op de Vlaamse arbeidsmarkt (37,5%, meer dan het EU-15-gemiddelde van 34,3% en beduidend meer dan West-Europese landen als Duitsland en het Verenigd Koninkrijk) onvoldoende ingeschakeld kan worden.

2.3 Werkloosheid

Naast de werkzaamheidsgraad, worden ook gegevens inzake werkloosheid nader bekeken. Hiervoor worden drie verschillende benaderingen gehanteerd, weerom afkomstig uit de Labour Force Survey. Eerst bekijken we de werkloosheidsgraad algemeen, vervolgens het aandeel langdurig werklozen ten opzichte van de actieve bevolking om ten slotte een blik te werpen op het aandeel personen in huishoudens waar niemand werkt. De vergelijking van deze drie benaderingen op jaarlijkse basis geeft een indicatie omtrent de economische positie van Vlaanderen.

a. ILO - werkloosheidsgraad bij de beroepsbevolking van 15 tot en met 64 jaar naar opleidingsniveau

De werkloosheidsgraad is *het aandeel personen in de totale beroepsbevolking dat werkloos is*, gemeten volgens de zogenaamde ILO²⁰⁹-criteria (geen werk hebben, de afgelopen vier weken specifieke stappen hebben ondernomen om werk te vinden en binnen de twee weken beschikbaar zijn voor werk).

²⁰⁹ International Labour Organisation

Tabel D3.2: Werkloosheidsgraad volgens opleidingsniveau, in %, 1999-2003 en verhouding tussen werkloosheidsgraad van laag- en hooggeschoolden, 1999-2003

Vlaams Gewest	1999			2000			2001			2002			2003		
	M	V	T	M	V	T	M	V	T	M	V	T	M	V	T
laaggeschoolden	6,1	10,2	7,6	3,8	9,7	6,0	4,3	6,6	5,1	6,0	9,2	7,2	7,9	10,3	8,7
middelgeschoolden	2,5	5,3	3,7	2,1	4,5	3,1	2,8	4,0	3,3	4,1	5,9	4,9	4,6	7,2	5,7
hooggeschoolden	1,6	2,9	2,2	1,2	2,3	1,7	1,6	1,8	1,7	2,8	3,4	3,1	3,2	3,0	3,1
Totaal	4,4	6,8	5,4	3,2	5,9	4,3	3,6	4,5	4,0	4,3	5,7	4,9	5,2	6,3	5,7

België	1999			2000			2001			2002			2003		
	M	V	T	M	V	T	M	V	T	M	V	T	M	V	T
laaggeschoolden	10,2	16,1	12,4	7,8	13,9	10,0	7,5	10,5	8,6	10,1	14,5	11,7	11,7	13,9	12,5
middelgeschoolden	4,7	8,5	6,3	3,9	7,2	5,3	4,4	6,9	5,5	6,0	9,2	7,4	7,1	10,1	8,4
hooggeschoolden	4,0	2,2	3,1	3,2	2,3	2,7	3,0	2,5	2,8	3,8	4,5	4,1	4,3	4,6	4,4
Totaal	7,3	10,6	8,7	5,8	8,8	7,1	6,0	7,5	6,6	6,7	8,7	7,6	7,7	8,9	8,2

EU-15	1999			2000			2001			2002			2003		
	M	V	T	M	V	T	M	V	T	M	V	T	M	V	T
laaggeschoolden	11,5	15,9	13,3	10,3	14,6	12,0	8,9	12,5	10,4	9,5	12,8	10,8	10,2	13,6	11,6
middelgeschoolden	7,7	10,4	8,9	6,7	9,3	7,9	6,2	8,0	7,0	6,7	8,2	7,4	7,4	8,6	8,0
hooggeschoolden	4,7	7,1	5,8	3,9	6,0	4,9	3,5	5,1	4,2	4,0	5,3	4,6	4,5	5,6	5,0
Totaal	8,3	11,1	9,5	7,3	10,0	8,5	6,5	8,5	7,4	6,9	8,7	7,7	7,3	8,9	8,0

Verhouding tussen de werkloosheidsgraad van laag- en hooggeschoolden	1999			2000			2001			2002			2003		
	M	V	T	M	V	T	M	V	T	M	V	T	M	V	T
Vlaanderen	3,9	3,6	3,5	3,2	4,1	3,4	2,7	3,6	3,0	2,1	2,8	2,3	2,4	3,4	2,8
België	2,6	7,2	4,0	2,4	6,0	3,6	2,5	4,1	3,1	2,7	3,2	2,8	2,7	3,0	2,8
EU-15	2,4	2,2	2,3	2,6	2,4	2,4	2,5	2,5	2,5	2,4	2,4	2,3	2,3	2,4	2,3

Bron: NIS, Enquête naar de Arbeidskrachten (EAK): jaarcijfers voor België en Vlaams Gewest; Eurostat, Labour Force Survey (LFS): tweede kwartaalcijfers; bewerking Steunpunt WAV voor *Vlaams Monitoringinstrument voor de Europese werkgelegenheidsrichtsnoeren 2004*

Tussen 1999 en 2001 was in Vlaanderen wat betreft de globale werkloosheid een gevoelige daling merkbaar. Vanaf 2002 is de evolutie minder gunstig: tussen 2001 en 2002 steeg de werkloosheidsgraad, zowel bij de mannen (+0,7 ppt.) als bij de vrouwen (+1,2 ppt.). Deze stijging zet zich ook in 2003 door met een toename van de Vlaamse werkloosheid met 0,8 ppt tot 5,7%. Ook het Belgische cijfer van de werkloosheidsgraad, en dit van de EU-15 neemt in 2003 toe.

Tijdsreeksen wijzen uit dat de werkloosheidsgraad een cyclisch (conjunctureel) verloop kent. Er zijn dan ook tekenen dat deze in 2004 weer in dalende lijn gaat.

Het opleidingsniveau is in grote mate een bepalende voor het al dan niet werkloos zijn. Laaggeschoolden zijn dubbel zo vaak werkloos dan hooggeschoolden (zie ook de lage werkzaamheidsgraad bij laaggeschoolden, indicator D3.2). Vooral bij vrouwen speelt de factor een belangrijke rol: in 2003 is 10,3% van de laaggeschoolde vrouwen werkloos terwijl slechts 3,0% van de hooggeschoolde seksegenoten dezelfde arbeidsmarktstatus heeft. Terwijl in 2002 vooral de werkloosheid van de hooggeschoolden steeg, werden in 2003 voornamelijk de laaggeschoolden getroffen hetgeen resulteerde in een stijging van de verhouding tussen de werkloosheidsgraad van de Vlaamse laag- en hooggeschoolden (2,8 in 2003). Concreet duidt deze ratio aan dat in Vlaanderen bijna driemaal meer laaggeschoolde dan hooggeschoolde werklozen zijn²¹⁰.

b. Aandeel langdurig werklozen ten opzichte van de actieve bevolking

Onder langdurige werkloosheid wordt een *werkloosheid van meer dan 12 maanden* verstaan (volgens ILO-definitie). Door langdurig werkloos te zijn, veroudert de kennis van de werkzoekende. Bovendien ontbreken mogelijkheden om ervaring op te doen. Op

²¹⁰ Zie *Vlaams Monitoringsinstrument Werkgelegenheidsbeleid*, www2.vlaanderen.be/ned/sites/werk/euro_b&m06.htm

deze manier past het aandeel langdurig werklozen ten opzichte van de actieve bevolking als indicator voor de economische positie van Vlaanderen in een rapport LLL.

Tabel D3.3: Aandeel van de langdurige ILO-werkloosheid in de beroepsbevolking van 15 tot en met 64 jaar, 1999-2003, in %

(%)		1999	2000	2001	2002	2003
België	Vrouwen	6,3	5,0	3,7	5,2	4,5
	Mannen	4,2	3,3	3,1	3,8	3,6
	Totaal	5,1	4,0	3,4	4,4	4,0
Vlaams Gewest	Vrouwen	3,4	2,6	1,5	2,2	2,5
	Mannen	2,0	1,3	1,5	1,6	1,9
	Totaal	2,6	1,9	1,5	1,8	2,2
Waals Gewest	Vrouwen	11,0	8,6	7,0	8,2	6,9
	Mannen	6,7	5,7	5,0	5,4	5,7
	Totaal	8,5	7,0	5,9	6,6	6,2
Brussels Gewest	Vrouwen	9,6	8,3	7,6	8,1	8,8
	Mannen	10,5	8,8	7,3	8,9	8,4
	Totaal	10,1	8,6	7,4	8,5	8,6
EU-3	Vrouwen	4,8	4,2	3,6	3,5	4,0
	Mannen	3,8	3,3	2,9	3,1	3,8
	Totaal	4,2	3,7	3,2	3,3	3,9
Duitsland	Vrouwen	4,9	4,3	4,1	4,2	4,8
	Mannen	4,2	3,8	3,7	4,0	4,9
	Totaal	4,5	4,0	3,9	4,1	4,9
Frankrijk	Vrouwen	5,6	5,0	3,9	3,4	3,7
	Mannen	4,0	3,3	2,6	2,4	2,9
	Totaal	4,7	4,1	3,2	2,9	3,3
Nederland	Vrouwen	1,7	1,0	.	0,8	0,9
	Mannen	1,1	0,6	.	0,6	1,0
	Totaal	1,4	0,8	.	0,7	1,0
EU-15	Vrouwen	5,2	4,5	3,9	3,6	3,8
	Mannen	3,6	3,1	2,8	2,7	3,0
	Totaal	4,3	3,7	3,3	3,1	3,3

Bron: NIS Enquête naar de Arbeidskrachten: jaarcijfers voor België en gewesten; Eurostat LFS: tweede kwartaalcijfers (Bewerking Steunpunt WAV)

Het Vlaams Gewest telde in 2003 2,2% langdurig werkzoekenden ten opzichte van de totale beroepsbevolking. Internationaal gezien is dit een goed cijfer, ook al is er een lichte teruggang merkbaar ten opzichte van het jaar 2001. Het Vlaamse cijfer verschilt erg met het Belgische resultaat. Het globale aandeel langdurig werkzoekenden ten opzichte van de totale beroepsbevolking ligt voor België op 4,0% in 2003, wat een lichte vooruitgang betekent.

In 2003 nam het aantal langdurig werklozen opnieuw toe, wat erop wijst dat heel wat van de werkzoekenden die in 2001 en 2002 werkloos werden het in 2003 nog steeds zijn.

Mieke Booghmans geeft in het Jaarboek "De arbeidsmarkt in Vlaanderen" van het Steunpunt WAV aan dat de langdurige werkloosheid aan een opmars bezig is²¹¹. In absolute cijfers telde Vlaanderen in 2000 77.517 langdurig werklozen volgens de VDAB-operationalisering van niet-werkende werkzoekende. Ramingen voor 2004 geven een cijfer van 94.398 langdurig werklozen, waarvan 56.380 laaggeschoold.

c. Personen (0-65 jaar) in huishoudens waar niemand werkt als aandeel van de totale bevolking

De manier waarop individuele arbeidsmarktposities (werkzaam, werkloos of niet-beroepsactief) op gezinsniveau worden gecombineerd, kan belangrijke sociale gevolgen hebben. In de Europese indicatorenset over sociale inclusie wordt veel aandacht besteed aan huishoudens *waar geen enkel gezinslid een inkomen uit arbeid heeft*, de zogenaamde jobless households²¹². Zulke huishoudens kennen een aanzienlijk groter armoederisico (cf. hoofdstuk D2). Hiermee gaat vaak ook een verhoogd risico op een minder gunstig leermilieu gepaard.

In de meeste westerse landen, waaronder ook België, is er sprake van een polarisatie tussen de gezinnen zonder inkomen uit arbeid en de gezinnen met meer dan één arbeidsinkomen.

Tabel D3.4: Aandeel personen in huishoudens zonder job, in %

	2004	2003	2002	2001	2000	1999
<i>Personen 0-17 jaar</i>						
Vlaams Gewest	n.b.	7,9	7,3	6,7	6,6	7,3
België	13,2	13,9	13,8	12,9	10,8	11,3
EU-15*	9,9	9,9	9,8	9,5	9,8	10,4
EU-25*	9,9	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt
<i>Personen 18-59 jaar</i>						
Vlaams Gewest	n.b.	10,7	10,2	9,8	8,8	10,1
België	13,7	14,4	14,2	13,8	12,4	13,0
EU-15*	9,9	9,8	9,7	9,7	9,9	10,5
EU-25*	10,4	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt

Noot: Uitgezonderd huishoudens waar iedereen valt in één van de volgende categorieën: jonger dan 18 jaar; tussen 18-24 jaar, onderwijs volgend en niet-actief; 65 jaar of ouder en niet werkend (Comité voor sociale bescherming, oktober 2001). De Europese cijfers hebben betrekking op het tweede kwartaal van elk jaar, de cijfers voor het Vlaams Gewest op het jaargemiddelde.

* Ramingen pp basis van de beschikbare gegevens.

Bron: Eurostat (download 24.02.2005), cijfers Vlaams Gewest: bewerking Steunpunt WAV

Het aandeel personen in huishoudens waar geen enkel gezinslid een job heeft bedroeg in 2003 in Vlaanderen 7,9% bij 0-17-jarigen en 10,7% bij 18-59-jarigen. Alhoewel deze

²¹¹ Mieke Booghmans, *Evolutie van de werkloosheid*, in *De arbeidsmarkt in Vlaanderen. Jaarboek*, editie 2003, Steunpunt WAV en VIONA, p. 63-65. Vaststellingen gebaseerd op cijfers tot september 2003 en ramingen van VDAB voor de maanden oktober-december 2003.

Het aantal ILO-werklozen verschilt van het aantal werklozen ingeschreven als werkzoekende bij de gewestelijke bemiddelingsdiensten (in Vlaanderen VDAB). De werkloosheid wordt door VDAB geoperationaliseerd aan de hand van de officiële registratie van de arbeidsreserve, met name de inschrijving als niet-werkende werkzoekende (nwwz) bij de VDAB. België (en Vlaanderen) kenmerkt zich namelijk door een groot aantal langdurig werklozen. Omwille van financiële, psychologische, persoonsgebonden en sociologische redenen vertoont deze groep niet steeds een actief zoekgedrag of zijn ze niet meteen beschikbaar voor de arbeidsmarkt, zodat ze niet worden geteld als ILO-werklozen. Bovendien wordt volgens de ILO-definitie iemand die één uur (of meer) heeft gewerkt tijdens de referentieweek niet als werkloos maar als werkend beschouwd.

²¹² Zie de bijdrage *Workless households in Vlaanderen*, in *De arbeidsmarkt in Vlaanderen. Jaarboek*, editie 2002, Steunpunt WAV en VIONA.

cijfers lager zijn dan de Belgische, blijkt het Vlaams Gewest toch meer personen in "jobless households" bij 18-59-jarigen te tellen dan gemiddeld in de EU-15.

Op basis van meer gedetailleerde cijfers uit het jaar 2000 kunnen we vaststellen dat niet enkel ouderen, maar ook **laaggeschoolden oververtegenwoordigd zijn in huishoudens waar niemand betaalde arbeid verricht**. Meer dan de helft van de werklozen en bijna vier op tien van de niet-beroepsactieven kunnen hun inkomen op gezinsniveau niet aanvullen met een inkomen uit arbeid.

2.4 Werkbaarheidsgraad

Mede door de groeiende beleidsaandacht voor levenslang leren is het inzicht gegroeid dat jobs, willen ze kwalitatief zijn, intrinsieke leermogelijkheden bieden. De aanwezigheid van leerpotentieel in een job is cruciaal voor de arbeidsmarktpositie en de inzetbaarheid van de betrokkene op langere termijn. Leermogelijkheden in het uitoefenen van de job worden gekaderd in een breder geheel namelijk de werkbaarheidsgraad.

Kwaliteitsproblemen in de werksfeer dienen met de nodige aandacht behandeld te worden. Werkbaarheidsproblemen, en meer specifiek een gepercipieerd gebrek aan leermogelijkheden, hebben een invloed op de attitude tegenover de jobuitoefening tot de pensioenleeftijd en op de beoordeling van het werkloosheidsrisico.

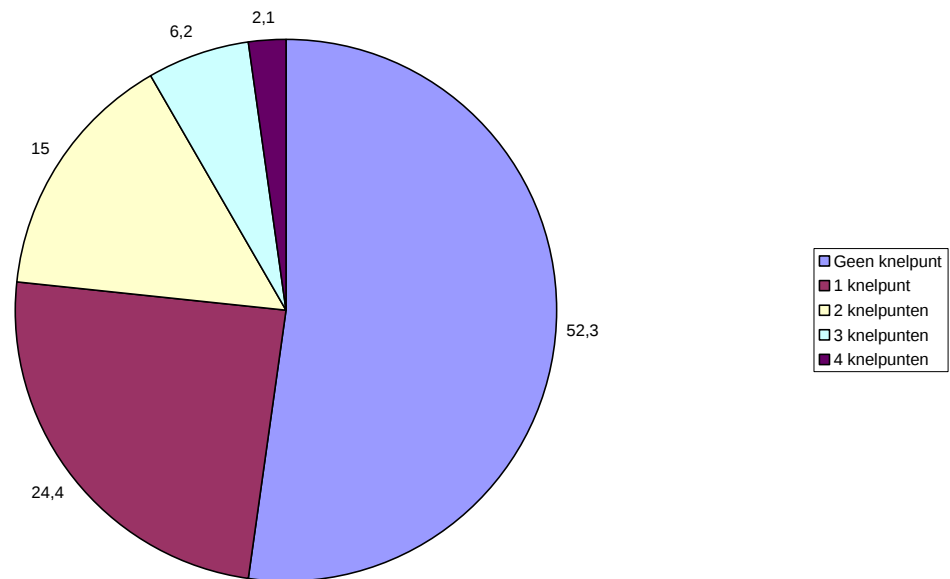
a. Werkbaarheidsproblemen

De belangrijkste bron inzake werkbaarheid en meer specifiek de leermogelijkheden verbonden aan de job is de *Werkbaarheidsmonitor Vlaanderen*. Begin 2004 peilde deze survey in een nulmeting naar welzijn en stress op het werk bij 20.000 Vlaamse werknemers²¹³.

²¹³ Survey uitgevoerd door STV-Innovatie & Arbeid, een onderzoekscel binnen de SERV, met steun van de Vlaamse Minister van Werkgelegenheid en Toerisme in het kader van het VIONA-onderzoeksprogramma en het Europees Sociaal Fonds.

SERV, *Nulmeting Vlaamse Werkbaarheidsmonitor Indicatoren voor de kwaliteit van de arbeid op de Vlaamse arbeidsmarkt 2004*, Informatiedossier, Brussel, juli 2004, p. 12. Voor de belangrijkste resultaten zie *Samenvatting. Eerste resultaten Nulmeting Vlaamse werkbaarheidsmonitor: indicatoren voor de kwaliteit van de arbeid op de Vlaamse arbeidsmarkt 2004*.

Figuur D3.2: Verdeling werknemers zonder en met (meerdere) werkbaarheidsproblemen, 2004, in %

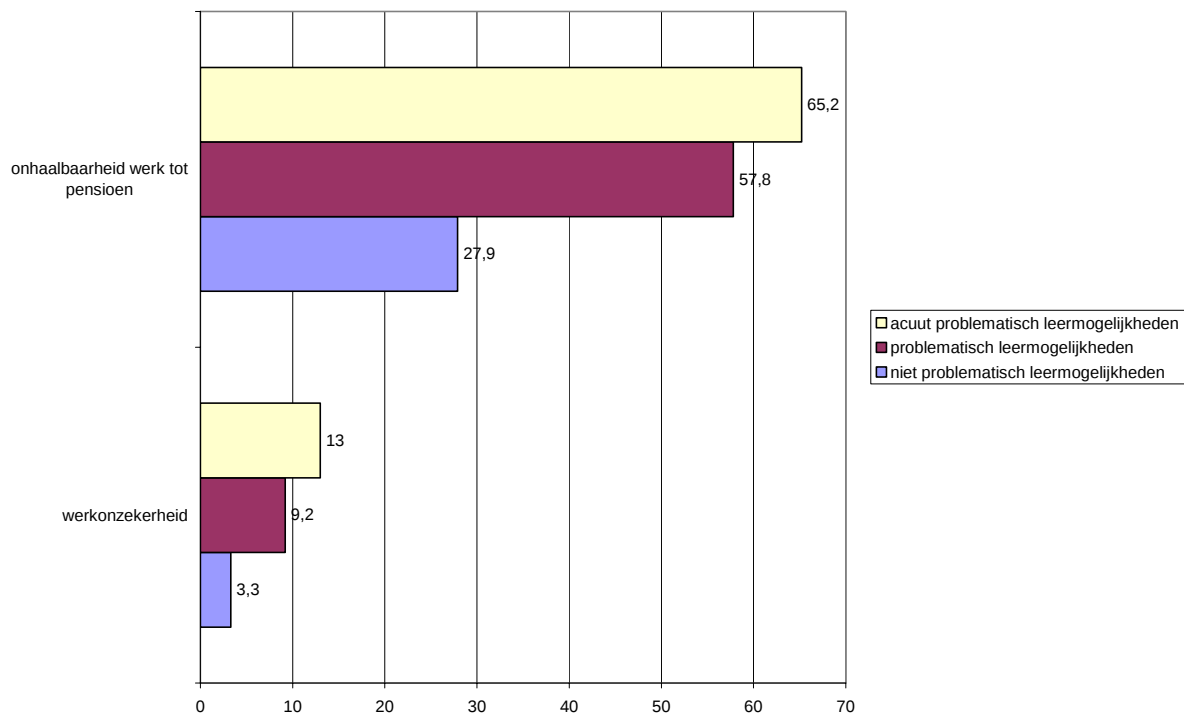


Bron: SERV, Werkbaarheidsmonitor

In de nulmeting komt de werkbaarheidsgraad uit op 52,3%. Dit zijn Vlaamse werknemers die geen kwalitatieve knelpunten ervaren en de job op alle vlakken als "werkbaar" beoordelen. De 47,7% andere werknemers worden wel met één of meerdere werkbaarheidsproblemen geconfronteerd. Als risico-indicatoren worden volgende getypeerd: werkdruk, emotionele belasting, taakvariatie, autonomie, ondersteuning leiding en arbeidsomstandigheden. De werkbaarheidsproblemen worden in vier centrale meetindicatoren gecatalogeerd.

- *Psychische vermoeidheid* ("werkstress"): 28,9% van de Vlaamse werknemers kampt met werkstress, bij 10,2% gaat het zelfs om acute werkstress. Deze personeelsleden lopen een verhoogd risico op gezondheidsproblemen of werden reeds effectief geconfronteerd met functioneringsbeperkingen;
- **Leermogelijkheden** ("kansen op competentie-ontwikkeling"): bij 22,6% van de Vlaamse werknemers wordt de inzetbaarheid op langere termijn gehypothekeerd door onvoldoende mogelijkheden tot competentie-ontwikkeling in de job, 8,4% heeft zelfs helemaal geen leermogelijkheden;
- *Welbevinden in het werk* ("werkbetrokkenheid en motivatie"): 18,7% van de Vlaamse werknemers ervaren de job niet (langer) als boeiend en zijn daardoor nauwelijks intrinsiek gemotiveerd voor een normale taakuitvoering, 8,0% is zelfs ernstig gedemotiveerd en kan niet meer behoorlijk functioneren in de job;
- *Werk-privé-balans*: 11,8% van de Vlaamse werknemers ondervindt systematisch moeilijkheden met de combinatie van arbeid en gezinsleven, bij 3,1% is er zelfs sprake van een acuut conflict tussen werk en privé-leven. Het betreft werkenden waarbij de jobeisen systematisch combinatiemoeilijkheden stellen ten aanzien van gezin en sociaal leven of zelfs tot een quasi permanent conflict tussen werk- en privésfeer leiden.

Figuur D3.3: Effecten (problemen) leermogelijkheden, 2004, in %



Bron: SERV, Werkbaarheidsmonitor

De bevraging leert dat werknemers met bijvoorbeeld gebrekkige leermogelijkheden in de jobomgeving tweemaal meer de mening toegedaan zijn dat het uitoefenen van de job tot de pensioenleeftijd niet haalbaar is dan werknemers zonder werkbaarheidsproblemen. Uit de eerste analyse blijkt tevens dat werkbaarheidsknelpunten een impact hebben op de arbeidsmarktpositie van betrokkenen. Werknemers met onvoldoende leermogelijkheden schatten de kans om hun job op korte termijn te verliezen 2,8 keer hoger in vergeleken met de collega's met voldoende kansen op competentieontwikkeling. Bij werkenden in de groep "leermogelijkheden acuut problematisch" ligt de beoordeling van het werkloosheidsrisico zelfs een factor 3,9 hoger.

De nulmeting bracht eveneens achterliggende determinanten in kaart aan de hand van zes risico-indicatoren (jobkenmerken): werkdruk, emotionele belasting, taakvariatie, autonomie, ondersteuning leiding en arbeidsomstandigheden. Taakvariatie staat het meest in verband met leermogelijkheden of levenslang leren, de mate waarin de functie-inhoud een afwisselend takenpakket omvat en beroep doet op de vaardigheden van de werknemers, of de mate waarin een werknemer tijdens het uitoefenen van de job uitdagingen kan uitgaan en nieuwe paden kan bewandelen, geeft impliciet aan of die job een leven lang leren stimuleert. Taakvariatie neemt in de lijst van onderscheiden werkbaarheidsrisico's de tweede plaats in.

b. Arbeidstevredenheid

Tabel D3.5: Tevredenheid over verschillende aspecten van arbeid, 2003, in rij %

Arbeidsinhoud	2003		
	% tevreden	% ontevreden	n
inhoud job	87,4	5,3	747
mogelijkheden om bij te leren	54,2	21,8	725
mate waarin men zelf beslissingen kan nemen over werk	79,4	9,4	732
mate waarin men kennis en vaardigheden kan gebruiken	82,2	8,5	747
werk in zijn geheel	89,4	2,8	747

Noot: % tevreden omvat de categorieën 'eerder tevreden' en 'zeer tevreden'; % ontevreden omvat de categorieën 'eerder ontevreden' en 'zeer ontevreden'

Bron: APS-survey 2003

In de APS-survey wordt deze gemeten op een 5-puntschaal (van zeer ontevreden tot zeer tevreden). De tevredenheid situeert zich op het vlak van arbeidsvoorwaarden, arbeidsomstandigheden, arbeidsverhoudingen, arbeidsinhoud en het werk in zijn geheel. Slechts ruim de helft van de bevraagden van de APS-survey 2003 is tevreden ten aanzien van de mogelijkheden om bij te leren tijdens de arbeid. Een grote meerderheid van de Vlaamse werknemers (82,2%) is wel tevreden over de mate waarin men kennis en vaardigheden kan gebruiken in de job.

2.5 Totale intensiteit van Onderzoek en Ontwikkeling (O&O) in Vlaanderen

Een volgende indicator om het streven naar een duurzame economische groei te monitoren is de mate waarin verschillende organisaties en de overheid aandacht besteden aan onderzoek en ontwikkeling. Dit kan vooral gemeten worden in de uitgaven voor O&O. Onderzoek en ontwikkeling (O&O) omvat het creatieve werk dat op een systematische basis ondernomen wordt om de kennisvoorraad te vergroten evenals het gebruik van deze kennisvoorraad om nieuwe toepassingen te ontwikkelen. De cijfers betreffende O&O omvatten alle fondsen die daarop betrekking hebben: lopende uitgaven zoals tewerkstellingskosten of uitgaven voor materiaal plus kapitaaluitgaven voor bijvoorbeeld gebouwen en uitrusting²¹⁴.

In het Innovatiepact, dat dateert van 29 maart 2003, hebben de Vlaamse regering, vertegenwoordigers van het bedrijfsleven, de Vlaamse universiteiten en de grote Vlaamse onderzoeksinstituten afspraken gemaakt over hoe zij tegen 2010 de door de EU vastgestelde doelstelling van 3% van het Vlaams bruto binnenlands product (BBP) voor innovatie kunnen behalen (beslist op de Top van Lissabon). Als meetinstrument kan hiervoor de enquête "Onderzoek en ontwikkeling in Vlaamse bedrijven" gebruikt worden. Deze registreert de O&O-uitgaven bij de Vlaamse bedrijven (richtnorm 2%), hetgeen wordt vermeerderd met de overheidsuitgaven aan O&O (richtnorm 1%). De O&O-enquête wordt naar internationale afspraken met de OESO en Eurostat elke 2 jaar afgenomen door het *Instituut voor de Aanmoediging van Innovatie door Wetenschap en Technologie* (IWT). Een soortgelijke enquête met dezelfde internationale normen wordt

²¹⁴ De berekeningswijze van de O&O-uitgaven is uitermate complex. Daarom dienen de cijfers en de internationale vergelijkingen met de nodige omzichtigheid en relativering geïnterpreteerd te worden. Voor meer informatie verwijzen we naar de publicatie *Vlaams Indicatorenboek 2003* uitgegeven door het Steunpunt O&O Statistiek en naar G. Vervliet, *Speurgids 2005 Wetenschap, Technologie en Innovatie*, Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Administratie Wetenschap en Innovatie, Brussel, 2005.

ook gehouden binnen de Vlaamse non-profit sector door de Administratie Wetenschap en Innovatie.

De meest recente beschikbare gegevens voor Vlaanderen vloeien voort uit de resultaten van de O&O-enquête 2002-2003, uitgevoerd in 2004. In de laatste O&O-enquête werden inspanningen geleverd om de historische gegevens te valideren en te corrigeren. Hierdoor verschillen de nieuwe cijferreeksen soms van vroeger gepubliceerde reeksen. Om Vlaanderen internationaal te vergelijken, worden de gewestcijfers gebruikt²¹⁵.

Tabel D3.6: Overheidskredieten voor onderzoek en ontwikkeling (GBAORD) in internationaal perspectief, uitgedrukt in % van het BBP-Vlaanderen

Regio / land	Jaar			
	2003	2002	2000	1998
Finland	1,01	0,99	1,00	1,07
Frankrijk	1,07	1,02	0,97	0,97
Verenigde Staten	1,07	0,99	0,86	0,84
Duitsland	0,80	0,79	0,80	0,83
Nederland	0,75	0,77	0,80	0,81
Denemarken	0,75	0,74	0,77	0,74
EU-15	geen data	geen data	0,73	geen data
Zweden	0,95	0,87	0,72	0,78
Verenigd Koninkrijk	geen data	0,77	0,69	0,66
Italië	geen data	geen data	0,66	0,58
Japan	0,72	0,71	0,64	0,59
Vlaanderen	0,71	0,68	0,64	0,64
Portugal	0,65	0,70	0,62	0,54
Spanje	geen data	0,77	0,62	0,56
België	geen data	geen data	0,57	geen data
Ierland	geen data	0,31	0,31	0,27

Noten: (1) GBAORD = Government Budget Appropriations or Outlays in Research & Development. (2) M.b.t. de Vlaamse en Belgische inspanningen wordt aangenomen dat 25% van de werkingsuitkeringen voor de universiteiten bestemd is voor O&O. (3) De landen worden aflopend gesorteerd volgens GBAORD van 2000. Bron: G. Vervliet, *Speurgids 2005*, p. 245 (cijfers voor de landen overgenomen uit de *Main Science and Technology Indicators*, OECD, Volume 2004/2).

Tabel D3.6 geeft een overzicht van de overheidskredieten die in Vlaanderen, in een aantal andere Europese landen en in de handelspartners USA en Japan voor onderzoek en ontwikkeling beschikbaar zijn (een selectie van jaren tussen 1998 en 2004). Het cijfer voor Vlaanderen omvat de eigenlijke Vlaamse kredieten, het Vlaamse aandeel van de federale kredieten en het Vlaamse aandeel in de EU-overheidskredieten²¹⁶. In 2003 leidde de som van de diverse middelen tot een budget van 1.089,207 miljoen euro of 0,71% van het Vlaamse BBP, waarvan de Vlaamse overheid ongeveer 70% voor haar rekening nam. Uit de cijfers blijkt de volgehouden overheidsinspanning om de O&O-kredieten in stijgende lijn te doen verlopen. De Vlaamse overheid heeft een groeipad uitgetekend voor de verhoging van het O&O-overheidsbudget gedurende de komende jaren om de 1% richtnorm tegen 2010 te kunnen halen. Toch behoort het Vlaams Gewest nog niet tot de koplopers.

²¹⁵ Voor meer informatie O&O zie <http://awi.vlaanderen.be> – Cijfers en publicaties.

²¹⁶ Ter vergelijking: in 2003 bedroeg het aandeel van de eigen Vlaamse kredieten 0,5% van het BBP, het federale deel 0,16% en het EU-aandeel 0,04%.

Bij de berekening van het aandeel van Vlaanderen in de federale kredieten van wetenschapsbeleid worden twee verdeelsleutels gehanteerd (V = Vlaams). De in de tabel gepresenteerde cijfers hebben betrekking op de verdeelsleutel 35,5%V ESA (Bron: Vlaamse Raad voor Wetenschapsbeleid) en 56%V voor de rest van het federale O&O-kredieten.

Tabel D3.7: Intensiteit van onderzoek en ontwikkeling bij bedrijven naar uitgaven (BERD), 1996-2004, uitgedrukt in % van het BBP-Vlaanderen

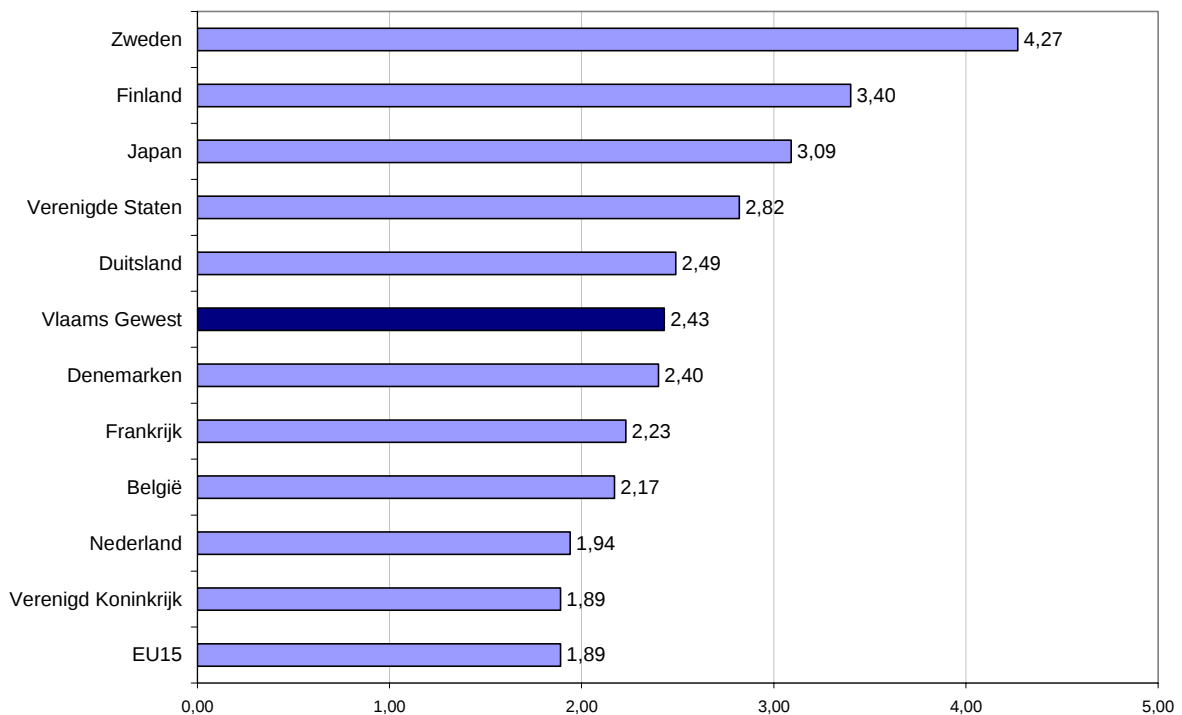
	2003	2002	2000	1998	1996
België		1,63	1,48	1,35	1,29
Vlaams Gewest	1,56	1,66	1,75	1,52	1,41
Denemarken		n.b.	1,51	1,33	1,13
Duitsland		n.b.	1,75	1,57	1,49
Griekenland		n.b.	n.b.	n.b.	0,12
Spanje		n.b.	0,50	0,47	0,40
Frankrijk		1,37	1,36	1,35	1,41
Ierland		n.b.	0,83	0,90	0,93
Italië		n.b.	0,53	0,52	0,54
Luxemburg		n.b.	1,58	n.b.	n.b.
Nederland		n.b.	1,11	1,05	1,06
Oostenrijk		n.b.	n.b.	1,13	n.b.
Portugal		n.b.	n.b.	n.b.	n.b.
Finland		2,47	2,41	1,94	1,68
Zweden		n.b.	n.b.	2,75	n.b.
Verenigd Koninkrijk		1,19	1,21	1,19	1,24

Bron: Eurostat, cijfers Vlaanderen: G. Vervliet, *Speurgids 2005*, p. 244.

De uitgaven van de bedrijven wordt het BERD-cijfer genoemd (Business Expenditures on Research and Development). O&O is een kennisintensieve activiteit die sterk rond een kleine kern van bedrijven geconcentreerd is. In 1999 stond een duizendtal bedrijven in voor ruim 90% van de totale intramurale²¹⁷ O&O-bestedingen in het Vlaams Gewest. Naar sectoren toe vertonen chemie-farmacie en ICT duidelijk zwaartepunten. Nochtans wordt de basis van O&O in bedrijven geleidelijk aan uitgebreid naar andere sectoren zoals metaalindustrie, machinebouw, transportmiddelen en de dienstensectoren. De verbreding van de O&O-basis gaat gepaard met een proportioneel grotere toename van de innovatieactiviteiten bij KMO's, vooral de kleinere zuivere O&O-ondernemingen. In Europees perspectief blijkt dat de Vlaamse bedrijven een niet onbelangrijke inspanning leveren. We zien echter een dalende trend in het BERD-cijfer sinds 2002.

²¹⁷ De term *intramuraal* wijst op het grondgebied waarop de berekening van toepassing is. Dit betekent dat de uitgaven voor O&O-activiteiten door binnenlandse ingezetenen buiten het beschouwde grondgebied niet zijn inbegrepen.

Figuur D3.4: Totale O&O-uitgaven of O&O intensiteit (GERD), uitgedrukt als % BBP, 2001.



Bron: Steunpunt O&O Statistieken, Eurostat (bewerking APS, *VRIND 2003*), cijfers Vlaanderen en EU15: G. Vervliet, *Speurgids 2005*, p. 242.

Noot: GERD = Gross Expenditures on Research & Development. Voor de internationale vergelijking werd de GERD voor Vlaanderen op gewestniveau genomen. Voor Nederland en EU15 in 2000.

Bekijken we nu de globale O&O-uitgaven van Vlaanderen in Europees perspectief²¹⁸. De jaarlijkse bestedingen in een land of regio van zowel de overheid, de onderwijswereld, de industrie als non-profitorganisaties geven samen de "Bruto binnenlandse uitgaven voor onderzoek en ontwikkeling" of "Gross Expenditures on Research & Development" (GERD). Om een internationale vergelijking mogelijk te maken, wordt de GERD vaak uitgedrukt als procent van het BBP, ook wel O&O-intensiteit van een bepaald land genoemd.

Voor 2001 was er een O&O-intensiteit van 2,43% op gewestniveau en 2,47% op gemeenschapsniveau²¹⁹. Het Vlaamse Gewest bevindt zich hiermee een stuk boven het EU15-gemiddelde en laat ook enkele buurlanden achter zich. Het streefdoel van 3% tegen 2010 lijkt overigens haalbaar voor het Vlaamse Gewest. Zoals uit de hoger besproken grafieken blijkt, is deze goede score vooral te danken aan de kracht van de investeringen bij de bedrijven: het BERD-cijfer maakte in 2001 1,87% van de O&O-intensiteit uit terwijl de O&O-overheidsuitgaven slechts 0,56% bedroegen.

Tengevolge van de dalende trend zichtbaar bij het BERD-cijfer en het relatief kleine gewicht van de O&O-overheidsuitgaven in de totale O&O-intensiteit van het Vlaams Gewest, daalde het GERD-cijfer in 2002 en 2003 tot respectievelijk 2,24% en 2,14%.

²¹⁸ Zie ook Steunpunt O&O Statistieken, *Totale O&O-intensiteit in Vlaanderen 1993-2003. 3% nota*, Leuven, maart 2005.

²¹⁹ Op gemeenschapsniveau worden de O&O-bestedingen van het Vlaamse hoger onderwijs in het Brusselse mee in rekening gebracht.

2.6 Eco-efficiëntie

In verband met een stevige economische positie is ook het gegeven eco-efficiëntie van belang. Eco-efficiëntie wordt gedefinieerd als het leveren van competitief geprijsde goederen en diensten die aan de menselijke behoeften voldoen en de levenskwaliteit verhogen, maar die tegelijkertijd de ecologische impact progressief verminderen tot minstens het niveau van de geschatte draagkracht van de aarde.

In het kader van de hedendaagse kenniseconomie is het aspect "dematerialisering" van eco-efficiëntie een onmisbaar strategisch element. Onder "dematerialisering" wordt verstaan dat bedrijven manieren ontwikkelen om op materiaal gebaseerde cycli om te zetten in op kennis gebaseerde cycli. Kortom, eco-efficiëntie wordt beschouwd als een managementstrategie die financiële en milieu linkt om meerwaarde te creëren met minder ecologische impact.

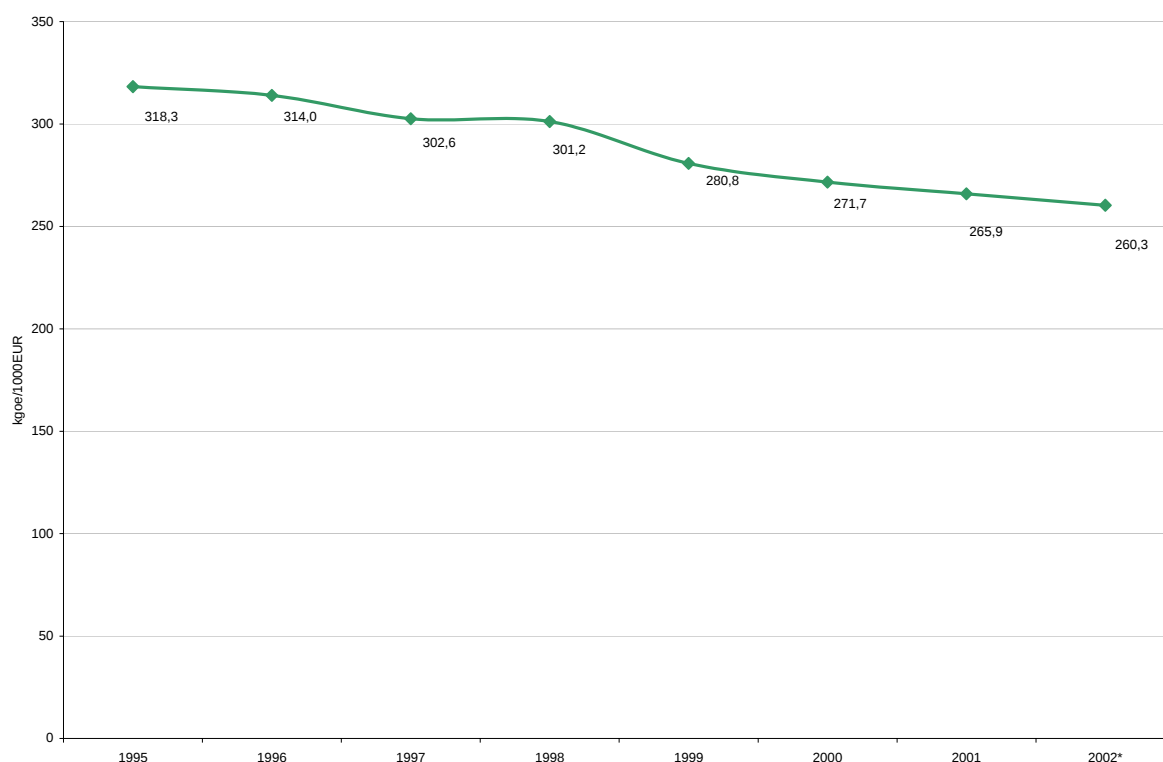
Het selecteren van deze indicator kadert in een ontkoppeling die ook in Vlaanderen gerealiseerd moet worden tussen de economische groei enerzijds en milieu-impact, materiaal- en energieverbruik anderzijds (cf. Pact van Vilvoorde, doelstelling 17: *In 2010 behoort Vlaanderen tot de topregio's inzake eco efficiëntie.*).

De eco-efficiëntie wordt geoperationaliseerd als de energie-intensiteit van de economie (kgoe²²⁰/1.000 euro), namelijk de verhouding tussen de verbruikte energie en de hoeveelheid productie + consumptie. De energie-intensiteit wordt gemeten in de Energiebalans Vlaanderen Onafhankelijke Methode, die geleverd wordt door het VITO (Vlaamse Instelling voor Technologisch Onderzoek). Deze indicator is internationaal vergelijkbaar.

Het verminderen van de energie-intensiteit van de economie is een belangrijke procesgeïntegreerde maatregel die in het kader van het klimaatbeleid wordt voorgesteld. Er bestaan honderden technologieën en praktijken die de energie-intensiteit van gebouwen, transport, industrie e.d. verlagen (bv. isolatie, energieconversie-technologieën, carpooling, aanpassing rijgedrag, ruimtegebruik,...).

²²⁰ kgoe=kilogram oil equivalent

Figuur D3.5: Energie-intensiteit van de economie, in kgoe/1000EUR (BBP in cte prijzen van '95), 1995-2002



Bron: VITO, INR, bewerking APS

Tabel D3.8: Energie-intensiteit van de economie, in kgoe/1000EUR (BBP in cte prijzen van '95)

	1998	2000	2002
Japan	121,08	120,67	119,00
Denemarken	140,66	125,04	122,82
Oostenrijk	148,18	138,28	147,21
Ierland	196,73	174,46	164,15
Duitsland	175,88	165,50	165,65
Italië	191,36	186,93	184,17
Frankrijk	198,13	190,32	189,57
EU-15	203,11	193,29	191,69
Luxemburg	197,91	186,50	198,47
Portugal	197,91	186,50	198,47
Nederland	211,71	198,46	202,17
België	248,82	236,13	214,27
Verenigd Koninkrijk	242,71	227,31	214,50
Zweden	248,52	215,04	224,26
Spanje	223,59	227,45	229,33
Griekenland	272,67	263,63	258,41
Vlaanderen	301,23	271,65	260,34
Finland	288,94	260,13	272,01
Verenigde Staten	341,91	334,20	331,00

Bron: Europese cijfers: Eurostat (download 23.12.2004); Cijfers Vlaams Gewest: VITO, INR, APS

Noot: landen gerangschikt in stijgende volgorde voor het jaar 2002

Energie-intensiteit wordt gedefinieerd als 'het bruto binnenlands energiegebruik in Vlaanderen (in kgoe)' gedeeld door 'het Bruto Binnenlands Product (BBP) Vlaanderen (in

1.000 EUR en tegen constante prijzen van 1995)¹. Hoe lager de ratio, hoe beter de eco-efficiëntie.

Deze indicator geeft een goed beeld van de evolutie op het gebied van energieafhankelijkheid van de Vlaamse economie. Het energieverbruik van de economie kent een wat wisselend verloop maar toont globaal een stijgende trend. De stijging in het BBP van Vlaanderen is groter. Vandaar dat in 2002 de energie-intensiteit van Vlaanderen 260,3 kgoe/1.000 EUR bedroeg, een daling van 17,5 procentpunten ten opzichte van 1990²²¹.

Internationaal gezien presteert Vlaanderen niet goed inzake eco-efficiëntie. Uit bovenstaande cijfers blijkt dat de energie-intensiteit van de Vlaamse economie, of haar specifiek energieverbruik (per geproduceerde eenheid of per euro toegevoegde waarde) slecht scoort in vergelijking met die van andere landen van de Europese Unie.

3 Conclusie

Het beoogd beleidseffect “verbeteren van de economische positie in Vlaanderen en gerichtheid op duurzame economie” dient te worden gesitueerd in het bredere beleidskader van duurzame ontwikkeling. Binnen de Europese Unie en meer bepaald de Lissabonstrategie wordt de rol van onderwijs en opleiding in functie van de economische groei vaak benadrukt.

Alhoewel in 2003 de werkzaamheidsgraad licht daalde, geeft de globale trend van het laatste decennium een stijgende lijn aan (van 60,8% in 1996 naar 62,9% in 2003 en 64,0% in 2004). De werkloosheidsgraad kent een cyclisch (conjunctureel) verloop: in 2003 was nog een stijging waarneembaar maar er zijn tekenen dat deze in 2004 dan weer daalt. De invloed van levenslang leren op deze conjunctuurgegevens is geenszins eenduidig te plaatsen. Het is algemeen geweten dat werkloosheid vaak samengaat met een korte scholing en dit is zeker het geval voor langdurige werkloosheid. Voorts leren de cijfers dat een niet gering aandeel personen leven in een huishouden waar geen enkel gezinslid een inkomen uit arbeid heeft, met een aanzienlijk groter armoederisico tot gevolg. Via de sluitende aanpak van de werkloosheid en de trajectbegeleiding op maat probeert men aan de specifieke problemen van werkzoekenden tegemoet te komen, ook indien dit een probleem van opleiding betreft.

Binnen de kenniseconomie speelt de werkbaarheidsgraad in de zin van kwalitatieve jobs die intrinsieke leermogelijkheden bieden een belangrijke rol. Uit de eerste resultaten van de werkbaarheidsmonitor blijkt dat een gepercipieerd werkbaarheidsprobleem vaak in verband staat met een tekort aan leermogelijkheden binnen de job. Ruim 1 op 5 Vlaamse werknemers percipieert onvoldoende mogelijkheden tot competentie-ontwikkeling, 8,4% heeft zelfs helemaal geen leermogelijkheden. Werkbaarheidsproblemen in de sfeer van levenslang leren hebben een impact op (het beeld van) de arbeidsmarktpositie van betrokkenen, bijvoorbeeld inzake de haalbaarheid van werken tot de pensioenleeftijd.

Het investeren in onderzoek en ontwikkeling is een belangrijk item op de EU-agenda. Uit de cijfers blijkt dat de Vlaamse bedrijven in Europees perspectief een niet onbelangrijke inspanning leveren. Wat de overheidskredieten voor onderzoek en ontwikkeling betreft, behoort Vlaanderen nog niet tot de koplopers. Het cijfer inzake eco-efficiëntie geeft wel een dalende trend weer maar internationaal scoort Vlaanderen niet goed.

²²¹ Bron: *Het Pact van Vilvoorde in concrete cijfers*, eenmeting versie 1 maart 2004, p. 52.

D4. Het cultureel leven in Vlaanderen ontwikkelt zich verder en is internationaal georiënteerd.

1 Beleidscontext

Met de ondertekening van het Pact van Vilvoorde op 22 november 2001 werden voor Vlaanderen een aantal doelstellingen op het gebied van het culturele leven in Vlaanderen vooropgesteld. Doelstelling 13 schrijft voor dat “de stijging van de kwaliteit van het leven er tegen 2010 heeft toe geleid dat de helft van de Vlaamse bevolking zich een regelmatig cultuurparticipant voelt.” Ook doelstelling 21 staat in verband met de verdere ontwikkeling van het (sociaal-)culturele leven: “In 2010 neemt meer dan één op twee Vlamingen actief deel aan het verenigingsleven. Door de versterking van het sociaal kapitaal is het vertrouwen van de burger in de samenleving en zijn instituties verhoogd. De burger voelt zich dankzij een actieve participatie aan en van het middenveld beter betrokken bij de gemeenschap. Hierdoor is het democratisch gehalte van Vlaanderen verbeterd²²².”

Het Vlaamse cultuurbeleid wil dus op duurzame wijze bijdragen aan een gemeenschap van competente en cultuurrijke burgers. De begrippen cultuurparticipatie en cultuurspreiding zijn niet meer weg te denken uit het hedendaagse cultuurdebat.

We gebruiken in het kader van dit rapport de definitie van cultuurparticipant die gebruikt wordt voor de opvolging van het Pact van Vilvoorde: de personen die behoren tot het kernpubliek en de belangstellende participant (meerdere keren per jaar deelnemen aan diverse cultuurevenementen)²²³. Cultuur wordt hier ruim geïnterpreteerd en omvat naast de klassieke podiumkunsten ook rock- en jazzconcerten, museum- en bibliotheekbezoeken. Cultuurparticipatie wordt bovendien uitgebreid naar deelname aan culturele en/of sociaal-culturele verenigingen.

Een dergelijke brede definitie is gerechtvaardigd gezien de invulling die het Steunpunt Re-creatief Vlaanderen aan het begrip cultuur toebedeelt²²⁴. Volgende deelelementen vormen samen het cultuurbegrip dat door dit steunpunt nauwkeurig wordt geanalyseerd.

- a. cultuurparticipatie buitenshuis : theater, musea, opera, concerten en bioscoopbezoek;
- b. cultuurparticipatie binnenshuis: muziek beluisteren, boeken lezen en films bekijken;
- c. creatieve cultuurparticipatie: het beoefenen van amateurkunsten;
- d. alledaagse vormen van cultuur: eten, kledij, wonen, reizen en lichaamscultuur;
- e. maatschappelijke houdingen;
- f. sociaal-cultureel werk: deelname aan het verenigingsleven.

Sinds 1992 werd culturele samenwerking opgenomen onder de bevoegdheden van de Europese Unie. In dit kader werd het 7-jarig programma *Culture 2000* (2000-2006) opgestart met als uiteindelijke doel het tot stand brengen van een gezamenlijke culturele

²²² Doelstelling 21 met betrekking tot de participatie aan het verenigingsleven en de versterking van het sociaal kapitaal staat ook in verband met de versterking van de sociale cohesie (zie hoofdstuk D2).

²²³ Volgens de benadering van het onderzoeksrapport *Het Vlaams Cultureel Regiem* van prof. Rudi Laermans.

²²⁴ Voor de beschrijving van dit onderzoek zie ook hoofdstuk D1, indicator D1.1: Participatie aan de samenleving).

ruimte waarin Europeanen, met respect voor hun nationale en regionale diversiteit, samengebracht worden. Meer specifiek beoogt het programma volgende subdoelen: de creativiteit en mobiliteit van artiesten aanmoedigen, artistieke en literaire creatie ontwikkelen, de publieke toegankelijkheid tot cultuur bevorderen, de disseminatie van kunst en cultuur, het creëren van een interculturele dialoog, kennis van de geschiedenis en van het culturele erfgoed van de bevolkingsgroepen van Europa promoten, erfgoedsites en collecties van Europees belang ontwikkelen, sociale integratie bevorderen.

2 Indicatoren

Voor de indicator cultuurparticipatie kan voorlopig de APS-survey als bron dienen omtrent cultuurparticipatie en deelname aan (amateur-)kunstverenigingen en sociaal-culturele verenigingen. Wat betreft de cultuurparticipatie is het belangrijk om het lopende onderzoek over sociale participatie en cultuurparticipatie binnen het Steunpunt Recreatief Vlaanderen in het achterhoofd te houden. Het grootschalig onderzoek werd uitgevoerd in 2003-2004. De inhoudelijke analyse van de enquête is voorzien tegen 2004-2005.

2.1 Cultuurparticipatie volgens tijd besteed aan cultuur, verenigingsleven en andere sociaal-culturele activiteiten

Een indicator om de ontwikkeling van het culturele leven te monitoren is de participatie aan (sociaal-)culturele activiteiten. Concreet kunnen we dit meten door de tijd die besteed wordt aan dergelijke activiteiten als maatstaf te nemen. Dit is onderzocht in het TOR-tijdsbestedingsonderzoek²²⁵.

²²⁵ Voor een uitvoerige beschrijving van dit onderzoek en de leeswijzer bij de resultaten zoals weergegeven in tabel D4.1 zie hoofdstuk A1. De tijd besteed aan de hoofdactiviteiten 1-6 en 9-11 kan worden nagelezen in tabel A1.10.

Tabel D4.1: Tijd besteed aan sociale participatie en culturele activiteiten in vergelijking met andere activiteiten, naar leeftijd, geslacht, in duur per respondent, participatiegraad en duur per participant

Levensloop TOTALE WEEK	20-29						30-39						40-49					
	man			vrouw			man			vrouw			man			vrouw		
	n=129			n=123			n=145			n=172			n=152			n=143		
	resp. uur,min.	part. %	part. uur,min.	resp. uur,min.	part. %	part. uur,min.	resp. uur,min.	part. %	part. uur,min.	resp. uur,min.	part. %	part. uur,min.	resp. uur,min.	part. %	part. uur,min.	resp. uur,min.	part. %	part. uur,min.
7. SOCIALE PARTICIPATIE	8,06	91%	8,55	10,42	99%	10,48	8,38	96%	8,59	9,19	97%	9,34	8,11	94%	8,43	9,36	99%	9,43
7.1 Verenigingsleven	0,58	22%	4,27	0,42	21%	3,19	1,18	26%	5,04	0,47	26%	2,57	1,23	32%	4,20	1,06	33%	3,24
Activiteiten i.v.m. het leiden van verenigingen	0,18	5%	5,32	0,15	3%	9,29	0,25	8%	5,15	0,09	4%	3,47	0,20	7%	5,01	0,08	4%	3,18
Activiteiten m.b.t. belangenbehartiging en politiek	0,02	2%	1,42	0,00	0%	0,00	0,06	4%	2,44	0,01	1%	1,46	0,11	3%	6,58	0,03	2%	2,26
Activiteiten voor het overige verenigingsleven	0,23	8%	5,01	0,03	2%	2,33	0,17	8%	3,25	0,06	6%	1,47	0,16	8%	3,35	0,18	7%	4,12
Vrijwilligerswerk, onbetaalde hulpverlening	0,06	2%	5,07	0,10	4%	3,54	0,16	6%	4,47	0,15	5%	4,49	0,09	5%	2,55	0,11	7%	2,40
Godsdienstbeoefening, filosoferen	0,06	8%	1,19	0,06	6%	1,45	0,02	3%	1,19	0,06	8%	1,16	0,06	8%	1,14	0,16	10%	2,41
deelname aan bedrijfsorganisatie-activiteiten	0,00	0%	0,00	0,00	0%	0,00	0,00	0%	0,00	0,02	1%	5,00	0,02	1%	3,07	0,00	0%	0,00
Gaan stemmen (verkiezingen)	0,00	2%	0,30	0,01	3%	0,34	0,01	3%	0,34	0,00	1%	0,25	0,04	5%	1,23	0,00	2%	0,20
Bidden, mediteren	0,01	1%	1,27	0,02	3%	1,10	0,04	1%	11,30	0,01	2%	0,39	0,07	4%	3,11	0,07	3%	3,40
Plechtigheden, rituelen	0,02	1%	2,39	0,05	5%	1,36	0,07	4%	3,12	0,07	6%	1,54	0,08	6%	2,21	0,04	6%	1,15
7.2 Sociale contacten	7,09	91%	7,54	9,60	98%	10,12	7,20	96%	7,38	8,33	97%	8,47	6,48	93%	7,18	8,30	98%	8,39
8. VRIJETIJD	30,37	100%	30,37	20,48	100%	20,48	22,35	100%	22,35	18,28	100%	18,28	24,43	100%	24,43	20,15	100%	20,15
8.1.1. Hobby en spel	2,01	35%	5,48	1,02	33%	3,05	0,40	27%	2,27	0,54	30%	2,58	1,33	39%	3,56	1,14	39%	3,08
8.1.2. Sport	2,17	44%	5,10	0,42	18%	3,52	1,20	34%	3,55	0,29	20%	2,21	0,54	18%	5,01	0,19	14%	2,19
8.2 Recreatie	2,15	50%	4,31	2,30	61%	4,04	2,20	47%	4,58	1,50	54%	3,24	2,26	59%	4,06	2,11	53%	4,06
8.3.1. Uitgaan	7,07	84%	8,27	3,31	71%	4,57	2,42	66%	4,06	1,39	50%	3,15	2,40	60%	4,26	1,46	50%	3,31
8.3.2. Cultuur en vermaak	1,23	36%	3,51	0,55	29%	3,10	1,21	29%	4,44	0,57	30%	3,10	0,58	30%	3,14	0,43	22%	3,14
Bijwonen sportwedstrijden	0,32	13%	4,01	0,08	8%	1,43	0,40	15%	4,24	0,15	10%	2,39	0,26	13%	3,24	0,11	5%	3,28
Bijwonen optocht, taptoe	0,01	1%	1,46	0,03	1%	6,30	0,00	0%	0,00	0,02	2%	1,59	0,00	0%	0,00	0,00	1%	0,12
Bijwonen filmvoorstelling	0,22	14%	2,41	0,16	12%	2,17	0,05	4%	2,25	0,02	2%	2,22	0,04	3%	2,19	0,01	1%	2,07
Bijwonen toneel, cabaret, revue, show, ...	0,01	1%	4,00	0,03	3%	2,01	0,04	2%	2,32	0,05	2%	3,16	0,00	0%	0,00	0,06	3%	3,33
Bijwonen musical, opera, klassiek concert, ballet	0,01	1%	3,00	0,00	0%	0,00	0,01	1%	3,30	0,03	2%	2,28	0,04	2%	2,47	0,01	1%	2,30
Bijwonen ander concert	0,08	2%	6,06	0,06	1%	8,44	0,16	3%	9,24	0,04	3%	2,34	0,02	1%	3,38	0,06	2%	5,55
Bezoek museum, tentoonstelling, monument, ...	0,02	1%	3,23	0,06	4%	2,55	0,08	4%	3,10	0,03	2%	1,55	0,10	9%	1,45	0,06	5%	2,02
Bezoek beurs, salon, handelsfoor, ...	0,15	9%	2,48	0,11	6%	2,58	0,07	4%	2,44	0,22	12%	3,10	0,13	6%	3,23	0,12	7%	3,06
8.4.1. TV & Video	11,18	98%	11,32	9,33	99%	9,38	11,23	99%	11,33	10,26	97%	10,44	12,24	96%	12,56	10,46	98%	11,02
Televisie kijken	10,30	97%	10,47	8,56	99%	9,01	11,07	98%	11,21	10,09	97%	10,27	11,60	95%	12,36	10,30	97%	10,49
Video kijken	0,48	31%	2,37	0,37	25%	2,30	0,16	13%	2,02	0,17	14%	2,06	0,24	16%	2,35	0,17	13%	2,09
8.4.2. Muziek luisteren	0,46	29%	2,39	0,24	29%	1,22	0,27	24%	1,49	0,13	17%	1,15	0,35	28%	2,06	0,41	21%	3,18
Radio luisteren	0,26	14%	3,01	0,12	19%	1,01	0,18	18%	1,39	0,10	14%	1,11	0,12	17%	1,08	0,37	17%	3,34
CD's, cassettes, platen beluisteren	0,20	18%	1,51	0,12	12%	1,41	0,08	8%	1,49	0,03	5%	0,57	0,23	12%	3,07	0,04	5%	1,35
8.4.3. Lezen	1,15	52%	2,26	1,30	66%	2,16	1,21	57%	2,22	1,41	68%	2,29	2,27	69%	3,32	1,57	72%	2,42
Boeken lezen voor ontspanning	0,29	14%	3,22	0,35	25%	2,20	0,24	17%	2,25	0,46	27%	2,52	0,54	22%	4,11	0,45	26%	2,52
Krant lezen, doornemen dagblad	0,35	37%	1,35	0,27	36%	1,14	0,40	38%	1,44	0,35	35%	1,39	1,06	49%	2,17	0,40	46%	1,26
Tijdschrift lezen	0,11	16%	1,09	0,28	39%	1,13	0,17	22%	1,19	0,20	31%	1,06	0,26	35%	1,16	0,32	37%	1,27
8.4.4. Nieuwe media	2,15	41%	5,32	0,42	22%	3,14	1,01	28%	3,36	0,19	18%	1,41	0,45	26%	2,57	0,36	17%	3,36
Teletekst raadplegen	0,00	3%	0,15	0,00	3%	0,11	0,02	6%	0,35	0,00	2%	0,23	0,02	6%	0,33	0,01	2%	0,55
Met computer bezig zijn (ook CD-ROM)	1,37	34%	4,46	0,23	18%	2,12	0,50	21%	4,03	0,14	13%	1,46	0,37	19%	3,16	0,32	15%	3,38
Internet gebruiken	0,37	12%	4,57	0,18	10%	3,07	0,08	8%	1,39	0,05	6%	1,16	0,07	3%	3,20	0,03	3%	1,38

Bron: TOR-Tijdsbudget-onderzoek 1999

Tabel D4.1: Tijd besteed aan sociale participatie en culturele activiteiten in vergelijking met andere activiteiten, naar leeftijd, geslacht, in duur per respondent, participatiegraad en duur per participant (vervolg)

Levensloop TOTALE WEEK	50-59						60-69						70-75					
	man			vrouw			man			vrouw			man			vrouw		
	n=129			n=97			n=106			n=124			n=41			n=38		
	resp. uur,min.	part. %	part. uur,min.	resp. uur,min.	part. %	part. uur,min.	resp. uur,min.	part. %	part. uur,min.	resp. uur,min.	part. %	part. uur,min.	resp. uur,min.	part. %	part. uur,min.	resp. uur,min.	part. %	part. uur,min.
7. SOCIALE PARTICIPATIE	8,40	96 %	8,60	10,59	100 %	10,59	12,39	97 %	13,02	11,34	96 %	12,03	11,54	96 %	12,28	13,58	100 %	13,58
7.1 Verenigingsleven	1,42	37 %	4,40	1,30	40 %	3,45	2,51	42 %	6,47	1,52	51 %	3,41	3,17	65 %	5,03	2,16	37 %	6,13
Activiteiten i.v.m. het leiden van verenigingen	0,20	8%	4,07	0,20	11%	3,07	0,57	9%	10,40	0,06	2%	4,14	0,41	9%	7,16	0,05	2%	4,10
Activiteiten m.b.t. belangenbehartiging en politiek	0,17	6%	4,56	0,01	1%	2,25	0,02	3%	1,14	0,01	1%	1,35	0,06	3%	4,00	0,00	0%	0,00
Activiteiten voor het overige verenigingsleven	0,19	8%	4,03	0,15	7%	3,32	0,19	11%	2,57	0,27	10%	4,35	0,26	9%	4,42	0,09	6%	2,43
Vrijwilligerswerk, onbetaalde hulpverlening	0,08	5%	2,47	0,21	12%	2,51	0,38	15%	4,24	0,18	8%	3,37	0,35	16%	3,42	0,19	9%	3,36
Godsdienstbeoefening, filosoferen	0,21	14%	2,24	0,15	20%	1,14	0,38	24%	2,35	0,34	31%	1,50	0,53	45%	1,57	1,01	29%	3,32
deelname aan bedrijfsorganisatie-activiteiten	0,01	1%	2,30	0,03	1%	3,22	0,01	1%	1,10	0,00	0%	0,00	0,00	0%	0,00	0,00	0%	0,00
Gaan stemmen (verkiezingen)	0,05	2%	4,25	0,01	6%	0,10	0,00	1%	0,20	0,04	4%	1,45	0,00	0%	0,00	0,00	0%	0,00
Bidden, mediteren	0,05	5%	1,37	0,07	3%	4,38	0,02	2%	1,37	0,15	6%	4,35	0,08	8%	1,40	0,40	14%	4,53
Plechtigheden, rituelen	0,06	7%	1,37	0,08	9%	1,21	0,14	10%	2,22	0,07	8%	1,28	0,27	19%	2,18	0,02	3%	1,00
7.2 Sociale contacten	6,58	91 %	7,37	9,29	98 %	9,40	9,48	96 %	10,10	9,42	94 %	10,22	8,37	93 %	9,17	11,42	100 %	11,42
8. VRIJETIJD	32,17	100 %	32,17	26,34	100 %	26,34	40,12	100 %	40,12	29,48	100 %	29,48	39,07	100 %	39,07	30,47	100 %	30,47
8.1.1. Hobby en spel	1,52	31 %	6,04	2,03	36 %	5,44	2,31	43 %	5,48	2,01	43 %	4,43	5,24	71 %	7,36	1,46	35 %	5,00
8.1.2. Sport	0,25	12 %	3,26	0,11	10 %	1,46	0,45	13 %	5,38	0,28	6 %	8,27	1,16	18 %	7,16	0,01	2 %	0,35
8.2 Recreatie	3,40	65 %	5,40	2,37	61 %	4,16	6,04	79 %	7,42	2,55	63 %	4,36	3,44	78 %	4,48	1,33	35 %	4,30
8.3.1. Uitgaan	2,58	56 %	5,19	1,33	44 %	3,29	3,06	61 %	5,04	1,16	37 %	3,25	2,17	53 %	4,17	1,35	39 %	4,05
8.3.2. Cultuur en vermaak	0,52	28 %	3,10	1,04	27 %	3,54	1,18	31 %	4,11	0,44	23 %	3,14	0,31	20 %	2,35	0,56	12 %	7,51
Bijwonen sportwedstrijden	0,26	11%	3,52	0,21	9%	4,01	0,22	11%	3,11	0,10	5%	3,17	0,01	1%	2,45	0,11	2%	9,45
Bijwonen optocht, taptoe	0,00	0%	0,00	0,00	1%	0,25	0,03	2%	2,47	0,04	2%	3,35	0,00	0%	0,00	0,04	1%	4,50
Bijwonen filmvoorstelling	0,02	2%	2,00	0,05	3%	3,12	0,00	0%	0,00	0,06	4%	2,18	0,00	2%	0,10	0,00	0%	0,00
Bijwonen toneel, cabaret, revue, show, ...	0,02	1%	4,00	0,02	1%	2,44	0,00	1%	0,36	0,01	1%	2,00	0,05	4%	2,19	0,00	0%	0,00
Bijwonen musical, opera, klassiek concert, ballet	0,01	1%	2,15	0,04	2%	2,49	0,10	3%	5,18	0,02	1%	3,02	0,00	0%	0,00	0,07	4%	3,00
Bijwonen ander concert	0,03	1%	3,59	0,00	1%	1,00	0,00	0%	0,00	0,00	0%	0,00	0,05	3%	3,00	0,00	0%	0,00
Bezoek museum, tentoonstelling, monument, ...	0,09	7%	2,05	0,19	10%	3,06	0,38	14%	4,26	0,13	7%	3,12	0,12	10%	2,07	0,29	11%	4,33
Bezoek beurs, salon, handelsfoor, ...	0,09	6%	2,19	0,13	6%	3,55	0,06	2%	3,56	0,07	5%	2,23	0,08	6%	2,23	0,06	2%	5,00
8.4.1. TV & Video	17,36	98 %	17,55	15,20	100 %	15,20	19,22	97 %	19,56	19,29	100 %	19,29	20,18	100 %	20,18	22,46	100 %	22,46
Televisie kijken	17,11	98%	17,30	15,01	100%	15,01	18,53	97%	19,26	19,08	99%	19,21	20,07	100%	20,07	22,31	99%	22,48
Video kijken	0,25	11%	3,47	0,19	15%	2,06	0,29	21%	2,18	0,21	11%	3,08	0,12	5%	4,10	0,15	3%	9,45
8.4.2. Muziek luisteren	0,50	22 %	3,45	0,15	25 %	0,60	1,16	48 %	2,38	0,29	28 %	1,40	0,31	23 %	2,14	0,32	35 %	1,29
Radio luisteren	0,45	18%	4,08	0,11	19%	0,55	1,05	43%	2,29	0,23	22%	1,45	0,26	20%	2,06	0,19	24%	1,18
CD's, cassettes, platen beluisteren	0,05	6%	1,28	0,04	7%	0,53	0,12	11%	1,51	0,06	8%	1,17	0,05	8%	1,06	0,13	15%	1,25
8.4.3. Lezen	3,19	74 %	4,27	3,11	84 %	3,47	5,16	79 %	6,38	2,23	67 %	3,35	4,48	87 %	5,30	1,38	59 %	2,45
Boeken lezen voor ontspanning	0,44	20%	3,35	1,03	25%	4,17	0,37	18%	3,20	0,31	15%	3,29	0,53	22%	4,04	0,18	15%	2,03
Krant lezen, doornemen dagblad	1,58	62%	3,11	1,28	65%	2,17	3,16	66%	4,57	1,20	51%	2,37	2,52	55%	5,13	0,41	32%	2,07
Tijdschrift lezen	0,37	36%	1,41	0,39	41%	1,37	1,23	43%	3,12	0,33	34%	1,38	1,03	38%	2,48	0,39	36%	1,46
8.4.4. Nieuwe media	0,45	20 %	3,43	0,20	11 %	3,00	0,34	17 %	3,21	0,03	3 %	1,27	0,17	11 %	2,35	0,01	6 %	0,15
Teletekst raadplegen	0,02	7%	0,25	0,02	5%	0,48	0,06	11%	0,54	0,01	3%	0,37	0,03	9%	0,34	0,01	6%	0,15
Met computer bezig zijn (ook CD-ROM)	0,38	14%	4,34	0,12	7%	2,50	0,26	6%	7,17	0,02	1%	4,15	0,14	5%	5,04	0,00	0%	0,00
Internet gebruiken	0,05	4%	2,22	0,05	2%	4,27	0,02	1%	2,34	0,00	0%	0,00	0,00	0%	0,00	0,00	0%	0,00

Bron: TOR-Tijdsbudget-onderzoek 1999

We geven hier voor de hoofdactiviteiten *Sociale participatie* en *Vrije Tijd* de meest relevante sub- en detailactiviteiten weer²²⁶. In wat volgt, vertrekken we van de participatiegraden.

Op basis van de cijfergegevens stellen we vast dat de deelname aan het verenigingsleven toeneemt met de ouderdom. Meestal wordt door de oudere bevolking de tijd besteed aan godsdienstbeoefening of filosoferen. Activiteiten in verband met het leiden van verenigingen en vrijwilligerswerk nemen voor de personen die deze activiteit uitoefenen doorgaans de meeste tijd in beslag. Globaal gezien neemt zowat 36% van de 20-75-jarige Vlamingen deel aan het verenigingsleven.

Recreatieve actieve cultuurbeoefening gebeurt ietwat meer door mannen. Bijvoorbeeld: in alle leeftijdscategorieën zijn er evenveel of meer mannen die een muziekinstrument bespelen of zingen en zij besteden hieraan beduidend meer tijd dan vrouwen. In het algemeen voert in Vlaanderen slechts een gering aantal volwassenen actief culturele activiteiten uit.

In de rubriek 8.3.2 "Cultuur en vermaak" scoort vooral het bezoek aan museum, tentoonstelling, monument,... goed betreffende de klassieke cultuurparticipatievormen. Podiumkunsten maar ook filmvoorstellingen kennen slechts een gering succes.

Zowat 20% van de 20-75-jarige Vlamingen leest boeken voor ontspanning. Alle leectuurmogelijkheden samengenomen, geeft ongeveer 70% van de respondenten aan te lezen.

In 2004 werden weerom 2000 Vlamingen ondervraagd over hun tijdsbesteding. Het is een gelijkaardig onderzoek dan in 1999 dat mogelijk maakt na te gaan hoe de tijdsbesteding in Vlaanderen evolueert. Eind juni 2005 werden de eerste resultaten van het tijdsbestedingsonderzoek 2004 vrijgegeven. Zoals reeds vermeld in hoofdstuk A1, konden deze binnen het bestek van dit rapport niet meer verwerkt worden.

2.2 Cultuurparticipatie volgens deelname aan culturele activiteiten en/of lidmaatschap sociaal-culturele verenigingen en verenigingen voor (amateur-)kunstbeoefening

Tabel D4.2: Cultuurparticipatie, in 4 categorieën, 2000-2003, in %

	2003	2002	2001	2000
kernpubliek	4,2	3,7	4,8	4,1
belangstellend participant	33,0	32,6	31,1	34,6
% cultuurparticipanten	37,2	36,3	35,9	38,7
passant of incidentele bezoeker	41,0	43,5	39,0	41,2
non-participant	21,9	20,1	25,0	20,1
% niet-cultuurparticipanten	62,9	63,6	64,0	61,3

Bron: APS-survey 2000-2003

Er wordt gebruik gemaakt van de APS-survey die jaarlijks de cultuurparticipatie van 1.500 Vlamingen meet volgens een schaal met vijf categorieën (van nooit tot meerdere keren per maand). Een "cultuurparticipant" is een persoon die voor een set van 9 soorten

²²⁶ Uitgezonderd de detailactiviteiten voor 7.2 *Sociale contacten* omdat deze niet relevant zijn in het kader van dit rapport.

cultuurevenementen minstens tweemaal terechtkomt in de categorieën “meerdere keren per jaar”, “maandelijks” of “meerdere keren per maand”.

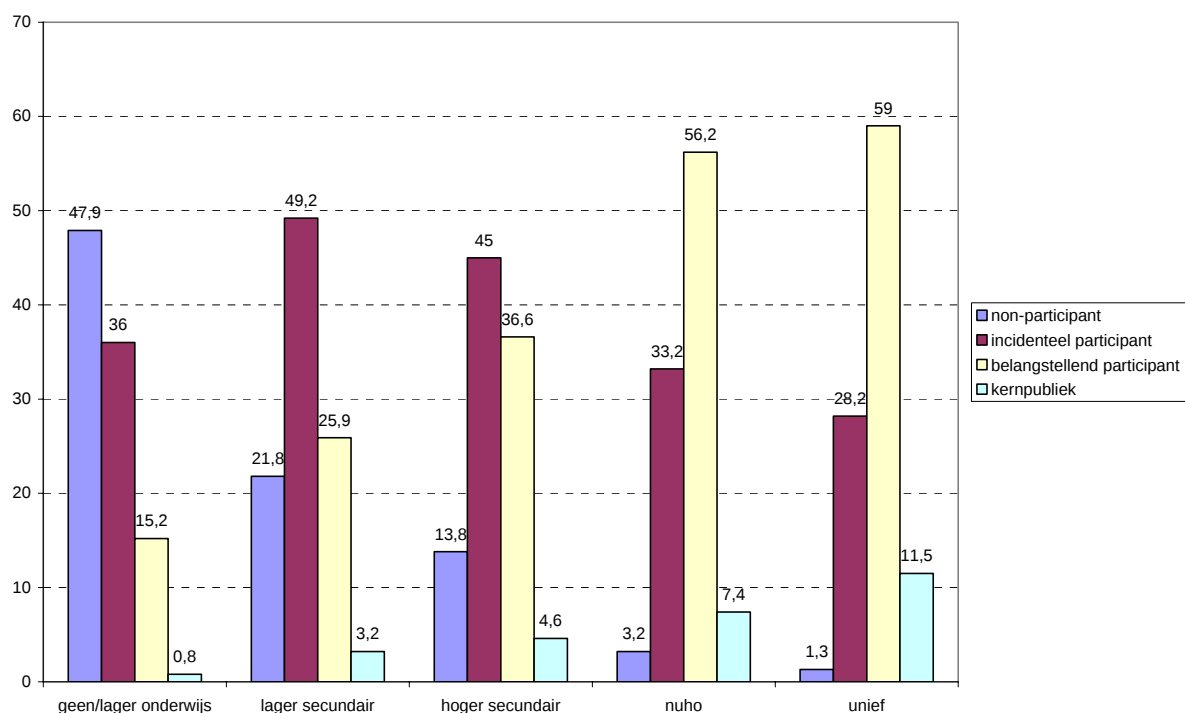
Deze gegevens zullen op geregelde tijdstippen worden geijkt ten overstaan van ruimer en grondiger onderzoek inzake cultuurparticipatie.

Volgens bovenvermelde benadering is 37,2% van de Vlamingen in 2003 cultuurparticipant. Deze personen nemen met andere woorden minstens één keer per maand (kernpubliek) tot meerdere keren per jaar (belangstellenden) deel aan minstens twee verschillende soorten cultuuractiviteiten.

Volgens de APS-survey is ruim een vijfde van de Vlamingen volledig non-participant. Incidentele participanten worden in berekeningen bij het aandeel niet-cultuurparticipanten geteld. Het percentage cultuurparticipanten (kernpubliek + belangstellende participanten) ten opzichte van het percentage niet-cultuurparticipanten (incidentele participanten + non-participanten) schommelt lichtjes voor de vier meetpunten (jaren) maar significant is dit verschil niet.

De cijfers op het gebied van cultuurparticipatie zijn voorlopig internationaal niet vergelijkbaar. Er wordt op Europees vlak wel gestreefd naar een grotere coherentie in het participatieonderzoek. APS volgt samen met het Steunpunt Recreatief Vlaanderen deze werkzaamheden op.

Figuur D4.1: Algemene cultuurparticipatiegraad naar opleidingsniveau, 2003, in %



Bron: APS-survey 2003 (VRIND 2003)

Het opleidingsniveau is een belangrijke factor voor cultuurdeelname. Slechts 16% van de Vlamingen zonder diploma of met als hoogst behaalde kwalificatie lager onderwijs neemt op regelmatige basis deel aan culturele activiteiten terwijl bijna 84% niet tot uitzonderlijk cultuurparticipant is. Voor Vlamingen met diploma niet-universitair hoger onderwijs of universitair onderwijs bedraagt het aandeel cultuurparticipanten (belangstellende participanten + kernpubliek) respectievelijk 63,6% en 70,5%. De aandacht voor kortgeschoolden in het kader van cultuurdeelname lijkt dan ook gerechtvaardigd.

Tabel D4.3: Lidmaatschap van Vlamingen van een sociaal-culturele vereniging naar opleiding, Vlaams Gewest en Brussel, 2003, in %, na toepassing weegcoëfficiënt

	Geen lid	Vroeger lid	Passief lid	Actief lid	Bestuurslid	Totaal	Absolute aantallen
Geen / Lager onderwijs	91,7	4,7	1,9	1,7	0,0	100	361
Lager secundair	89,3	4,7	1,9	3,5	0,6	100	317
Hoger secundair	89,7	3,9	2,6	3,1	0,7	100	456
Niet universitair hoger onderwijs	82,9	3,2	5,5	6,5	1,8	100	217
Universitair onderwijs	78,2	6,4	7,7	6,4	1,3	100	78
Absolute aantallen	1264	62	43	50	10		1429
% alle opleidingsniveau's	88,5	4,3	3	3,5	0,7	100	

Bron: APS-survey 2003

Tabel D4.4: Lidmaatschap van Vlamingen van een vereniging voor (amateur)kunstbeoefening naar opleiding, Vlaams Gewest en Brussel, 2003, in %, na toepassing weegcoëfficiënt

	geen lid	vroeger lid	Passief lid	Actief lid	Bestuurslid	Totaal	Absolute aantallen
Geen / Lager onderwijs	95,8	2,5	0,0	1,7	0,0	100	361
Lager secundair	89,3	7,5	0,3	2,5	0,3	100	318
Hoger secundair	81,8	11,2	1,1	4,8	1,1	100	456
Niet universitair hoger onderwijs	77,9	10,1	0,0	10,6	1,4	100	217
Universitair	80,8	7,7	2,6	6,4	2,6	100	78
Absolute aantallen	1235	112	8	64	11		1430
% alle opleidingsniveaus	86,4	7,8	0,6	4,5	0,8	100	

Bron: APS-survey 2003

Uit bovenstaande tabellen blijkt dat in 2003 86 tot 88% van de Vlamingen geen lid is van een sociaal-culturele vereniging of van een vereniging voor (amateur)kunstbeoefening. Voorts stellen we vast dat scholingsgraad een sterke invloed uitoefent op het lidmaatschap van verenigingen in de culturele sfeer in het algemeen en op de mate waarin dit lidmaatschap actief is. Voornamelijk hogeropgeleiden nemen een functie van bestuurslid op.

Tabel D4.5: Bibliotheekbezoek naar geslacht en opleiding, 2003, in %

	man	vrouw	geen/lager onderwijs	lager secundair	hoger secundair	nuho	unief
nooit	67,1	55,0	87,5	62,7	53,5	35,9	43,6
één keer per jaar	5,7	5,7	1,1	9,1	6,4	5,5	9,0
meerdere keren per jaar	13,7	14,7	4,7	11,3	18,0	24,4	20,5
één keer per maand	5,9	12,7	2,5	10,3	9,4	19,4	9,0
meerdere keren per maand	7,6	11,9	4,2	6,6	12,7	14,7	17,9

Bron: APS-survey 2003 (VRIND 2003)

Ook met betrekking tot bibliotheekbezoek speelt scholingsgraad een rol. Van de laagstgeschoolden bezoekt 87,5% nooit een bibliotheek. Naar opleidingsniveau zijn de Vlamingen met een diploma niet-universitair hoger onderwijs de trouwste bibliotheekbezoekers: bijna 60% van hen springt minstens enkele keren per jaar een bibliotheek binnen.

Frank Stevens onderzocht bij jongeren in welke mate participanten aan het middenveld en het jeugdwerk er een andere culturele praktijk op nahouden dan niet-participanten. Indien een verschil wordt vastgesteld, dan bestaat er een empirische aanwijzing dat het middenveld kan beschouwd worden als een socialisatiemilieu waarin specifieke culturele

praktijken worden opgebouwd²²⁷. De bevraging gebeurde in het schooljaar 1999-2000, bij leerlingen uit het vierde en zesde jaar uit het voltijds gewoon secundair onderwijs. Ook één van de ouders van de leerlingen werd bevroagd.

In plaats van de empirisch weinig bruikbare term "culturele competentie" werden de culturele praktijken onderzocht: "goede smaak" (een voorkeur voor legitieme cultuurvormen), culturele tolerantie (via het aantal muziekgenres dat positief gewaardeerd wordt) en democratisch burgerschap²²⁸.

Uit de resultaten blijkt dat er wel degelijk verschillen bestaan in de culturele praktijken van participanten en niet-participanten aan het middenveld, ook na controle voor de smaakvorming binnen het gezin en binnen de peergroep van de jongeren op school. In vergelijking met de socialisatiemilieus gezin en school of onderwijsvorm is de invloed van het middenveld als socialisatiemilieu echter als gering te omschrijven. Toch is de onderzoeker de mening toegedaan dat de invloed van het middenveld niet mag onderschat worden. De eerder geringe invloed is vrij normaal gezien de (globaal bekeken) minieme tijd die besteed wordt aan participatie aan het middenveld. Het onderzoek toont aan dat jongeren die participeren aan het middenveld een autonome smaak ontwikkelen die de invloed van het thuis- en schoolmilieu doet afnemen.

2.3 Ontwikkeling van het culturele leven in Vlaanderen (spreiding en innovatie)

De cultuuratlas van Vlaanderen biedt een overzicht van de geografische spreiding van het cultuuraanbod en de culturele infrastructuur in Vlaanderen²²⁹. Het geïnventariseerde cultuuraanbod omvat naast het aanbod van podiumvoorstellingen, tentoonstellingen en film ook data over bibliotheken, musea, deeltijds kunstonderwijs, architectuur en erfgoed. Er werd ook een methodiek ontwikkeld om cultuurregio's af te bakenen. Momenteel worden in Vlaanderen 31 cultuurregio's onderscheiden.

De atlas bundelt de resultaten van twee studies. De eerste studie, *Cultuurspreiding in Vlaams-Brabant*, werd gesubsidieerd door de provincie Vlaams-Brabant en uitgevoerd door een onderzoeksteam van de EHSAL. De tweede studie, *Een sociologische analyse van het cultuuraanbod en cultuurgebruik in Vlaanderen*, situeert zich in het Programma Beleidsgericht Onderzoek van de Vlaamse Gemeenschap²³⁰.

Aan de hand van de cultuuratlas kan de ontwikkeling van het culturele leven in Vlaanderen op het gebied van spreiding opgevolgd worden. Momenteel is er hierin nog geen informatie opgenomen met betrekking tot onder meer het sociaal-culturele aanbod. Hieraan zou in de toekomst nog gewerkt worden. Een dergelijke uitbreiding van de atlas zou met het oog op de opmaak en/of aanpassing van de cultuurbeleidsplannen een interessant gegeven zijn. Indien er een opsplitsing gemaakt wordt naar verschillende

²²⁷ Voor algemene sociale participatie, zie hoofdstuk D1; Frank Stevens, *Kan het middenveld bijdragen tot de vorming van culturele praktijken?*, in *Cultuurkijker. Aanzetten voor cultuuronderzoek in Vlaanderen*, uitgegeven door Steunpunt re-creatief Vlaanderen, Antwerpen, 2003, p. 169-207.

²²⁸ Democratisch burgerschap wordt in dit onderzoek gedefinieerd als bestaande uit drie dimensies: een politiek, een cultureel en een sociaal aspect, respectievelijk duidend op waarden als democratie, het belang van politieke participatie en politieke interesse bij individuen; interculturele competentie als bewustwording en erkenning van verschillende culturen; de relatie tussen individuen in de samenleving, met de klemtoon op solidariteit en mensenrechten.

²²⁹ J. Colpaert, K. Lauwerysen en T. Colpaert, *Cultuuratlas van Vlaanderen*, Cd-rom, 2003; J. Colpaert, K. Lauwerysen en T. Colpaert, *Cultuuratlas van Vlaanderen*, in Steunpunt Re-Creatief Vlaanderen uitgeg. dr. R. Laermans, J. Lievens en H. Waeghe, *Cultuurkijker. Aanzetten voor cultuuronderzoek in Vlaanderen*, Antwerpen, 2003, p. 87-125. Dit artikel bespreekt bondig enkele aspecten van de Cultuuratlas.

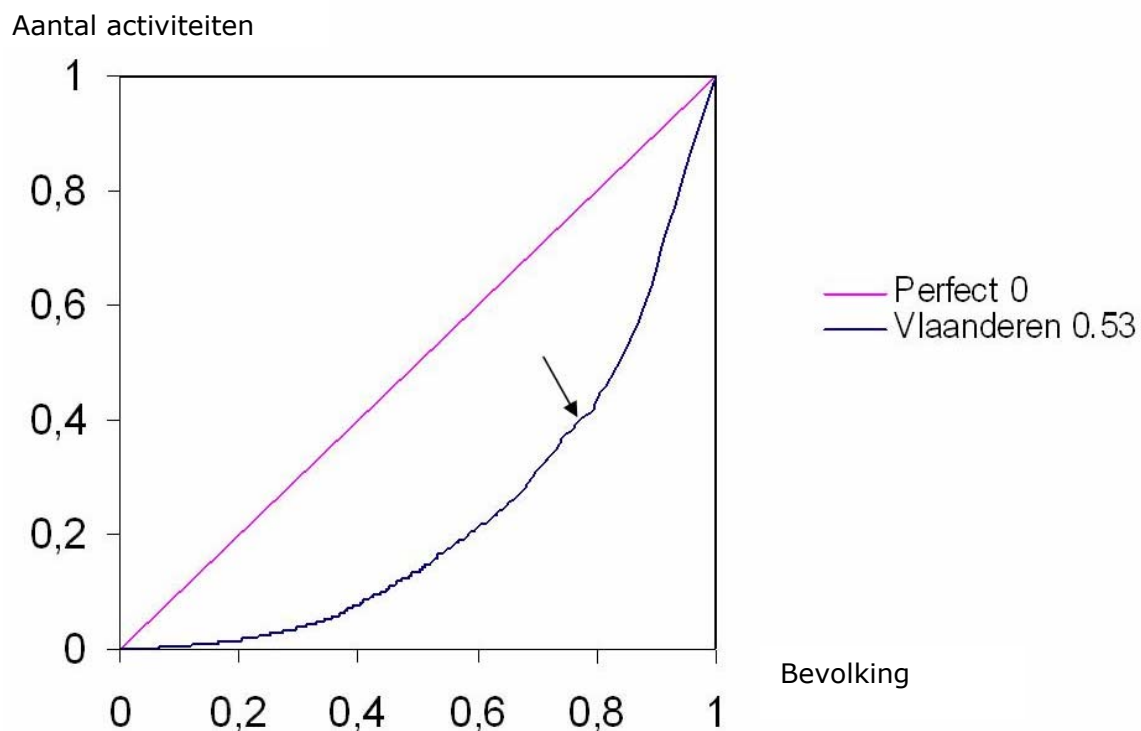
²³⁰ Dit laatste onderzoek is nu ondergebracht binnen het interuniversitaire Steunpunt Re-Creatief Vlaanderen.

invalshoeken van cultuur geeft dit tevens de mogelijkheid om de kwaliteit van het cultuurbeleid te monitoren.

Daarnaast zou een facet van het onderzoek kunnen zijn dat er speciale aandacht besteed wordt aan cultuuraanbod dat gericht is op de buitenlandse markt (export cultuur) of cultuuraanbod dat juist uit het buitenland hier gepresenteerd wordt (import cultuur). We denken in dit verband bijvoorbeeld aan tijdelijke exposities binnen musea.

In wat volgt bespreken we de spreiding van de culturele activiteiten in Vlaanderen en in de provincies. Over de ontwikkelingen op het vlak van culturele innovatie zijn momenteel nog geen gegevens beschikbaar.

Figuur D4.2: Spreiding cultuuraanbod over de gemeenten in Vlaanderen volgens de Lorenzkromme



Bron: Steunpunt Re-Creatief Vlaanderen, Cultuuratlas Vlaanderen

Figuur D4.2 toont de Lorenzkromme voor het podium- en tentoonstellingsaanbod in Vlaanderen. Een Lorenzkromme is een instrument om de spreiding van een goed, hier van culturele activiteiten, over een bevolking te meten²³¹. Een perfect evenredige spreiding wordt weerspiegeld door de 45°-lijn. In iedere gemeente vindt een aantal activiteiten plaats, perfect in evenwicht met het aantal inwoners. In het algemeen vinden meer podiumactiviteiten en tentoonstellingen plaats in grotere gemeenten.

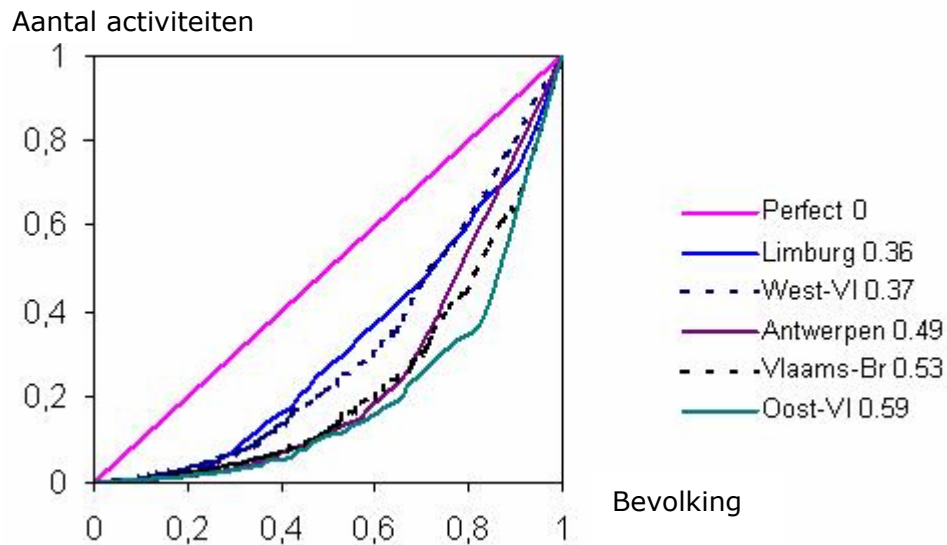
De oppervlakte tussen de Lorenzkromme en de 45°-lijn is een algemeen aanvaarde, objectieve maat voor spreiding of concentratie. Door herschaling valt de perfecte spreiding samen met 0 en perfecte concentratie met 1. Die maat noemen we de concentratiegraad. Hoe dichter die maat bij 0, hoe groter de spreiding. Hoe dichter bij 1, hoe meer de podiumvoorstellingen en tentoonstellingen geconcentreerd zijn. De praktijk

²³¹ De gemeenten worden volgens hun aanbod (van klein naar groot) gerangschikt. Het inwonersaantal van die gemeenten wordt als cumulatief percentage op de horizontale as geplaatst. Het aanbod van de gemeenten komt als cumulatief percentage op de verticale as. Het resultaat is de Lorenzkromme van het aanbod van podiumactiviteiten en tentoonstellingen in Vlaanderen.

toont dat de spreiding in Vlaanderen ongeveer gesitueerd is in het midden tussen de twee uitersten van perfecte spreiding en perfecte concentratie. De concentratiegraad van het aanbod van podiumactiviteiten en tentoonstellingen bedraagt immers 0,53.

Het pijltje duidt aan dat 80% van de bevolking woont in gemeenten waar 40% van de activiteiten plaatsvinden. Of anders gesteld: 20% van de bevolking woont in gemeenten waar 60% van de bedoelde culturele activiteiten voorkomen. Uiteraard spelen steden in deze een belangrijke rol. Een stedelijke omgeving voedt de ontwikkeling van artistieke en culturele actoren alsook de artistieke vernieuwing.

Figuur D4.3: Spreiding cultuuraanbod over de provincies in Vlaanderen volgens de Lorenzkromme



Bron: Steunpunt Re-Creatief Vlaanderen, Cultuuratlas Vlaanderen

Figuur D4.3 leert ons dat Vlaams-Brabant met een concentratiegraad van 0,53 het algemene Vlaamse spreidingsbeeld volgt. Limburg vertoont de laagste concentratiegraad (0,36), gevolgd door West-Vlaanderen (0,37). De volgende factoren verklaren onder meer de verschillen tussen de spreiding in de provincies.

- Kleine gemeenten vergroten de concentratie omdat er overwegend een zeer klein of geen aanbod is. In Vlaams-Brabant wonen relatief veel inwoners in de vele kleine gemeenten. Dat leidt tot een hoge concentratiegraad.
- Grotere gemeenten en steden met een klein aanbod vergroten de concentratiegraad.
- Antwerpen en Gent concentreren zowel bevolking als culturele activiteiten. Deze steden hebben een belangrijke cultuurspreidende functie. Het effect hiervan is een verlaging van de concentratiegraad. Omdat de overige "grote" gemeenten in Oost-Vlaanderen een in verhouding te klein aanbod hebben, heeft deze provincie de hoogste concentratiegraad.
- Grotere gemeenten en steden met een goede culturele infrastructuur zorgen voor meer spreiding: de concentratiegraad daalt (de helling van de Lorenzkromme is dan groter dan 45°).

3 Conclusie

Uit de gegevens van de APS-survey leiden we af dat cultuurparticipatie sterk bepaald wordt door het opleidingsniveau. Gemiddeld is slechts 20% van de Vlamingen met maximaal een diploma lager onderwijs en 30% van de personen met maximaal lager secundair onderwijs afrondden een regelmatige cultuurparticipant. Het opleidingsniveau heeft ook invloed op het lidmaatschap van (sociaal-)culturele verenigingen in het algemeen en van de graad van actief zijn in die vereniging in het bijzonder. Hetzelfde geldt voor het bibliotheekbezoek: 7 op 10 van de Vlamingen die maximaal lager secundair onderwijs afrondden bezoekt nooit tot slechts eenmaal per jaar de bibliotheek.

Inzake cultuurspreiding in Vlaanderen valt op dat 80% van de bevolking woont in gemeenten waar 40% van de culturele activiteiten plaatsvinden. De stedelijke omgeving speelt hierin uiteraard een grote rol, ook inzake vernieuwing van het culturele aanbod. Uit onderzoek blijkt tevens dat de spreiding verschilt van provincie tot provincie: Limburg kent de sterkste spreiding, Oost-Vlaanderen de grootste concentratie.

Om zowel de cultuurparticipatie te bevorderen alsook de cultuurspreiding een duwtje in de rug te geven, werd vanuit het beleid de voorbije jaren sterk de nadruk gelegd op het lokaal cultuurbeleid om cultuur op gemeentelijke vlak op een meer geïntegreerde wijze aan de burger aan te bieden. Voor bepaalde specifieke culturele activiteiten, ondermeer podiumkunst, werden gecentraliseerde cultuurspreidende initiatieven in het leven geroepen.

Samenstelling

1. Leden DIVA-projectgroep “Jaarboek Levenslang en Levensbreed Leren” (redactieteam)

Noemi De Clercq, Administratie Cultuur
Eddy Donders, VDAB
Isabelle Erauw, Departement Onderwijs – Afd. Begroting en gegevensbeheer
Ruth Lamotte, Departement Onderwijs – Afd. Beleidscoördinatie
Nick Matheus, Administratie Werkgelegenheid
Bart Meysmans, VIZO – Centrale Dienst
Leen Vandeputte, Departement Onderwijs – Afd. Beleidscoördinatie
Ann Van Driessche, Departement Onderwijs – Afd. Begroting en gegevensbeheer
Johan Van Herck, Administratie Economie
Bart Van Schel, VDAB
Myriam Vanweddigen, Administratie Planning en Statistiek
Annemie Vercruysse, SoCiuS

Auteurs

Debby Peeters (projectleider), Departement Onderwijs
Nancy Lataire, Departement Onderwijs

2. Leden Interdepartementale Stuurgroep OV&W (vanaf 31 maart 2005)

Staf Peeters, Departement Onderwijs
Micheline Scheys, Departement Onderwijs
Ludy Van Buyten (voorzitter), Departement Onderwijs
Mieke Stappaerts, Administratie Werkgelegenheid
Ann Van den Cruyce, Administratie Werkgelegenheid
Gilbert Van Houtven, Administratie Cultuur
Jos Van Rillaer, Administratie Cultuur

Met dank voor verkregen input aan

Wim Herremans, Steunpunt Werkgelegenheid, Arbeid en Vorming
Kris Degroote, Centrale Raad voor het Bedrijfsleven
en vele domeingebonden experts binnen de Administratie Cultuur, de Administratie Economie, de Administratie Planning en Statistiek, de Administratie Werkgelegenheid, het departement Onderwijs, SoCiuS, VDAB en VIZO

Selectieve bibliografie

1. Publicaties

Atwell G. (2004), *Achieving the Lisbon goal: the contribution of VET, Annex 1,5 Assessing the use of ICT in VET*, Draft Eindrapport van de Europese Commissie, Brussel.

Baert H., De Rick K., Van Valckenborgh K. (2004), *Naar een positiever leerklimaat in Vlaanderen*. HIVA - K.U.Leuven, Leuven.

Baert H., De Vriendt J., Ketelslegers B. (2003), *Wat is een sociaal-culturele methodiek*, SoCius, Brussel.

Baert H., De Witte K., Sterck G.(2000), *Vorming, training en opleiding. Handboek voor een kwaliteitsvol VTO-beleid in welzijnsvoorzieningen*. Leuven - Apeldoorn.

Baert H., Spooren P. (2004), *Het VTO-beleid en de VTO-inspanningen in de Vlaamse welzijnsorganisaties anno 2003*. Leuven.

Baert H., Van Damme D., Klusters W., Scheeren J. (2000), *Uitgangspunten en contouren voor een samenhangend beleid van levenslang leren in Vlaanderen*, PBO97/31, Leuven, Gent.

Billiet J., Meireman K. (2004), *Immigratie en asiel. De opvattingen en houdingen van Belgen in het Europees Sociaal Survey*, Leuven.

Bollens J., Buyens D., Sels L. (2000), *Twintig lessen over het bedrijfsopleidingsbeleid in Vlaanderen*.HIVA, Leuven.

Chisholm L., Larson A., Mossoux A.F. (2004), *Lifelong learning: citizens' view in close-up. Findings from a dedicated Eurobarometer survey*. Cedefop. Luxemburg.

Clarebout G., Elen J.(2004), *PC/KD-project: Resultaten op basis van de bevraging 2002-2003*, Leuven.

De Clercq D, Manigart S. et alii (2002-2003), *Global Entrepreneurship Monitor. Regionaal Rapport voor Vlaanderen*. Gent.

De Clercq D, Manigart S. et alii (2002-2003), *The Global Entrepreneurship Monitor. Executive Report for Belgium & Wallonia 2003*, Gent.

De Clercq D., Crijns H.(Vlerick Leuven Gent Management School) 2005, persbericht *The global Entrepreneurship Monitor 2004*. Belgium, Flanders & Wallonia.

Delmotte J., Lamberts M., Sels L., Van Hootegem G. (2002), *Personeelsbeleid in KMO's: een onderzoek naar de kenmerken van een effectief KMO-personeelsbeleid, Cahier 1, Wat weten we over KMO's*. HIVA, Leuven.

Devos G., Verhoeven J. et alia (2005), *Scholen en personeelsbeleid. Een onderzoek in Vlaanderen*, Brussel.

Dewilde C., Levecque K. (2002), *De mobiliteit in en uit armoede: 'Wie is arm en voor hoe lang?', in Vranken J., e.a. (eds.), Armoede en sociale uitsluiting. Jaarboek 2002*. Leuven-Leusden.

Elchardus M., Smits W., Kuppens T (2003), *Bedreigd, kwetsbaar en hulpeloos: onveiligheidsgevoel in Vlaanderen, 1998-2002*, in *Vlaanderen gepeild*. MVG – Administratie Planning en Statistiek, Brussel.

Europese Commissie (2003), *Implementation of "Education and training 2010". Work Programme. Working Group "ICT in education and training. Progress Report"*. Brussel.

Eurydice, Eurostat en Europese Commissie (2002), *Key Data on Education in Europe - 2002*, Brussel-Luxemburg.

Hermans D.J., Opdenakker M.-C., Van Damme J. (2003), *Ongelijke kansen in het secundair onderwijs in Vlaanderen. Een longitudinale analyse van de interactie-effecten van geslacht, etniciteit en socio-economische status op de bereikte onderwijspositie met aandacht voor het effect van de school: een vervolg*, LOA-rapport nr. 17.

Huyghe T. en Brysse I, *De opleidingsmarkt in Vlaanderen*, VIONA-arbeidsmarktonderzoeks-programma 2003, Vlerick Leuven Gent Management School, 2005.

Laermans R., Vandoorne J., Waeye H. (2003), *Cultuurparticipatie: naar een bruikbaar meetinstrument*, in *Cultuurkijker. Aanzetten voor cultuuronderzoek in Vlaanderen*, Steunpunt Recreatief Vlaanderen, Antwerpen.

Matheus N., Struyven L., Vanhoren I. (2003), *Naar een veralgemeend stelsel van erkenning en kwaliteitslabeling van arbeidsmarktactoren*, Expertenrapport in opdracht van de Administratie Werkgelegenheid van het Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, HIVA-KULeuven, Leuven.

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap (2003), *Beleidsrapport Personeel en Organisatie*. Brussel.

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap (2004), *Het Pact van Vilvoorde in concrete cijfers. De opvolging van de 21 doelstellingen*. Brussel.

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap (2004), *Vlaams Actieplan Armoedebestrijding*, Brussel.

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs (2002), *Visietekst ICT in het onderwijs 2002-2004*. Brussel.

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs (2003), *Vlaamse onderwijsindicatoren in internationaal perspectief*. Brussel.

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs (2004), *"International Survey of Upper Secondary Schools" in Vlaanderen: eerste resultaten*, OESO-onderzoek uitgevoerd door Prof. P. Van Petegem en A. Deneire, Universiteit Antwerpen, Brussel.

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs, De Meyer I., Van de Poele L.(2004), *Leerstijlen en onderwijsstrategieën in PISA 2000*, Universiteit Gent, Gent.

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs, DVO (2004), *ICT-competenties in het basisonderwijs. Via ICT-integratie naar ICT-competentie*. Brussel.

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, DIVA (2003), *Levenslang en levensbreed leren in Vlaanderen. Gegevens, ontwikkelingen en beleidsmaatregelen*, HIVA- K.U.Leuven, Brussel.

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Onderwijsinspectie (2002), *Vlaamse onderwijsindicatoren in internationaal perspectief*. Brussel.

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Onderwijsinspectie (2003), *Verslag over de toestand van het onderwijs. Schooljaar 2001-2002*, Brussel.

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Onderwijsinspectie (2004), *Onderwijsspiegel. Schooljaar 2002-2003, Verslag over de toestand van het onderwijs*. Brussel.

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Universiteit Gent Vakgroep Onderwijskunde, De Meyer I., De Vos H., Van de Poele L. (?), *Wereldwijd leren op 15. De eerste resultaten van PISA 2000*.

Brussel.

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Universiteit Gent Vakgroep Onderwijskunde, De Meyer I., Pauly J., Van de Poele L. (?), *Leren voor de problemen van morgen. De eerste resultaten van PISA 2003*. Brussel.

Nederlandse Onderwijsraad (2002), *Verkenning Samen Leren Leven. Verkenning onderwijs, burgerschap en gemeenschap*, uitgebracht aan de minister en staatssecretaris van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, Den Haag.

Nederlandse Taalunie (2004), *Laaggeletterd in de Lage Landen. Hoge prioriteit voor beleid*. Den Haag.

Nicaise I., Groenez S., Van den Brande I. (2003), *Cijferboek sociale ongelijkheid in het Vlaamse onderwijs. Een verkennend onderzoek op de Panelstudie van de Belgische huishoudens*, LOA-rapport nr. 10.

OECD (2003), *Learners for life. Student Approaches to Learning. Results from PISA 2000*.

Panel Survey of Organisations in Flanders (2003), *Dossier Organisatie in bedrijf. De resultaten van PASO in vogelvlucht*. Leuven.

SERV (2004), *Nulmeting Vlaamse Werkbaarheidsmonitor Indicatoren voor de kwaliteit van de arbeid op de Vlaamse arbeidsmarkt 2004, Informatiedossier*, Brussel.

Steunpunt Re-creatief Vlaanderen (2003), *Cultuurkijker. Aanzetten voor cultuuronderzoek in Vlaanderen*, Antwerpen.

Steunpunt tot bestrijding van armoede, bestaansonzekerheid en sociale uitsluiting (2004), *Een andere benadering van armoede-indicatoren: onderzoek-actie-vorming*, Brussel.

Steunpunt WAV en VIONA (2003), *De arbeidsmarkt in Vlaanderen. Jaarboek, editie 2002*, Leuven.

Steunpunt WAV en VIONA (2004), *De arbeidsmarkt in Vlaanderen. Jaarboek, editie 2003*, Leuven.

Struyven L., Van Damme D., et al (2003), *Trajectbenadering voor laaggeletterden in Vlaanderen*, VIONA-onderzoek, Brussel.

Van Damme D., Van de Poele L., Verhasselt E.(1997), *Hoe geletterd/gecijferd is Vlaanderen? Functionele taal- en rekenvaardigheden van Vlamingen in internationaal perspectief*. Leuven.

Van Landeghem G., Van Damme J. (2004), *De ongekwalificeerde uitstroom: een geactualiseerde schatting*. Leuven

Van Landeghem G., Van Damme J. (2004), *Indicatoren van de ongekwalificeerde uitstroom. Een bijdrage tot discussie en een aantal nieuwe schattingen*. Leuven

VDAB (2004), *Werkzoekende schoolverlaters in Vlaanderen. 19e longitudinale studie 2002-2003*. Brussel.

Verbrugge L., De Prins P. (2004), *Competentiemanagement als hefboom voor de professionalisering van HRM*, Antwerpen.

Vettenburg N., Vandewiele B. (2003), *Time-outprojecten met schoolvervangende programma's: beschrijving van een experiment 2001-2003*.Brussel.

2. Belangrijkste websites

Administratie Planning en Statistiek	http://aps.vlaanderen.be
Administratie Werkgelegenheid	www.vlaanderen.be/werk
Administratie Wetenschap en Innovatie	http://awi.vlaanderen.be
België Federale Portalsite	www.belgium.be
Centrale Raad voor het Bedrijfsleven	www.ccecrb.fgov.be/home.asp
Departement Onderwijs	www.ond.vlaanderen.be
Departement Welzijn, Volksgezondheid en Cultuur	www.wvc.vlaanderen.be
Dienst Informatie Vorming en Afstemming eFI@nders	http://diva.vlaanderen.be
Europees Sociaal Fonds	www.eflanders.be
Europese Commissie - Education and Training 2010	www.esf-agentschap.be/esf2/index.htm
Europese Commissie – Eurostat	http://europa.eu.int/comm/education/index_en.html
Europese Commissie – Structurele Indicatoren	http://epp.eurostat.cec.eu.int
FOD Werkgelegenheid, Arbeid en Sociaal Overleg	http://forum.europa.eu.int/irc/dsis/structind/info/data/index.thm
Hoger Instituut voor de Arbeid	http://meta.fgov.be
Kleurrijk Vlaanderen	www.hiva.be
Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap	www.kleurrijkvlaanderen.be
Nationale Arbeidsraad	www.vlaanderen.be
Nationale Bank van België	www.cnt-nar.be
Nationaal Instituut voor de Statistiek	www.nbb.be
Panel Survey of Organisations Flanders	www.statbel.fgov.be
Sociaal-Economische Raad Vlaanderen	www.paso.be
SoCiuS	www.serv.be
Steunpunt Re-Creatief Vlaanderen	www.socius.be
Steunpunt Vrijwilligerswerk	www.re-creatiefvlaanderen.be
Steunpunt WAV	www.vrijwilligerswerk.be
SYNTRA	www.steunpuntwav.be
VDAB	www.syntra.be
Verbond van Belgische Ondernemingen	www.vdab.be
VIZO	www.vbo-feb.be
Vlaams Economisch Verbond	www.vizo.be
Vlaams Netwerk Armoede	www.voka.be
VOCB	www.vlaams-netwerk-armoede.be
	www.vocb.be

Colofon

Coördinatie:

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap
Onderwijs, Vorming en Werk
Koning Albert II-laan 15
1210 Brussel

Verantwoordelijke uitgever:

Ludy Van Buyten, waarnemend secretaris-generaal departement Onderwijs,
voorzitter Interdepartementale Stuurgroep Onderwijs, Vorming en Werk

Kaftontwerp:

Patricia Vandichel (MVG, Afdeling Communicatie en Ontvangst)

Meer exemplaren kunt u bekomen bij:

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap
Cel Publicaties departement Onderwijs
Koning Albert II-laan 15
1210 Brussel
Tel.: 02-553.66.53
onderwijspublicaties@vlaanderen.be

Depotnummer

D / 2005 / 3241 / 251